



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA TÜRKİYE
VE DİĞER ÜLKE ÖRNEKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Mahmut Celalettin KEÇECİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2025

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA TÜRKİYE VE DİĞER ÜLKE ÖRNEKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mahmut Celalettin KEÇECİ

Danışman:

Prof. Dr. Günseli ORHON

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlâki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

01/10/2025

Mahmut Celalettin KEÇECİ

İmzası

JÜRİ İMZA SAYFASI

Mahmut Celalettin Keçeci'nin bu çalışması **01.10.2025** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan: Prof. Dr. Harun ŞAHİN

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD)

Üye: Doç. Dr. Ahmet Murat ELLEZ

(Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı)

Üye (Danışman): Prof. Dr. Günseli ORHON

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD)

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA
TÜRKİYE VE DİĞER ÜLKE ÖRNEKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince benden bilgilerini ve desteğini esirgemeyip akademik gelişimime büyük katkıda bulunan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Günseli Orhon’a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans ders döneminde kendilerinden ders alma fırsatı bulduğum bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca bu süreçte bana sabırla destekte bulunan babam Veli Kemalettin Keçeci ve annem Hacer Keçeci’ye çok teşekkür ederim.

Uzakta olsak da sevgilerini ve desteklerini hiçbir koşulda esirgemeyen ablam Pembe Keçeci ve abim Mehmet Cemalettin Keçeci’ye en kalbi duygularımla teşekkür ederim.

Mahmut Celalettin KEÇECİ

ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA TÜRKİYE VE DİĞER ÜLKE ÖRNEKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Keçeci, Mahmut Celalettin

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Günseli ORHON

Ekim 2025, 137 Sayfa

Bu araştırmada, gelişmiş ülkelerin çokkültürlülük ve mülteci sorununu yönetim biçimleri ve eğitim uygulamaları karşılaştırarak Türkiye'nin eğitim politikalarına yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Mülteci/sığınmacı öğrencilerin günlük hayatta ve okulda bazı önemli sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir. Genel olarak yaşanan sorunların temelinde; dil ve iletişim problemleri, uyum problemleri, kültürel farklılıklar, disiplin ve kurallara uyma problemleri, ailenin ilgisizliği, eğitim sistemi ve politikalarından kaynaklı sorunlar, ekonomik sorunlar ve psikolojik sorunlar yer almaktadır.

Bu bağlamda ülkelerin entegrasyon politikalarını incelemek için karşılaştırılmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. İlgili alan yazından toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 9 OECD ülkesiyle (Türkiye, Kanada, ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, İsveç, İspanya ve Avustralya) sınırlıdır.

Araştırma bulgularında, ülkelerin uyguladığı programların farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın alt problemlerinden dil öğretimi konusunda diğer ülkeler daha katı ve sistematik bir yaklaşım sağlarken, Türkiye'de böyle bir tutumun yer almadığı görülmektedir. İkinci alt problem olan mesleki eğitim konusunda Almanya'nın, mülteci öğrencileri meslekî okullara yönlendirdiği, böylece iş gücüne kaliteli katkı sağladığı görülmektedir. Üçüncü alt problem olan mülteci öğrencilere yönelik psikososyal destek konusunda İsveç, Almanya, Kanada, İngiltere ve Avustralya'da psikososyal destekler sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. Dördüncü alt problem olan aile eğitimi konusunda ABD, Kanada ve İngiltere'de mültecilerin ailelerine yönelik eğitimler ayrıntılı ve sürdürülebilir biçimde uygulanmaktadır. Beşinci alt problem olan mülteci çocuklara okul

öncesi eğitim konusunda Kanada, İsveç ve Avustralya'da ön plana çıkmaktadır. Özellikle Kanada'da okul öncesi mülteci çocukların dil, bilişsel, motor ve sosyal gelişimlerini güçlendirecek içeriklere yer verilmiştir. Altıncı alt problem olan mülteci öğrenciler için öğretmen yetiştirme konusunda seçilen ülkelerin çoğu eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim, karşılaştırmalı eğitim veya kültürlerarası eğitim dersleri vermektedir. Ayrıca travmaya yönelik eğitimler veren ülkeler de bulunmaktadır. Yedinci alt problem olan mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programı konusunda ABD, Kanada, İspanya ve Türkiye'nin bir oryantasyon programı olduğu görülmektedir. Almanya, İsveç ve Fransa ise oryantasyon uygulamalarını hazırlık/uyum sınıflarında gerçekleştirmektedir. Araştırmanın sekizinci alt problem olan mülteci öğrencilere yönelik telafi eğitim programı konusunda ABD, Kanada, Avustralya ve Türkiye'nin bir telafi eğitim programı olduğu görülmektedir. Almanya, İsveç ve Fransa ise telafi eğitim uygulamalarını hazırlık/uyum sınıflarında gerçekleştirmektedir.

Araştırmada karşılaştırılan Türkiye dışındaki bütün ülkelerin, kendi ulusal çıkarları doğrultusunda eğitim politikalarında sorun çözmeye yönelik kararlar aldıkları görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında Türk eğitim sisteminde de mülteci/sığınmacı öğrencilerin uyum ve öğrenme sorunlarını çözmeye yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Karşılaştırmalı Eğitim, Çokkültürlü Eğitim, Eğitimde Entegrasyon Programları, Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Sistemleri, Eğitim Politikaları.*

ABSTRACT

COMPARISON OF TURKEY AND OTHER COUNTRIES IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION

Keçeci, Mahmut Celalettin

MSc, Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Günseli ORHON

October 2025, 137 Pages

This study aims to offer recommendations for Turkey's education policies by comparing the management and educational practices of developed countries regarding multiculturalism and refugee issues.

It is known that refugee/asylum-seeking students face several significant challenges in daily life and at school. Generally, these challenges stem from language and communication problems, integration problems, cultural differences, discipline and rule-abiding problems, family indifference, problems stemming from the education system and policies, economic problems, and psychological distress.

In this context, a comparative case study design was used to examine the integration policies of countries. Data collected from the relevant literature was analyzed using content analysis. The research sample was limited to nine OECD countries (Turkey, Canada, the USA, the UK, France, Germany, Sweden, Spain, and Australia).

The research findings revealed that the programs implemented by these countries varied. While other countries adopted a more rigorous and systematic approach to language teaching, Turkey lacked such an approach. Regarding the second sub-problem, vocational training, Germany was observed to direct refugee students to vocational schools, thereby contributing to a quality workforce. Regarding the third sub-problem, psychosocial support for refugee students, psychosocial support is systematically implemented in Sweden, Germany, Canada, the UK, and Australia. Regarding the fourth sub-problem, family education, comprehensive and sustainable training programs are implemented for refugee families in the US, Canada, and the UK. The fifth sub-problem, preschool education for

refugee children, is prominent in Canada, Sweden, and Australia. Canada, in particular, includes content designed to strengthen the language, cognitive, motor, and social development of refugee children in preschool. Regarding the sixth sub-problem, teacher training for refugee students, most of the selected countries offer multicultural education, comparative education, or intercultural education courses in their education faculties. There are also countries that offer trauma-informed training programs. Regarding the seventh sub-problem, orientation programs for refugee students, the US, Canada, Spain, and Turkey have an orientation program. Germany, Sweden, and France implement orientation programs in preparatory/orientation classes. Regarding the eighth sub-problem, compensatory education programs for refugee students, the US, Canada, Australia, and Turkey have compensatory education programs. Germany, Sweden, and France implement compensatory education programs in preparatory/orientation classes. All countries compared in the study, except Turkey, appear to have made problem-solving decisions in their education policies in line with their own national interests. In light of this research, various recommendations have been presented to address the adaptation and learning challenges faced by refugee/asylum-seeking students in the Turkish education system.

Keywords: *Comparative Education, Multicultural Education, Educational Integration Programs, Turkish Education System, Education Systems, Education Policies.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLOLAR LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Problemi.....	8
1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Sınırlıklar	9
1.6. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.7. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim.....	12
2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	13
2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları.....	13
2.2. Düzensiz Göç	13
2.3. Entegrasyon	14
2.4. Çokkültürlülük	15
2.4.1. Kültür	15
2.4.2. Çokkültürlülük	15
2.4.3. Çokkültürlü Eğitim	16
2.4.4. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi	16
2.4.5 Türkiye’de Çokkültürlülük	17

2.5. Mülteciler/Sığınmacılar	17
2.6. Almanya Eğitim Sistemi	18
2.6.1. Almanya'daki Okul Yapılanması	19
2.6.2. Almanya'da Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları.....	20
2.6.3. Almanya'da İlköğretimin Temel Amaçları	20
2.6.4. Almanya'nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları	21
2.7. İsveç Eğitim Sistemi	25
2.7.1. İsveç'teki Okul Yapılanması.....	25
2.7.2. İsveç'in Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları	26
2.8. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi	28
2.8.1. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Okul Yapılanması	29
2.8.2. Amerika Birleşik Devletleri'nin Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları.....	30
2.9. Kanada Eğitim Sistemi	32
2.9.1. Kanada'daki Okul Yapılanması.....	33
2.9.1.1. Kanada'da Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	33
2.9.1.2. Kanada'da İlköğretimin Temel Amaçları	33
2.9.1.3. Kanada'da Ortaöğretimin Temel Amaçları	33
2.9.1.4. Kanada'da Yükseköğretimin Temel Amaçları	34
2.9.2. Kanada'nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları	34
2.10. Avustralya Eğitim Sistemi	36
2.10.1. Avustralya Okul Yapılanması.....	37
2.10.2. Avustralya'nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları.....	37
2.11. Fransa Eğitim Sistemi	39
2.11.1. Fransa Okul Yapılanması.....	39
2.11.1.1. Fransa'da Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları.....	40
2.11.1.2. Fransa'da İlköğretimin Temel Amaçları	41
2.11.1.3. Fransa'da Ortaöğretim	42
2.11.2. Fransa'nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları.....	43
2.12. İngiliz Eğitim Sistemi	45
2.12.1. İngiltere Okul Yapılanması.....	46
2.12.1.2. İngiltere'de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları.....	46
2.12.1.3. İngiltere'de İlköğretim	47

2.12.1.4. İngiltere'de Ortaöğretim	47
2.12.1.5. İngiltere'de Gap Year	48
2.12.1.6. İngiltere'de Yükseköğretim	48
2.12.2. İngiltere Milli Öğretim Programı (National Curriculum).....	48
2.12.3. İngiltere'nin Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları	48
2.13. İspanya Eğitim Sistemi	50
2.13.1. İspanya Okul Yapılanması	50
2.13.2. İspanya'nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları	51
2.14. Türk Eğitim Sistemi	53
2.14.1. Türkiye Okul Yapılanması	53
2.14.1.1. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları	54
2.14.1.2. Türkiye'de İlköğretimin Temel Amaçları	54
2.14.1.3. Türkiye'de Ortaöğretimin Temel Amaçları	54
2.14.2. Türkiye'nin Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları	55
2.15. İlgili Araştırmalar	59
2.15.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	59
2.15.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar	67

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	74
3.2. Araştırmanın Kaynakları ve Veri Toplama Süreci	74
3.3. Evren ve Örneklem	75
3.4. Verilerin Analizi	75

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	76
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	78
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	80

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	81
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	83
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular.....	85
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	87
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	89

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	91
5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	91
5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	93
5.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	94
5.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	95
5.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	95
5.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	96
5.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	97
5.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	97
5.10. Öneriler	98
KAYNAKÇA.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	120
İNTİHAL RAPORU.....	121
BİLDİRİM	122

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Fransa Eğitim Sistemi Temel Derslere Ait Çizelge	41
Tablo 2. İngiliz Eğitim Sisteminde Okullardaki Dönemler ve Tatiller.....	46
Tablo 3. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Dil Programları	76
Tablo 4. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Mesleki Eğitim	78
Tablo 5. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Psikososyal Destekler	80
Tablo 6. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Uygulanan Eğitimler.....	82
Tablo 7. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Okul Öncesi Uygulamalar	84
Tablo 8. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Uygulamalar.....	86
Tablo 9. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Uygulanan Oryantasyon Programları.....	88
Tablo 10. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Uygulanan Telafi Eğitim Programları.....	89

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PIKTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

UNCHR: United Nations High Commissioner for Refugees

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, sayıltısı ve araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Göç, Homo sapiens'in geçmişi boyunca tekrarlamış olduğu ve hâlâ devam etmekte olan toplu nüfus hareketidir (Kılınç, 2018). İnsanlar çeşitli sebeplerden dolayı doğmuş olduğu topraklardan bambaşka topraklara göç etmek zorunda kalabilmektedir. Savaş, terör, doğal afetler, ekonomik krizler, totaliter rejimler, işsizlik, salgın hastalıklar, kuraklık gibi olumsuzluklar göçe neden olmaktadır. Günümüzde çatışmalar nedeniyle yerinden edilen insanların sayısı tarihi bir rekor seviyesindedir (Morales, 2022). Suriye'deki ve Afganistan'daki iç savaş, başta Türkiye olmak üzere birçok Avrupa ülkesi için mülteci meselesini ciddi bir sorun haline getirmiştir. Suriye'deki iç savaş İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan en büyük mülteci sorununu meydana getirmiştir (Başar, Akan & Çiftçi, 2018).

Bir ülkede sığınma hakkı tanınan kişiye mülteci adı verilmektedir (Tunç, 2015). Uluslararası Göç Örgütü (IOM, 2009), can güvenliğini korumak amacıyla başka bir ülkeye göç eden veya zorla göç ettirilen bireyleri mülteci olarak tanımlarken, İltica ve Göç Mevzuatı (2005) ise siyasi, ırkçı veya milliyetçi sebeplerle başka bir ülkede yaşamaya başlayan ve kendi ülkelerine geri dönemeyen bireyleri mülteci olarak tanımlamaktadır. Sığınmacı ve mülteci kavramları birbirine yakın anlamlar taşımaktadır. Uluslararası Göç Örgütü'ne (IOM, 2009) göre sığınmacı, bireylerin kendilerini korumak için ülkelerinden ayrılması olarak tanımlanırken, İltica ve Göç Mevzuatı'na (2005) göre sığınmacı, bireylerin vatandaşı oldukları ülkelere korku sebebiyle geri dönememesi şeklinde tanımlanmıştır.

Türkiye, 1951 Cenevre Sözleşmesi'ni imzalamıştır. Dolayısıyla Avrupa dışından gelen bireyler “*şartlı mülteci*” olarak tanımlanmaktadır. Şartlı mülteciler, sığınmacı statüsünde değerlendirilmemektedir ve üçüncü bir ülkeye yerleştirilene kadar güvenlikleri sağlanmak

zorundadır. 1980'li yıllarda komşu ülkelerde yaşanan çatışmalar nedeniyle Türkiye'ye Avrupa dışından gelen sığınma taleplerinde yükseliş olmuştur. Fakat bu kitlesel göç hareketine katılan bireylerin Cenevre Sözleşmesi kapsamında mülteci olarak değerlendirilmemesi hukuki sorunlara yol açmıştır. Bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla 1994 yılında doğrudan sığınma süreçlerini düzenleyen bir yönetmelik çıkarılmıştır. Bu yönetmeliğin dayandığı herhangi bir kanunun olmadığına da dikkat çekilmektedir (Kaya & Eren, 2014). Ancak 2011 yılında Türkiye'ye doğru gelen yoğun Suriyeli göçü, 1994 Yönetmeliği'nin bu yeni sorunları çözmede yetersiz kalmasına neden olmuş ve detaylı bir kanun ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, kitlesel sığınma durumlarına yönelik ilk yasal düzenleme olan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) 2013 yılında resmîyet kazanmıştır. Cenevre Sözleşmesi'ne göre, Suriyeli göçmenler Avrupa'dan gelmedikleri için mülteci statüsüne alınmamıştır. Fakat sayıları başka bir ülkeye yerleştiremeyecek kadar fazla olduğu için şartlı mülteci statüsüne de dahil edilememiştir. Bu hukuki boşluğu gidermek amacıyla, YUKK çerçevesinde kitlesel göç hareketlerine özel olarak “geçici koruma” adı verilen yeni bir kimlik oluşturulmuştur (Kaya & Eren, 2014).

2011 yılında milyonlarca Suriyelinin Türkiye'ye göç etmesine karşın “açık kapı politikası” benimsenerek gelenler direkt olarak kabul edilmiştir (Koca, 2016). Ardından, 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile Suriyeliler geçici koruma statüsünde olmuştur. Bu düzenleme, Suriye'den toplu hâlde gelip Türkiye'ye sığınan kişilerin geri gönderilmemesi (non-refoulement) ilkesinin yanı sıra temel insan haklarına erişimlerini de garanti altına almıştır. 2016 yılında imzalanan AB-Türkiye Mutabakatı ise pek çok bakımdan dönüm noktası niteliği taşıyarak, devlet yetkilileri başta olmak üzere tüm kesimlerce başlangıçta “geçici” kabul edilen Suriyeli sığınmacıların geçici olmadıkları var sayılarak entegrasyonlarına yönelik somut politikaların geliştirilmesine ivme kazandırmıştır. Bu tarihten itibaren, eğitim, emek piyasasına katılım, sağlık ve toplumsal uyum gibi alanlarda geçici koruma altındaki Suriyelilerin entegrasyonunu hedefleyen politikalar üretilmekte ve uygulanmaktadır. Söz konusu politikaların büyük bölümü, AB'nin finans katkısıyla yürütülen çeşitli projeler aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Sivil toplum kuruluşları da Suriyeli mültecilerle ilgili hizmet ve faaliyetleriyle bu sürece destek olmuştur (Danış & Dikmen, 2022).

Türkiye, günümüzde farklı ulusal ve etnik kökenlerden gelen göçmenlerin hedefi veya bu göç dalgalarının geçiş noktası haline gelmiştir (Balkır & Kaiser, 2015). Türkiye dünyada

en çok sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerden biridir. Türkiye, Suriyelilerin topluma uyum sürecinde dışlayıcı ya da asimilasyon temelli bir tutum yerine kapsayıcı bir politika benimsemiştir (Özcan, 2018). Türkiye’de kayıt altında bulunan geçici koruma statüsündeki sadece Suriyeli sayısı 2 milyon 758 bin 39 kişidir. Suriyelilerin en kalabalık olduğu iller sırasıyla 529 bin 944 kişiyle İstanbul, 429 bin 935 kişiyle Gaziantep, 272 bin 882 kişiyle Şanlıurfa, 254 bin 937 kişiyle Hatay, 216 bin 396 kişiyle Adana ve 202 bin 375 kişiyle Mersin’dir. Ayrıca oran olarak bakıldığında ise Suriyelilerin en yoğun olduğu şehir ise Kilis’tir çünkü Kilis’te 155 bin 179 Türk vatandaşı varken kayıt altında olan Suriyeli sayısı 68 bin 280’dir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin yetki alanındaki mültecilerin ve uluslararası korumaya ihtiyaç duyan diğer insanların yaklaşık üçte ikisi sadece dört ülkeden gelmektedir. Bunlar; 6,3 milyon kişi ile Suriye, 6,2 milyon kişi ile Venezüella, 6,1 milyon kişi ile Ukrayna ve 6,1 milyon kişi ile Afganistan’dır. Dünyadaki mültecilerin ve uluslararası korumaya ihtiyaç duyan diğer insanlar en çok 3,8 milyon kişi ile İran’da, 3,1 milyon kişi ile Türkiye’de, 2,8 milyon kişi ile Kolombiya’da ve 2,7 milyon kişi ile Almanya’da yaşamaktadır (<https://www.unhcr.org/refugee-statistics>).

Göçler hedef aldığı bölgeyi ekonomik ve sosyal açıdan etkileyebilmektedir (Başar vd., 2018). Bu da çokkültürlü ortamları yaratmaktadır. Ertürk’e (1998) göre kültür, insanların birbirleriyle ve çevresiyle olan ilişkilerinin örgütlenik ve birikik ürünleridir. Çokkültürlülük ise farklı diller, dinler, ırklar, cinsiyetler, yaş grupları, sosyal sınıflar, etnik kökenler, engellilik durumları ve diğer kültürel değerlerin bir arada bulunmasıdır (APA, 2003). Çokkültürlü eğitim ise, farklı cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültürden olan öğrencilerin bir arada eğitim görmesidir (Banks, 2012). Çokkültürlü eğitim yaklaşımının temeli, çeşitliliğin öne çıkarılmasına dayanmakta olup, tüm kültürel grupların aynı derecede önemli olduğunu kabul etmektir (Gömleksiz & Aslan, 2018).

Türkiye’de başta Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, İstanbul, Hatay, Adana ve Mersin gibi şehirler olmak üzere pek çok şehir göçten epeyce etkilenmiştir. Bölgesel işsizlikte artış, istihdamda düşüş ve kültürel çatışmayla birlikte toplumsal sorunlar yaşanabilmektedir (Taneri & Tangülü, 2017). İlk başlarda yardımcı olmaya yönelik duygular artık istenmeyen misafirliğe dönüşmüştür çünkü göçlerle birlikte sadece beslenme ve barınma değil aynı zamanda sosyal, eğitim ve kültürel sorunlar da yaşanmaktadır. (Başar vd., 2018).

Türkiye'nin sığınmacıların eğitimi konusunda ağır ve yavaş hareket etmesinin ana sebeplerinden biri de misafirlik konusunun başlarda geçici olacağı düşünülmektedir (Duruel, 2016). Sürecin en başında derslerin Türk eğitim programına göre Arapça dilinde verileceği planlanmıştı. Daha sonrasında da Suriyeli çocuklara Türkçe öğretme çabasına girmeyip ülkelerindeki durumlar düzeldikten sonra kendi ülkelerine dönecekleri düşüncesi de bu durumu desteklemektedir. Ancak ileriki dönemlerde derslerin kendi öğretim programımıza göre Türkçe olarak verilmesi devletin uygulamış olduğu politikanın değiştiğini göstermektedir. Suriyeli çocuklara diploma verme konusu da bu değişikliği kanıtlamaktadır (Seydi, 2014). Fakat bu politika değişikliğinin bir ön hazırlığı olmamıştır.

Hazır bulunuşlulukları yeterli düzeyde olmadığı için mülteci çocuklar okula gittiklerinde öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla aralarında dil problemi ortaya çıkmaktadır. Zaten travmaları olan bu çocuklar bir de akranlarıyla ve öğretmeniyle sağlıklı iletişim kuramayınca kendilerini daha çok soyutlayarak iletişime kapatmaktadır veya davranış bozukluğu ortaya çıkmaktadır. Birçoğu travmatik deneyimler yaşamıştır (post-travmatik stres bozuklukları). Şiddet ve işkenceye maruz kalmış olmaları, mülteci kamplarındaki deneyimler, evlerinden uzaklaşmaları, ebeveynlerinden ayrı düşmeleri, örgün eğitim eksikliği, bazı öğrenciler için ilk kez kamuya eğitime kaydolmaları, dil engelleri ve yeni katıldıkları ülkede akültürasyonla uğraşmaları bunlardan bazılarıdır (McBrien, 2005; Taylor, 2008). Bunlar da öğretmenin sınıfta etkili bir ders işlemesine engel olmaktadır. Farklı kültürlerden olan öğrencilerin bulunduğu sınıfların yönetimi daha zordur çünkü sınıfta uygulanması ve uygulanmaması gereken davranışların ne olduğu konusu kültürler arası değişiklik gösterebilmektedir (sınıfta bir şeyler yemek, ders araç-gereçlerini düzgün kullanmamak vb.) (Börü & Boyacı, 2016). Çokkültürlü ortamda istendik davranışın kişiden kişiye değişim göstermesi sınıf içi çatışmaların oluşmasına neden olmaktadır (Gay, 2018). Çünkü dilini bilmediği bir öğrenciyi eğitmek öğretmen için çok büyük bir sorundur (Erdem, 2017).

İstenmeyen davranışlar, öğretmenin ders sırasındaki dikkatini dağıtan, öğrencinin kendisiyle birlikte diğer öğrencilerin öğrenme sürecini engelleyen ve öğrenme-öğretme ortamını doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileyen davranışlardır (Burden, 1995). Öğretmenler, mülteci öğrencilerle nasıl ders işleyeceğine dair bir eğitim almadıkları için kendi tecrübelerine ve düşüncelerine sığınmak zorunda kalmaktadır (Roxas, 2010). Mülteci çocukların eğitim süreçlerinin niteliksiz ve yetersiz olması hem onların hem de ülkenin gelecekte daha ciddi sorunlarla yüzleşmesine neden olmaktadır (Er & Bayındır, 2015).

Mülteci çocuklar olumsuz etkilendiği gibi aynı zamanda Türk çocukları da son derece olumsuz etkilenmektedir (Sarier, 2020). Çünkü sınıfın demografik yapısı değişmektedir ve sınıflarında artık davranış problemleri sergileyen çocuklar bulunmaktadır. Çocuklar birbirlerini örnek aldıkları için Türk çocuklarının da davranışları bozulmaktadır. Bazı devlet okullarındaki sınıflarda sığınmacı çocukların sayısı, Türk çocukların sayısından fazla olması Türk çocuklarının okula karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Veliler okula karşı şüphe duymaktadır.

Mülteci çocuklar, akranlarına göre daha fazla agresif tepkilere ve saldırgan davranışlara sahiptir denilebilir (Bilecik, 2019). Delen & Ercoşkun (2020) yaptıkları çalışmaya göre yabancı uyruklu öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlardan bazıları şunlardır:

- Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak
- Sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak
- Sınıf içinde bir şeyler yemek
- Sırasında düzgün oturmamak
- Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak
- Yanındaki arkadaşıyla konuşmak
- Herhangi bir nesne ile meşgul olmak
- Birbirlerini şikâyet etmek
- Ders dışında bir işle uğraşmak
- Ödevlerini eksik yapmak
- Derse geç gelmek
- Sağlık, temizlik, hijyen ve beslenmeye dikkat etmemek
- İzin almadan konuşmak
- Sınıf içi kurallara uymamak
- Alınganlık
- Kıskançlık

- Şiddet
- Sırayı ileri-geri oynatmak
- Pencereden dışarı seyretmek
- Dersle ilgili aktivitelere katılmamak
- Diğer arkadaşlarını rahatsız etmek
- Kaba ve küfürlü konuşmak

Yabancı uyruklu öğrencilerin bu davranışları, Türk öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bazı Türk çocukları onları örnek alırken bazıları ise okula gitmek istememektedir. Palaz, Çepni ve Kılcan'ın (2019) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencileri, mültecilerin ülkemize gelmeleri konusunda *“gelmelerini istemiyorum çünkü ülkemize gelip düzenimizi bozdular, hırsızlık vb. şeyler yapıyorlar.”* cevabını vermiştir. Aynı araştırmanın bir başka sorusuna cevap olarak ise *“ülkemizdeki mültecilere ayrıcalık tanınmamalı, toplumsal düzeni bozuyorlar ve ülkelerine geri dönmeliler.”* cevapları verilmiştir.

Sınıfında çok fazla yabancı uyruklu öğrenci olan Türk öğrenciler kendilerini yalnız hissetmektedir. Okulda güvensiz hissetmektedir. Okula, öğretmenine, derslere karşı nefret duymaktadır bu da akademik başarılarına yansımaktadır.

Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi öğretmenleriyle yapmış oldukları araştırma sonucuna göre sınıftaki Türk çocuklarının, mülteci çocuklara olan tutumları olumsuzdur çünkü mülteci çocukların öz bakım becerilerini kazanmakta geç kalmaları onları oyuna katma, iletişim kurmaktan kaçınmalarına neden olmuştur.

Özoruç ve Sığırtmaç (2022) yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarına göre Türk velilerin en çok şikâyetle bulunduğu durumlardan birisi de mülteci çocukların sınıfta küfretmeleri ve bunun sonucu olarak kendi çocuklarının olumsuz etkilenmesidir.

Bu durumdan yalnızca Türk çocukları değil Suriyeli öğrenciler de olumsuz etkilenmektedir. Aykırı (2017) yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre dil farklılığına dayalı okuduğunu anlamama, iletişim kuramama ve uyumsuzluktan dolayı Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim durumları olumsuzdur.

Türkiye'ye 80'lerden itibaren çeşitli grupların gelişi, 2011'deki Suriye iç savaşı itibarıyla Suriyelilerin, 2021'de Afganistan'da Taliban yönetiminden kaçan Afganların ve

2022’de Rusya ve Ukrayna Savaşının başlamasıyla Rus ve Ukraynalıların Türkiye’ye akın akın gelmesi göç yönetimi ve entegrasyon bakımından yeni zorlukları beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda mülteci sorunu günümüzde eğitimde ciddi sorunlara sebep olmaktadır. Devlet okullarındaki sınıf mevcudunun yüzde 75’e kadar çıkan yabancı uyruklu öğrenci sayısı, Türk öğrencilerin okulda karşı tutumlarının olumsuz etkilenmesine, davranış bozukluklarına ve nitelikli eğitim alamamalarına neden olmaktadır. Türk öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarında düşüş yaşanmaktadır. Ayrıca yapılan araştırma sonuçlarına göre, Suriyeli mültecilerin büyük bir bölümünün memleketlerine dönüş isteklerinin düşük olduğunu ve zaman ilerledikçe bu isteğin daha da azaldığını ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2018; Kayaoğlu, Şahin-Mencütek & Erdoğan, 2021). Dolayısıyla yerel entegrasyon ve toplumsal uyum, Türkiye’nin mülteci konusundaki gündeminde önemli bir sorun hâline gelmektedir (Danış & Dikmen, 2022). Bu problem sadece Türkiye’yi değil bütün dünyayı etkilemektedir. Örneğin, Almanya 2015’e kadar kapılarını mültecilere açmıştır ve bunun sonucu olarak 2015’te 21.1 milyar Euro’yu mülteciler için kullanmıştır (Aras & Sağıroğlu, 2018). Almanya’da sığınmacı çocuklar okullarda alt kesim yani Unterschichtung olarak sınıflanmıştır (Tekin & Yüksek, 2017). Almanya’da, Almancanın öğrenilmesi eğitime ulaşmanın zorunluluğu olarak görülmektedir. Sığınmacıların eğitime katılımları eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Eğer sığınmacı öğrenciler okula geldiklerinde Almanca bilmiyorlarsa, kendileri için özel olarak “*yeni gelen sınıfları*” veya “*hoş geldin sınıfları*” açılmakta ve bu sınıflarda bir yıl eğitim almaktadır. Sığınmacı öğrenciler, Almanca öğrendiklerinde daha sonra genel eğitim programlarına dahil edilmektedir (Saklan, 2020).

İsveç ise daha kapsayıcı ve demokratik bir eğitim sistemine sahiptir (Saklan, 2020). İsveç’in sığınmacı öğrencilerin eğitimlerine karşı almış olduğu önlemler şunlardır (Nusche, Shewbridge & Rasmussen, 2009):

- Ülkeye yeni gelen sığınmacı öğrencilerin destek programlarına alınarak, eğitimdeki eksikliklerinin giderilmesi,
- Sığınmacı öğrencilerin, İsveçli öğrencilerden farklı olarak belirli okul türlerine yoğunlaşmalarının engellenmesi,
- Okul ile aileler arasındaki iletişimin geliştirilmesi,
- Sığınmacı öğrencilerin yoğunlaştığı okullarda ve bölgelerde genel akademik başarının düşmesinin önüne geçecek uygulamaların hayata geçirilmesi,

- Sığınmacı öğrencilerin eğitim olanaklarının geliştirilmesi ve politika ile uygulamaların ilerletilmesi için öğrencilere ilişkin verilerin sağlıklı bir şekilde tutulması.

Ülkeler daha kapsamlı bir şekilde ikinci bölümde incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı OECD raporlarına dayanarak fazla göç alan 9 ülkenin (Türkiye dahil olmak üzere) mültecilere yönelik eğitim sistemlerini karşılaştırmaktadır.

1.3. Araştırmanın Problemi

1. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları nelerdir?

1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için dil eğitimine yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?
2. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için mesleki eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?
3. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için psikososyal desteğe yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?
4. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için aile eğitimine yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?
5. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci çocuklar için okul öncesi eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?
6. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için öğretmen yetiştirmeye yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?
7. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için uyguladıkları oryantasyon programları nelerdir?
8. Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için uyguladıkları telafi eğitim programları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada elde edilen bulgular ülkemizin mültecilere yönelik olarak yaşadığı eğitim problemlerini ortaya çıkartmak ve gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırarak bir bakış açısının yaratılmasına faydalı olacaktır. Ayrıca, mültecilerin durumunun bazı değişkenler açısından daha sistematik olarak incelenmesi ve buna bağlı yeni ve sürdürülebilir çözüm süreçlerinin ortaya çıkarılması ve uygulanması açısından bilimsel bir dayanak olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırma;

- Web of Science, Google Scholar, Yöktez, TRDizin, DergiPark, ULAKBİM, ERIC, ProQuest ve ScienceDirect gibi platformlarla,
- 9 ülkeyle (Türkiye, Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya İngiltere, Fransa ve İspanya),
- Seçilen ülkelerin eğitim bakanlığının sitelerindeki verilerle,
- EURYDICE, UNHCR ve OECD gibi uluslararası raporlarla sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

- İnternet taraması yoluyla elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Göç: Homo sapiens'in geçmişi boyunca tekrarlamış olduğu ve hâlâ devam etmekte olan toplu nüfus hareketidir (Kılınç, 2018). Göç, bireylerin çeşitli nedenlerle yaşadıkları yerden ayrılarak başka bir ülkeye gitmeleri veya aynı ülke içerisinde yer değiştirmeleri evresidir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2009).

Mülteci: Uluslararası Göç Örgütü, (2009) can güvenliğini sağlamak için başka bir ülkeye göç eden ya da zorla göç ettirilen insanları mülteci olarak tanımlarken, İltica ve Göç Mevzuatı'na

göre (2005) ise siyasi, ırk ve milliyetçiliğe bağlı sebeplerden ötürü başka bir ülkede yaşamaya başlayan ve kendi ülkesine geri dönemeyen bireyleri mülteci olarak tanımlamaktadır. Bir ülkede sığınma hakkı tanınan kişiye mülteci denilmektedir (Tunç, 2015).

Sığınmacı: Uluslararası Göç Örgütü'ne (IOM, 2009) göre sığınmacı, bireylerin kendilerini korumak için ülkelerinden ayrılması olarak tanımlanırken, İltica ve Göç Mevzuatına (2005) göre sığınmacı, bireylerin vatandaşı oldukları ülkeye korku nedeniyle geri dönememesi şeklinde tanımlamıştır.

İstenmeyen Davranış: Öğretmenin ders sırasındaki dikkatini dağıtan, öğrencinin kendisiyle birlikte diğer öğrencilerin öğrenme sürecini engelleyen ve öğrenme-öğretme ortamını doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen olumsuz davranışlardır (Burden, 1995).

Travma: Literatürde genellikle Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA, 1994) ifade ettiği gibi; ölüm veya ölüm tehdidinin bulunduğu, ciddi yaralanmanın veya fiziksel bütünlüğe yönelik bir tehdidin görüldüğü ve bireyin kendisinin yaşadığı veya tanık olduğu olaylar (yakınlarının ölümü, karıştığı kazalar, ölümcül hastalıklar vb.) olarak açıklanmaktadır (Dürü, 2006; Haselden, 2014; İnci & Boztepe, 2013).

Çokkültürlülük: Levey'e (2012) göre, belirli bölgede birlikte yaşayan en az iki farklı topluluk, çokkültürlü bir sistemin oluşumunu sağlamaktadır. İlk bakışta çokkültürlülük, kültür temelinde şekillenen ve kültür kavramını içeren bir olgu olarak görünse de Gorski'ye (2006) göre bu kavram, kültürel bir değer olmanın ötesinde daha çok siyasi bir niteliğe sahiptir. Çelik'e (2008) göre çokkültürlülük, 1980'lerden itibaren modern toplum ve ulus devlet anlayışına karşı eleştiriler ile artan globalleşme trendinin sonucunda yayılan bir sosyo-kültürel olgu olması bu kavramın politik olmasını destekler niteliktedir.

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim, eğitimdeki eşitsizlikleri gidermeyi hedeflemektedir (Aslan & Aybek, 2019). Çokkültürlü eğitim, Gordon'a (1999) göre sosyal adaleti sağlamak amacıyla öğrencilere eşit bir eğitim sunmaktır.

Karşılaştırmalı Eğitim: Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin iki veya daha fazla eğitim sisteminin ortak yönlerini ve ortak olmayan yönlerini belirleyerek benzer görünen olgulara açıklık getirmeyi ve eğitim uygulamalarına yönelik faydalı öneriler sunmayı hedefleyen bir disiplindir. Eğitim alanındaki farklı politikaları, mevzuatı ve finansal kaynakları (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) derinlemesine incelemektedir. Ayrıca eğitim programlarının temel öğelerinin (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) de bu disiplinin ilgi alanında yer almaktadır (Türkoğlu, 1998).

Oryantasyon: Oryantasyon, yeni katılımcıların önceki çevrelerinden yeni dâhil oldukları ortama problemsiz bir şekilde uyarlanmalarına yardımcı olmayı amaçlayan uygulamalar bütünüdür (Sevim & Yalçın, 2006).

Asimilasyon: Göçmen olarak veya özel sebeplerle topluma sonradan katılan birey veya grupların, egemen kültürle iç içe geçerek toplum içinde ayırt edilemez hâle gelmesini hedefleyen süreçtir. Bu süreçte topluma sonradan katılanlar, içinde bulundukları toplumsal yapıya uyum sağlamak için kendi değerlerini reddederek adeta “*erime*” sürecini yaşar. Söz konusu olan erime sadece kültürel yönleri değil aynı zamanda zihinsel ve davranışsal boyutları da içermektedir. Böylece bu bireyler katıldıkları toplumun bir parçası haline gelmektedir. “*Erime*” ve “*yutma*” gibi kavramlar asimilasyonla ilişkilidir. Asimilasyon sürecinde azınlık konumunda olan bireyler, etnik ve kültürel kimliklerini kaybeder ancak toplumsal kimlik açısından yükselerek çoğunluktan biri olma ayrıcalığına ulaşmaktadır (Erdoğan & Vatandaş, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemi çerçevesinde karşılaştırmalı eğitim, düzensiz göç, entegrasyon, çokkültürlülük, mülteciler/sığınmacılar ve Türkiye, Almanya, İsveç, Amerika, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere ve İspanya'nın eğitim sistemleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitimin alanda kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Bunun iki sebebi vardır. Birincisi, karşılaştırmalı eğitim ile uluslararası eğitim kavramının aynı anlamda kullanıldığı içindir. İkinci sebep ise karşılaştırmalı eğitimin bir disiplin mi yoksa sosyal bilimlerin bir alt dalı olduğuna dair görüş ayrılıklarından kaynaklanmaktadır (Erkol, 2021). Karşılaştırmalı eğitimin en yaygın tanımı ise alanda önemli bir yere sahip olan Isaac Kandel tarafından yapılmıştır. Kandel (1955) *“karşılaştırmalı eğitimi ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farkı ortaya çıkaran bulguların analiz edilmesi ve bulguların karşılaştırılması”* olarak tanımlamaktadır (akt. Erkol, 2021).

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin iki veya daha fazla eğitim sisteminin ortak yönlerini ve ortak olmayan yönlerini belirleyerek benzer görünen olgulara açıklık getirmeyi ve eğitim uygulamalarına yönelik faydalı öneriler sunmayı hedefleyen bir disiplindir. Eğitim alanındaki farklı politikaları, mevzuatı ve finansal kaynakları (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) derinlemesine incelemektedir. Ayrıca eğitim programlarının temel öğelerinin (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) de bu disiplinin ilgi alanında yer almaktadır (Türkoğlu, 2020). Karşılaştırmalı eğitim ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirinden farklılıklarını, öğretim programlarını, sınıfta kullanılan materyalleri, eğitim sistemlerinin ekonomik, kültürel ve politik etkenlerden nasıl etkilendiğiyle ilgilenmekteyken uluslararası eğitim ise daha çok eğitim politikaları ve eğitim, okul planlamasıyla ilgilenmektedir (Watson, 2012).

2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Karşılaştırmalı eğitimin en yaygın olarak bilinen sınıflandırılması Noah ve Eckstein'e (1998) aittir ve şöyle sınıflandırılmıştır (akt. Erkol, 2021):

1. Gezgincilerin hikayeleri: Karşılamalı eğitimin ilk örnekleridir. Dünyayı gezen gezgincilerin gittikleri ülkelerdeki eğitime ilişkin gözlemlerine dayanmaktadır (Wilson, 2003).
2. Eğitim amaçlı geziler: Gezilerin temel amacı diğer ülkelerde kullanılan eğitim politikalarının ve uygulamalarını inceleyerek önemli bulunanların benimsenmesidir (Clarkson, 2009).
3. Diğer ulusları anlama gezileri: Diğer ülkelerin eğitim sistemlerini bilmek ve çalışmaların daha sistematik bir şekilde olduğu dönemdir (Noah & Eckstein, 1998).
4. Ulusal insan tipi çalışmaları: 19. yüzyılın sonlarında eğitim toplumun aynası olarak görülmeye başlanmıştır. Bu sebeple eğitimin millileştirilme çalışmaları yayınlanmıştır (Noah & Eckstein, 1998).
5. Bilimsel araştırmalar: I. ve II. Dünya Savaşı sonrasında sosyal bilimlerin güçlenmesi eğitim bilimlerinin yeniden şekillenmesine sebep olmuştur. Dolayısıyla karşılaştırmalı eğitim konusu bilimsel araştırmalarda tekrar ele alınmıştır (Noah & Eckstein, 1998).

2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları

Karşılaştırmalı eğitimin genel amaçları şunlardır:

- Ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişmelerine dolayısıyla bireylerin gelişimine katkıda bulunmak (King, 1965).
- Ülkelerin eğitim sistemlerindeki sorunları ve eğitimi etkileyen unsurları tespit etmek, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini iyileştirmeye katkı sağlamaktır (Demirel, 2000).

2.2. Düzensiz Göç

Göç, Homo sapiens'in geçmişi boyunca tekrarlamış olduğu ve hâlâ devam etmekte olan toplu nüfus hareketidir (Kılınç, 2018). Göç, bireylerin çeşitli sebeplerle bulundukları yerden ayrılarak başka bir ülkeye gitmeleri veya aynı ülke içerisinde yer değiştirmeleri evresidir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2009). Tarih boyunca göç olgusunun birçok farklı sebebi vardır. En önemli sebeplerden biri göçmenlerin kendileri ve aileleri için daha iyi bir

hayat kalitesi için ülkelerinden ayrılma isteğidir (Lordoğlu, 2015). Düzensiz göç konusunda ise belirli ve genel bir tanım bulunmamaktadır. Uluslararası Göç Örgütü (IOM) düzensiz göçü, transit ve hedef ülkelerin ülkeye giriş ve çıkışlarına ilişkin kanunları çiğneyen yer değiştirme hareketi olarak tanımlamaktadır (International Organisation for Migration (IOM), 2019). Türkiye, Asya, Afrika ve Avrupa arasında kritik bir geçiş noktası olan uluslararası göç yollarının ortasında bulunmaktadır (İçduygu & Aksel, 2012). Bu sebeple Türkiye'ye olan düzensiz göç oldukça fazladır. 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşın ardından Türkiye üzerinden Avrupa'ya yönelen düzensiz göç dalgası, 2015 yılında rekor seviyelere ulaşmıştır (Şemşit & Çelik, 2019). Düzensiz göç, çeşitli illegal unsurlar içerdiği için göçmenlerin belge ve kayıtlarının tam olmaması anlamına gelir. Bu nedenle düzensiz göçmenler devlet tarafından tam olarak tespit edilemediği için düzensiz göçmenlere ve içerdikleri tehlikelere karşı tahminlere dayalı tedbirler almak gerekmektedir (Topçuoğlu, 2016). Göçmen entegrasyonu, göçün olumsuz etkilerini minimuma düşürmeyi amaçlamaktadır. Son on yıllık dönemde daha fazla tartışılan entegrasyon kavramı, göçmenlerin yerleştikleri ülkede yaşayan bireylerin ve toplum tarafından onay alma sürecini ifade etmektedir. Aynı zamanda göç eden bireylerin içinde bulundukları ülke tarafından saygı görmesi ve toplumsal yaşamın çeşitli alanlarına uyum sağlaması olarak da anlaşılabılır. Ancak bu durum, göçmenlerin söz konusu ülkede kalıcı bir ikamet edindikleri anlamına gelmemektedir (Perruchoud & Cross, 2011).

2.3. Entegrasyon

Etimolojik açıdan ele alındığında “*entegrasyon*” kavramı, Latince “*integer*” kelimesinden türemektedir ve “*el değmemiş, bütün, tam*” anlamlarına gelmektedir. “*Integrare*” kökü kusursuzlaştırma, iyileştirme ve tamamlama eylemini ifade ederken, “*integralis*” sözcüğü ise “*integratio*” kavramının bütüncül yapısı üzerinden bir bütünün eski hâline getirilişini vurgulamaktadır (Hillman, 2007). Berry'ye (1997) göre entegrasyon, geçici, bütüncül, ayrıksı, asimile edici ve çokkültürlü olmak üzere farklı alt türleri kapsamaktadır.

2.4. Çokkültürlülük

2.4.1. Kültür

Kültür, sosyal bilimler başta olmak üzere birçok disiplinin ilgilendiği geniş çaplı bir kavramdır. Kessler, “*bir şey ekmek*” anlamında Latince “*colore*” kelimesiyle bağdaştırmaktadır (Kessler, 1938). Ertürk’e göre kültür, insanların birbirleriyle ve toplumla olan iletişimlerinin örgütlenik ve birikik ürünleridir (Ertürk, 1998). Duverger (2004), kültürü, bir toplumun üyelerinin beklenen davranışlarına yön veren ve düzenleyen, düşünceler, duygular ve davranışların oluşturduğu bir bütün olarak tanımlamaktadır.

Vygotsky, kültürel deneyimlerin, bireyin bilişsel gelişimini destekleyerek, gelişim üzerinde önemli bir tesir oluşturduğunu vurgulamaktadır (Arievitch & Stetsenko, 2000). Kültür ilk çağlardan günümüze kadar sürekli yaşamaya devam eden bir olgudur. Kültürler durağan değildir fakat bazı kültürel normlar değiştirilemezler ve bu normlar, kültürün temel felsefesini ya da çekirdek değerlerini oluşturmaktadır (Yakışır, 2009).

2.4.2. Çokkültürlülük

Levey'e (2012) göre, belirli bölgede birlikte yaşayan en az iki farklı topluluk, çokkültürlü bir sistemin oluşumunu sağlamaktadır. Çokkültürlülük kavramı, ilk olarak Kanada'da İngilizce ve Fransızca dillerinin kullanımı ile ilgili yaşanan görüş ayrılıkları kapsamında şekillenmiştir (Doytcheva, çev. 2009). İngiliz Kanadalılar ile Fransız Kanadalılar arasındaki üstünlük mücadelesi, Kanada'yı çokkültürlü bir politika sergilemeye yöneltmiştir ve bu politikanın temel amacı herkesin eşit olduğu ortak bir Kanadalı kimliği yaratmaktır (Doytcheva, 2009).

İlk bakışta çokkültürlülük, kültür üzerine inşa edilen ve kültür kavramını içeren bir olgu olarak görünse de Gorski'ye (2006) göre bu kavram, kültürel bir değer olmanın ötesinde daha çok siyasi bir niteliğe sahiptir. Çelik'e (2008) göre çokkültürlülük, 1980'lerden itibaren modern toplum ve ulus devlet anlayışına karşı eleştiriler ile artan küreselleşmenin sonucunda yayılan bir sosyo-kültürel olgu olması bu kavramın politik olmasını destekler niteliktedir. Erkal'ın (2005) bugünkü dönemi, emperyalizmin yeni yüzü olarak nitelendirilen küreselleşmenin ve onun bir disiplini olan çokkültürlülük söylemleri aracılığıyla ulus devletlerin toplumsal yapılarının zayıflatılmaya ve yok edilmeye çalışıldığı bir dönem olarak belirtmesi çokkültürlülük kavramının tamamen siyasi olduğunu ifade etmektedir.

Küreselleşme sürecinde ulus-devletin zayıflamasıyla birlikte yükselen çokkültürcü kimlik siyaseti, post modern bir endişe olarak değerlendirilmiştir. Türkiye’de 1990’ların başlarında ortaya çıkan İslamcı düşünce ile aynı dönemde Batı’da popülerleşen post modern düşünce arasında dikkat çekici benzerlikler olduğu gözlemlenmektedir. Her iki yaklaşım da modern ulus-devletin üniter ve merkezîyetçi yapısını hedef göstermiştir (Çelik, 2008). Ayrıca çokkültürlülük, kültürel değişime ve kültürel çatışmaya da sebep olmaktadır (Çüçen, 2005).

Çeşitli eleştirilere karşın çokkültürlülüğü destekleyen tanımlar da bulunmaktadır. Çokkültürlülük farklı diller, dinler, ırklar, cinsiyetler, yaş grupları, sosyal sınıflar, etnik kökenler, engellilik durumları ve diğer kültürel değerlerin bir arada bulunmasıdır (APA, 2003). Gay (2018) ise çokkültürlülüğü genellikle bir devlet çatısı altında yaşayan fakat dilleri, kültürleri ve gelenekleri farklı olan toplumlar olarak tanımlamıştır.

2.4.3. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim, Aslan ve Aybek’e (2019) göre eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Gordon’a (1999) göre eşitliği sağlamak amacıyla öğrencilere adil bir eğitim sunmaktır. Coşkun’a (2006) göre hep birlikte uyum içinde yaşamayı hedeflemektedir. Kostova’ya (2009) göre “*farklı*” olarak görülen bireylere hoşgörü sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

2.4.4. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Çokkültürlü eğitimin izlerine ilk olarak 19. yüzyılda rastlanılsa da ulusal bir hareket olarak 1960'larda vatandaşlık haklarından sonra gelişmeye başlamıştır (Kaltsounis, 1997). Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde etnik ve kültürel farklılaşma büyük oranda artmıştır. Bu devletler, Asya, Afrika ve Hindistan'daki kolonilerinden iş gücü elde etmek ve ekonomik durumlarını iyileştirmek için göç almışlardır. Amerika'da da benzer bir durum olmuştur çünkü ülkenin kuruluşunda farklı etnik gruplar yer almış ve bu durum kültürel çeşitliliğe sebep olmuştur. Bütün bu gelişmeler, Avrupa ve Amerika'da nitelikli bir yurttaşlık eğitimi için öğrencilerin nasıl yetiştirilmesi gerektiği sorusunu meydana getirmiştir (Banks & Lynch, 1986, akt. Banks, 2004).

Çokkültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan itibaren uygulanmaktadır (Güven,

2005). Son 20 yılda, çokkültürlü eğitimle ilgili hareketlerde belirgin bir artış gözlemlenmektedir (Cırık, 2008).

2.4.5. Türkiye’de Çokkültürlülük

Çokkültürlülük sorunu Türkiye’de özellikle sivil toplumcu ve post modern düşünce akımları, İslamcı siyaset yaklaşımları ve Kürt meselesi eksenindeki tartışmalarla bağdaştırılıp gündeme gelmiştir (Çelik, 2008).

Irak ve Suriye gibi komşu ülkelerdeki savaşların sonucunda son yıllarda milyonlarca mülteci Türkiye’ye gelmiştir. Farklı kültürel özelliklerdeki bu insanlar Türk okullarında eğitim görmektedir (Çiftçi & Aydın, 2014). Bu öğrencilerin eğitim ve öğretime eşit bir şekilde erişebilmesi için çokkültürlü eğitim tekrar gündeme gelmiştir.

Çokkültürlülüğü başarılı bir şekilde uygulayan ülkelerde azınlıkların bir tehlike unsuru olarak görülmediği, toplumda yaşayan her grubun insan haklarına saygılı olduğu, ani ve çok sayıda göçmenin bir anda ülkeye girmediği, göçmen gruplarının çeşitli olduğu ve göç etmiş olduğu ülke için ellerinden geleni yapmak için iyi niyetli bir çaba içinde oldukları görülmüştür (Kymlicka & Öztürk, 2013). Ancak Türkiye’ye gelen mültecilerin çoğu bu niyette olmadıklarından dolayı ve ülkeye milyonlarca sayıda bir anda gelip demografik yapıyı değiştirmeleri sebebiyle özellikle toplumun aydın kesimleri tarafından bir güvenlik tehdidi olarak görülmektedir.

Ayrıca Türklerin çokkültürlülük yaklaşımıyla Fransızların çokkültürlülük yaklaşımı oldukça benzerdir. İki devlet de milliyetçilik temelleri üzerine kurulmuş ulus devletlerdir. Fakat her iki devlet de milliyetçiliği etnik köken ve dini inanç bazında almayıp kültürel değerleri ön plana çıkarmıştır. Hem 1958 Fransız Anayasasında hem de Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında devletin bölünmez bütünlüğü ve ulus devletten bahsedilmektedir. Her iki ülke de ulusal bütünlüğü anayasal güvence altına almak istemiştir. Bu sebeple iki ülke de politik olarak çokkültürlülüğü reddedip ulusal kültürü ön plana koyan politikalar izlemektedir (Aycan & Günday, 2023).

2.5. Mülteciler/Sığınmacılar

Dünyada mülteci sayısında rekor düzeyde artış olmuştur. Büyük bir kitlesi Avrupa’ya özellikle de Almanya’ya yerleşmiştir. Mültecilerle diğer göçmenlerin ülkelerini terk etme nedenleri açısından farklılıklar vardır. Mülteciler, savaş veya zulüm gibi çatışmalar nedeniyle

ülkelerinden ayrılmak zorunda kalırken, iş gücü göçmenleri genellikle daha iyi bir ekonomik düzeye ulaşma amacıyla göç etmektedir (Chiswick, 1999; Cortez, 2004). İş gücü göçmenleri kendi ülkelerine dönme şansına sahipken mültecilerde böyle bir şey söz konusu değildir (Edele vd., 2021).

Mülteciler kendi ülkelerindeyken oradaki olumsuz koşullardan dolayı çoğu zaman eğitim hayatlarına devam edememişler ve göç etmek zorunda kaldıklarında aniden eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalmışlardır (Cerna, 2019; Dryden-Peterson, 2016). Bu nedenle mültecilerin/sığınmacıların, diğer göçmenlere kıyasla eğitim hayatları daha düzensizdir.

2.6. Almanya Eğitim Sistemi

Almanya nüfusuyla Avrupa'nın en kalabalık ülkesidir. 2024 verilerine göre nüfusu 83,4 milyondur. 1964 yılında tüm eyaletlerde ortak şekilde uygulanan bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Bu sistemin oluşum sürecinde aşağıdaki konularda yenilikler ve standartlar geliştirilmiştir (Erginer, 2006, akt. Kantos, 2021):

- Zorunlu eğitime başlama yaşı ile süresinin belirlenmesi,
- Eğitim-öğretim yılının süresi ile tatil zamanlarının belirlenmesi,
- Eğitim kurumlarının türlerine göre adlandırılması ve yönetimi,
- Eğitim kurumları arası geçişlerin sağlanması,
- Yabancı dil eğitiminin yaş gruplarına göre düzenlenmesi ve başlangıç ve bitiş sürelerinin belirlenmesi,
- Mezuniyet karnelerinin ve öğretmenlik sınavlarının tanınması,
- Ölçme ve değerlendirme sisteminin belirlenmesi.

1969 yılında yapılan anayasa değişikliği sonrasında yükseköğretim sisteminin temel ilkelerini düzenleme yetkisi federal devlete verilmiştir (MEB, 1996, akt. Kantos, 2021).

1985 yılında, Almanya'da eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ilk defa anayasal güvence altına alınmıştır. İlgili düzenlemede, *“Bir çocuğun belirli bir okula kabulünde esas ölçüt, ebeveynlerinin ekonomik ve sosyal statüsü değil, kendisinin beceri ve yeteneklerine bağlıdır.”* ifadesine yer verilmiştir. Bu düzenlemeyle demokratik bir adım atılarak ilkokul ve ortaokulda

sınıf ayrımı yapılmaksızın tüm çocuklara eğitim hakkı tanınmıştır (Aytaç, 1985, akt. Kantos, 2021).

1990 yılında ise Doğu ve Batı Almanya'nın Federal Almanya Cumhuriyeti çatısı altında birleşmesiyle birlikte ülke 16 eyalete ayrılmıştır.

2000 yılında ilk kez uygulanan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmasının bulgularına göre Alman öğrencilerin %31'i ve göçmen öğrencilerin %59'u zorunlu eğitimin ardından okula devam etmemektedir (Kantos, 2021). Bu bulguların sonucu olarak Almanya'daki okul sisteminin geliştirilmesi ve bu doğrultuda atılması gereken adımlar hakkında ülke düzeyinde bir tartışma doğmuştur. 2001 yılında 16 eyaletin eğitim bakanlarının da katılımıyla çeşitli eğitim tedbirleri alınmıştır (Krapp, akt. Kantos, 2021). Söz konusu tedbirler şunlardır:

- Okul öncesi eğitimde dil gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalar,
- Okuma becerisinin geliştirilmek amacıyla ilkokullarda uygulanan destek programları,
- Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemeye yönelik politik adımlar ve uygulamalar,
- Öğrenme çıktılarına dayalı değerlendirmeyi esas alarak okullarda kaliteli eğitimi artırma çalışmaları,
- Öğretmenlere hizmet içi eğitimler,
- Okul içi ve okul dışı tam gün etkinliklerin geliştirilmesine yönelik önlemler alınmıştır (Erman & Boobekova, 2016).

Alınan tedbirlerden sonra 2012 yılında gerçekleştirilen PISA uygulamasının sonuçlarına göre Almanya, 65 ülke içinde matematikte 16'ncı, okumada 19'uncu, fen alanında ise 12'nci sırada yer almıştır (pisa.meb.gov.tr).

2.6.1. Almanya'daki Okul Yapılanması

Okul Öncesi Eğitim: Eğitimin ilk kademesini okul öncesi kurumlar oluşturmaktadır. Ayrıca 0-6 yaş arasındaki çocukların kabul edildiği çocuk bakım evleri de bulunmaktadır. Almanya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve genellikle 3-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik sunulan okul öncesi eğitim ücretlidir. Bazı eyaletlerde Waldorf Okulu, Montessori Okulu gibi alternatif yaklaşımlara dayalı eğitim veren kurumlar da bulunmaktadır. Bazı

eyaletlerde ilkokulların içinde okul öncesi sınıfları vardır ve bu sınıflardan direkt ilköğretime geçiş mümkündür (KMK, 2019, akt. Doğan, 2020).

2.6.2. Almanya’da Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları

Almanya’da okul öncesi eğitimin temel amaçları şunlardır (EURYDICE, 2021, akt. Kantos, 2021):

1. Çocukların özgür bir şekilde kendi işlerini halledebilecek seviyeye getirmek,
2. Çocuklara temel eğitim vermek
3. Çocukların gelişiminde desteklenmesi gereken kısımların desteklemek,
4. Oyun yoluyla çocukların sahip olduğu yeteneklerini geliştirilmek,
5. Aile içerisinde çocukların yetiştirilmelerini desteklemek,
6. Çocukların topluma uyum sağlamaları için gerekli olan etkinlikleri düzenlemek,
7. Çocukları ilköğretime hazırlamak ve dil becerilerini geliştirmek.

İlkokul: Almanya’da zorunlu eğitimin ilk aşamasıdır ve devlet okullarında ücretsizdir. Almanya’da 6 yaşına giren çocuklar ilkokula kaydolmaktadır. İlköğretimin süresi eyaletlere göre farklılık gösterebilmektedir. Genellikle birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan kısmı 6-10 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. Fakat Berlin gibi bazı eyaletlerde beşinci ve altıncı sınıflar da ilköğretim kademesinde yer almaktadır. (KMK, 2019, akt. Doğan, 2020).

2.6.3. Almanya’da İlköğretimin Temel Amaçları

Almanya’da ilköğretimin temel amaçları şunlardır (EURYDICE, 2021, akt. Kantos, 2021):

1. Okul öncesindeki gibi çocuklara oyun yoluyla öğretmek,
2. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim programları hazırlamak,
3. Öğrencileri ortaöğretime hazırlamak,
4. Öğrencilerin fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirmek,
5. Çevresindeki kişilerle etkileşimde olmalarını sağlamak,
6. Temel matematik, iletişim becerilerini ve kişisel özelliklerini geliştirmek.

Ortaöğretim I. Kademe: İlkokuldan sonra gelen eğitim ortaöğretimdir. Bazı eyaletlerde bu düzeyde yeni okul türleri oluşturulmuş olsa da çoğu eyalette yaygın olarak aşağıdaki okul türleri bulunmaktadır:

- **Temel Eğitim Okulları (Hauptschule):** Akademik derslere ilaveten pratik eğitime odaklanan okullardır.
- **Mesleki Ortaokul (Realschule):** Mesleki eğitim veren orta dereceli okullardır.

- **Lise Alt Devre (Gymnasium):** Akademik başarıya yönelik eğitim veren ve üniversiteye hazırlık sağlayan okullardır.
- **Çok Amaçlı Okullar (Gesamtschule):** Üç farklı okul türünü (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) bir çatı altında toplayarak esnek bir eğitim sunan okullardır (KMK, 2019, akt. Doğan, 2020).

Almanya’da ortaöğretim birinci kademenin temel amaçları şunlardır (EURYDICE, 2021, akt. Kantos, 2021):

1. Öğrencilerin entelektüel, sosyal ve psikomotor gelişimlerini desteklemek,
2. Öğrencileri bireysel farklılıklarına, ilgi ve yeteneklerine göre eğitim vererek mezun olmalarını sağlayıp diğer okul tiplerine geçiş yapmalarını sağlamak,
3. Bağımsız karar vermelerini sağlamaktır.

Ortaöğretim II. Kademe/Lise: İlkokulda başarılı olan ve yükseköğretim yapabilecek yeterliliğe sahip öğrencilerin ilkokul öğretmenlerinin rehberliğinde kaydolduğu okullardır. Öğrenciler ortaöğretim birinci kademeyi tamamladıktan sonra mesleki lise, teknik lise veya lise üst kademe tercihlerinden birine yönelerek ortaöğretim ikinci kademeye geçiş yapmaktadır (KMK, 2019, akt. Doğan, 2020).

Almanya’da ortaöğretim ikinci kademenin temel amaçları şunlardır (EURYDICE, 2021, akt. Kantos, 2021):

1. Öğrencilerin bir mesleki eğitim almalarını sağlamak,
2. Yükseköğretime geçiş için yeterli diploma almalarını sağlamak.

2.6.4. Almanya’nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Mültecilerin çoğunlukla göç ettiği ülkeler genellikle gelişmiş Batılı ülkelerden oluşmaktadır. Almanya iş gücü imkanıyla “işe alan ülke” olarak adlandırılmaktadır (Gesley, 2017). Almanya, sığınmacı/mülteci sayısının hızlı bir şekilde arttığı ülkelerin başında gelmektedir. 2024 yılı itibariyle Almanya’da yaklaşık 3,5 milyon mülteci yaşamaktadır. Mülteci çocukların içinde okula gitmeyenlerin oranı %5’tir yani çocukların %95’i okula gitmektedir ancak ilkokuldan sonra özellikle lise ve üniversitelerde mülteci çocukların okuma oranları daha düşüktür. Bu durum, entegrasyon politikalarının ilkokul döneminde işe yaradığını gösterse de özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

Almanya, göçmen politikasında “kazan-kazan” ilkesini benimseyerek onları ülkeyi zenginleştiren bireyler olarak görmektedir fakat göçmen ve sığınmacı sayısındaki rekor yükseliş, Almanya’nın göçmenlere ve sığınmacılara yasal sınırlamalar içeren düzenlemeler çıkarmasına sebep olmuş ve bu düzenlemeler kapsamında 2018 yılında aylık 1000 vize kota sınırlaması getirmiştir (Pritchard vd., 2020).

Almanya göçmen çocuklar için tedbirler ve stratejik yaklaşımlar (eğitim politikası ve entegrasyon politikası) geliştirmiştir. Bu stratejik planlar şunlardır (İşigüzel & Baldık, 2019):

- Çocuklar için destek: Almanya, “Willkommensklassen” olarak tanımlanan ve Türkçeye “hoş geldin sınıfları” olarak çevrilen sınıflarda yoğun dil desteği vermektedir. Gelecek aşamalarda göçmen öğrenciyi normal sınıflarda denetlemekte ve bu gözlem sonucunda yeni entegrasyon politikaları geliştirmektedir. Ayrıca bu sınıflarda oryantasyon programı da uygulanmaktadır.
- Okul ve öğretmen eğitimi için destek: Maddi giderlerin karşılanması için okullara finansal destek verilmektedir. Öğretim programlarının pedagojik olarak çocuklara uygun olmasına, kültürlerarası konulardan bahsetmeye ve göçmen çocukların dil becerilerini geliştirmeye dikkat edilmektedir. Genellikle çocuklar okula kaydolduktan sonra okul merkezli eğitime başlanmaktadır. Almanca dil becerileri açısından hazır bulunuşlulukları yeterli düzeyde olmadığında eyalet eğitim bakanlıkları tarafından okul öncesi dil eğitimi kurslarına yönlendirilmektedir. Bu destek kurslarına çocuklar 5 yaşındayken başlamaktadır. Kursu başlayan çocuklar, dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla sözel bir teste girmektedir ve testte başarılı olan çocuklar yerel anaokullarına, yeterli düzeyde olmayan çocuklar ise bir yıl boyunca destek dil kurslarına devam etmektedir. Dil kursu, nitelikli bir öğretmen tarafından haftada ortalama 6 saat verilmektedir. Göçmen çocukların yarısı dil kursuna ihtiyaç duymaktadır (Eurydice, National Description, 2003-04).
- Destekli Meslek Eğitimi: Almanya, mülteci ve göçmen öğrencileri meslekî ve teknik okullara yönlendirmektedir. Bu okullarda öğrenciler staj yapabilmektedir (İlkyaz, 2020). Ayrıca Almanya’da Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete adlı program, mülteciler için uyarlanmış mesleğe hazırlık programıdır. EQ – Einstiegsqualifizierung für Geflüchtete adlı program, mültecilere yönelik çıraklık öncesi işbaşı eğitim programıdır. Perspektiven für junge Geflüchtete (PerjuF) adlı

program Federal İş Ajansı tarafından yürütülen yapılandırılmış geçiş programıdır ve mesleki eğitim de vermektedir. Son olarak Integration durch Ausbildung (IdA) adlı program, AB desteklidir ve meslek eğitimine geçişi kolaylaştırmayı amaçlayan bir programdır (Haas, Klinger & Schröder, 2022).

Mülteci kamplarında kalan çocuklar, 1 ay ile 6 ay arasında değişen süre zarfında günde 3 saat dil eğitimi almaktadır ve normal okullara gitmemektedir. Bu eğitimi başarılı olarak bitirdikten sonra da direkt olarak normal okullara başlamamaktadır. Normal okullara geçiş öncesinde bir veya iki yıl hazırlık sınıflarında öğrenim görmektedir (Crul vd., 2019). Bu sınıfların temel amacı mülteci öğrencilere Almanca öğretmek, eğitim sistemi hakkında bilgilendirmek ve normal sınıflara hazırlamaktır. (Homuth vd., 2020).

Uluslararası ve Avrupa hukukuna göre Almanya’da tüm çocuklar ve gençler eğitim alma hakkına sahiptir. Göçmen ve mülteci çocukların Alman vatandaşlarıyla eşit koşullarda eğitim alması devletin öncelikli hedeflerinden biridir (İli, 2020; Vogel & Stock, 2017). Almanya’daki eğitim sistemi, 16 federal eyalet temelinde farklılaşmaktadır. Bazı eyaletlerde göçmen çocuklar için kapsayıcı eğitim modelleri sunulmaktadır ve Alman vatandaşlarıyla aynı sınıflarda eğitim görmektedir fakat bazı eyaletlerde ise ayrı sınıflarda eğitim görmektedir. Bu değişkenlik sadece eyaletler arasında değil, eyalet içindeki okullarda bile farklılık gösterebilmektedir (Korntheuer & Damm, 2019). Almanya’da mülteci öğrencilerin eğitimi daha çok mesleki eğitime yöneliktir (Dere & Demirci, 2021). Sonuç olarak Almanya genelinde standart bir göçmen eğitim sisteminden bahsetmek mümkün değildir (Vogel & Stock, 2017). Örneğin, Hamburg ve Saksonya eyaletlerinde mültecilerin eğitime entegrasyonlarını gerçekleştirmek için öncelikli eğitim alanları belirlenmiştir. Eğitim ve sosyal yaşama uyum sağlamaları için geliştirilen eğitim politikalarını içeren öncelikli alanlara aşağıda yer verilmiştir (Korntheuer & Damm, 2019):

- Öğrencilerin okula ve toplumsal yaşama uyum süreçlerini hızlandırmak için dil gelişimlerini destekleyecek önlemler almak,
- Hazırlık sınıfları üzerinden öğrencilerin resmî okullara geçişini gerçekleştirebilmeleri için gerekli eğitsel ortamları sağlamak ve öğrencileri düzenli biçimde takip etmek,
- Meslekî eğitim programları hazırlayarak öğrencileri iş hayatına uyum sağlamalarında yardımcı olmak,
- Öğrencilerin okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlamak,

- Sığınmacı öğrenci sayısındaki artışa bağlı olarak doğan eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için öğretmen istihdamını artırmak.

Ayrıca Almanya’da mültecilerin eğitime entegrasyonunu kolaylaştırmak için mülteci öğretmen istihdamına yönelik özel programlar geliştirilmiştir. Örneğin, Potsdam Üniversitesi’nde oluşturulan “*Mülteci Öğretmen Programı*,” Almanya’da yaşayan mülteci öğretmenlerin bir eğitim sürecinden geçmesini ve iş gücüne entegre edilmesini hedeflemektedir. Program 11 ay sürmüştür ve katılımcılara yoğun bir şekilde Almanca dersleri verilmiştir (Mendenhall, Gomez & Vami, 2018).

Almanya’da göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonlarını desteklemek amacıyla “*yeni gelen*” ve “*hoş geldin*” sınıfları açılmaktadır. Öğrencilere 1 yıl eğitim verilerek onların dil becerileri desteklenmekte ve akabinde akranlarıyla birlikte karma (normal) sınıflara geçmeleri sağlanmaktadır. Bazı okullarda ise öğrenciler Almanca dil derslerini farklı sınıflarda alırken diğer dersleri akranlarıyla birlikte aynı sınıfta işlemektedir. Almanya’nın ulusal eğitim programı Almanca üzerine kurulu olduğu için hazırlık sınıflarındaki göçmen öğrencilere verilen dil eğitimini “*yabancı dil olarak Almanca*” sertifikasına sahip fakat “*öğretmenlik*” diploması gerekliliği olmayan kişiler vermektedir. Bu da eğitimcilerin diğer öğretmenlerden daha düşük ücret almasına ve dil eğitiminin kalitesinde sorunlar yaşanmasına yol açabilmektedir (Tekin & Yüksek, 2017).

Münih gibi bazı şehirlerde 16 yaşından büyük göçmen gençlere yönelik dil ve hazırlık kursları ile sivil toplum kuruluşlarının koordine ettiği okul projeleri bulunmaktadır. Fakat bu projeler genellikle kapsayıcı olmak yerine ayrıştırıcı olduğu için ve mesleki eğitim alanında da kısıtlı seçenekler sunduğu için Almanya’da ortaöğretime geçiş kademesinde ve ortaöğretim sonrasında önemli eksikliklerin olduğu söylenebilir (Korntheuer & Damm, 2019).

Almanya, mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonunu sadece dil ve akademik becerilerle sınırlı değil aynı zamanda psikososyal destek vererek de uygulamalar geliştirmiştir. Willkommensklassen (hoş geldin sınıflarında) bazı eyaletlerde psikolojik danışmanlar, travma eğitimi almış öğretmenler veya sosyal hizmet uzmanları görev almaktadır. Okul Sosyal Hizmetleri, mülteci öğrencilerin karşılaştığı sorunlara müdahale etmektedir. Ayrıca öğretmenlere Traumasensitiver Unterricht (Travma Duyarlı Eğitim) verilmektedir. Son olarak okullarda disiplinler arası ekipler (psikologlar, sosyal hizmet uzmanları vs.) bulunmaktadır (Hehmsoth, 2017). Almanya’da erken çocukluk eğitimi kapsamında mülteci çocukların anaokullarına erişimi teşvik edilmektedir. Dil gelişimine destek sağlanmaktadır.

Almanya’da aile eğitimi, eyalet bazında farklılıklar göstermektedir. Bazı eyaletlerde veli bilgilendirme toplantıları ve uyum seminerleri yapılmaktadır (Korntheuer, Sadat Tayebi & Habib, 2021).

Almanya’da öğretmen adaylarına ve öğretmenlere, Öğretmenlerin Göçmenlik ve Travma Eğitimi verilmektedir. Ayrıca mülteci çocuklarla çalışacak öğretmenler hizmet içi eğitim almaktadır. Öğretmen adayları eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim gibi ders almaktadır.

2.7. İsveç Eğitim Sistemi

İsveç’teki ilk eğitim kurumları dini kurumların destekleriyle kurulmuştur. 1820 yılında başlayan eğitimde reform girişimleri günümüze kadar sürmüştür. 1930-1931 öğretim yılında vatandaşların tamamı ilköğretime gitmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında eğitim, kalkınma sürecinin en temel unsurlarından biri sayılmıştır. İsveç eğitim sisteminde deneme ve araştırma faaliyetleri 1950 yılından sonra hızlanmıştır. 1968 yılına geldiğinde ise yükseköğretim reformları oluşturulmuştur (Ada & Üstün, 2008).

İsveç eğitim sisteminin temel hedefleri dil, din, cinsiyet, ırk ayrımı gözetmeksizin tüm çocukların eşit şartlarda eğitim görmelerini, sorumluluk bilincine sahip ve demokratik değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir (Ministry of Education and Research, 2018; akt. Doğan, 2020).

2.7.1. İsveç’teki Okul Yapılanması

Okul Öncesi Eğitim: 1-5 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Bu süreçte çocukların sosyal becerileri ve dil becerileri desteklenmektedir. Aynı zamanda onları yaşam boyu öğrenmeye hazırlamaktadır (NAE, 2019).

Kreş ve Çocuk Bahçeleri: 7 aylıktan itibaren çocukları kabul ederek zorunlu eğitimin başladığı 7 yaşa kadar hizmet sunmaktadır. Bu kurumlara alım şartlarında ebeveynlerin çalışıyor veya öğrenim görüyor olması aranmaktadır. Kurumlar bayram ve resmî tatiller haricinde sabah 06:30 ile akşam 19:00 saatleri arasında açık olup ücretlendirme ailelerin gelirlerine göre düzenlenmektedir (Ada & Üstün, 2008).

Yarım Zamanlı Anaokulları: Genellikle sosyoekonomik yönden düşük gelir düzeyine sahip ailelerin ve çalışan annelerin çocuklarına hizmet vermek amacıyla kurulmuştur. 6 yaşındaki çocukların kabul edilmektedir ve eğitim ücretsizdir. 1970 yılından

itibaren her sosyoekonomik düzeydeki çocuklar bu okullardan yararlanır hâle gelmiştir. Bu anaokulları ile çocuk bahçeleri benzer programları temel almaktadır (Ada & Üstün, 2008).

Gençlik Evleri: Zorunlu eğitimin birinci sınıfında yer alan çocuklar, anaokullarından farklı bir yapı sergileyen gençlik evlerine de kabul edilmektedir. Özellikle tatil dönemlerinde hizmet vererek çocukların boş zamanlarını nitelikli etkinliklerle değerlendirmelerine imkân sağlamaktadır (Ada & Üstün, 2008).

Zorunlu Eğitim: İsveç eğitim sisteminde zorunlu eğitim süresi 9 yıl olup, 7 yaşından 16 yaşına dek tüm çocukları kapsamaktadır. Zorunlu eğitim iki kademedен oluşmaktadır. Bunlar, “*folkskola*” (ilköğretim) ve “*löroverk*” (ortaöğretim) şeklinde tanımlanmaktadır. 1928 yılında 6 yıllık ilköğretim (realskola) zorunlu eğitim olarak kabul edilmiştir. Ortaöğretimin ilk devresi ise 3 yıl olarak belirlenmiştir. 1962 yılına kadar bu iki aşamalı sistem devam etmiştir. 1962 yılında ise, devlet ve yerel yönetimlere bağlı ortaöğretim kolejleri ile kız okulları 9 yıllık bir program altında birleşerek ilköğretimin ve ortaöğretimin ilk devresi tek bir sistem hâline getirilmiştir. Realskola’da öğrenimini bitiren öğrenciler normal şartlarda bir Gymnasium’a (lise düzeyine) geçiş koşulu olan ve genel eğitim sertifikasının orta seviyesiyle yaklaşık olarak kıyaslanabilecek “*Reakxamen*” sınavına girmektedir. Realskolar genellikle karma eğitim vermektedir (Ada & Üstün, 2008).

Ortaöğretim: İsveç’te 3 yıllık ortaöğretim hükümet tarafından belirlenen genel eğitim çerçevesine uygun olarak belediyelerin sorumluluğunda yürütülmektedir. Devlet okullarında ücretsiz bir şekilde verilen bu 3 yıllık ortaöğretim zorunlu eğitimin dışında kalmaktadır. (NAE, 2019).

Özel Eğitim: Özel eğitim okullarında verilen eğitim 10 yıl sürmektedir. İsveç eğitim sisteminin özel eğitimdeki temel hedefi, engelli bireylerin günlük yaşamlarını mümkün olduğunca normal bir şekilde sürdürebilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çeşitli destek uygulamaları yapılmıştır (MEB, 2006).

2.7.2. İsveç’in Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

İsveç’te sığınmacı çocukların eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik çalışmalar genel olarak, okul yöneticileri ile öğretmenlerin göçmen öğrencilere eğitim verebilecek şekilde eğitilmelerine, öğrenciler için bireysel gereksinimlerine göre uygun kaynak ve materyallerin geliştirilmesine dayanmaktadır. Ayrıca sığınmacı çocuklara İsveç dilinin öğretimi konusunda farklı stratejiler geliştirilmekte ve dil öğretimine ayrılan süre ve maddi

kaynaklar artırılmaktadır. İsveç'in sığınmacılara yönelik uygulamış olduğu eğitim politikası sistematik bir yapıdan yoksundur. Dönemsel olarak yapılan çalışmalar ve öğrenci izlemeleri ile yeni modeller denenmektedir ve en uygun model aranmaktadır. Yeni gelen öğrencilerin (İsveç'te 4 yıl veya daha az süredir bulunan öğrencilerin) sınıflandırılması zorunlu olarak üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu sürecin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin hazır bulunuşluluklarına uygun sınıflara yerleştirilmelerini sağlamaktır. Yerleştirme işleminin ardından öğrencilerin dil gelişimlerinin düzenli şekilde takip edilmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalardan bazıları şunlardır;

- 2008 yılında İsveç Ulusal Ajans tarafından yayımlanan “*İkinci Dil Olarak İsveççe*” adlı rapor, göçmen öğrencilerin dil becerilerini desteklenmesine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır.
- 2010 yılında okulların “*İkinci Dil Olarak İsveççeyi*” nasıl planladıklarını, uyguladıklarını ve değerlendirdiklerine ilişkin inceleme raporu hazırlanmıştır.
- 2014 yılında “*Yeni gelen öğrencilerin eğitim süreçlerinin raporu*” hazırlanarak mevcut uygulamaların gözden geçirilmesi amaçlanmıştır (Eurydice, 2017).

Bu çalışmalarının temel amacı, göçmen çocuklara İsveç dilinin öğretilmesi ve onlara nitelikli eğitim sunmaktır. (İşigüzel & Baldık, 2019).

İsveç, göçmenlerin dil becerilerini desteklemek için iki farklı öğretim programı geliştirmiştir. Bunlar, çocuklar için “*İkinci Dil Olarak İsveççe*” ve yetişkin göçmenlere yönelik “*Göçmenler için İsveççe*” adlı programlardır. Okul öncesi eğitim kurumları ve bakım kurumları için hazırlanan öğretim programında çok dilli çocukların hem İsveççede hem de kendi desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (İşigüzel ve Baldık, 2019). Ayrıca İsveç, ana dil desteği hizmetini daha erişebilir kılmak amacıyla web tabanlı bir öğretim programı olan Modersmal'ı (modersmal.skolverket.se) geliştirmiştir (OECD, 2010).

Ayrıca İsveç'te çocukların okula uyumunu sağlamak için telafi eğitim olarak hazırlık dersleri verilmektedir (Toprakçı & Yazıcı, 2021). Förberedelseklass adlı hazırlık sınıfları göçmen öğrencilere yöneliktir ve dil öğretimini amaçlamaktadır. Ayrıca bu sınıflarda oryantasyon programı da uygulanmaktadır.

İsveç'te SFI-Yrke (Vocational SFI) adlı programda hem dil hem de mesleki eğitim verilmektedir (OECD, 2022). Introduction Programme - Etableringsprogrammet adlı

programda ise yeni gelen mültecilere dil, vatandaşlık eğitimi ve onları mesleğe bir yönlendirme amaçlanmıştır (Ennerberg, 2021).

İsveç'te mülteci öğrencilere psikososyal destek verilmektedir. War Child Sweden 19 ülkede çatışmalardan etkilenen çocuklara psikososyal destek, eğitim ve koruma sağlamaktadır (Warchild, n.d.). Ayrıca yeni gelen mülteci öğrencilere okullarda dil becerileri, eğitim geçmişi, aile durumu ve psikososyal sağlık seviyesi ölçülerek bireysel değerlendirme yapılmaktadır. Psikososyal ihtiyaçlar tespit edilirse psikiyatri sosyal hizmet uzmanları ve rehberlik hizmetlerine koordinasyon sağlanmaktadır. Son olarak İsveç'te, bir Avrupa Projesi olan Refugees Well School uygulanmaktadır. Bu projenin amacı, mülteci gençler için okul temelli ruh sağlığı müdahalelerini değerlendirmek ve ergenlerin ruhsal ve sosyal iyilik hallerini desteklemektir (Refugees Well School, n.d.) İsveç'te mülteci çocuklar 1 yaşından itibaren okul öncesi eğitime ücretsiz katılma hakkına sahiptir. Kültürel farklılıklar gözetilerek dil ve oyun temelli entegrasyon sağlanmaktadır.

İsveç'te mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik uygulanan aile eğitimi genellikle yerel düzeyde organize edilmektedir ve sistematik bir ulusal model bulunmamaktadır. Bazı okullarda ailelere yönelik uyum seminerleri düzenlenmektedir. Ayrıca, mülteci/göçmen öğrencilerle çalışacak öğretmenler Sınıf Öğretmenleri için Göçmen Eğitimi almaktadır.

2.8. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi

Okulları açma ve yönetme yetkisi ABD anayasasına göre eyaletlere ve yerel hükümetlere verilmiştir. Bu sebeple federal hükümetin yönetme, denetleme ve izin verme gibi düzenlemeler haricinde bir görevi yoktur (Erdoğan, 2003; Harmancı, 2007). Eyaletlerin çözemediği problemler olduğunda çözüm arayışları federal düzeyde yürütülmektedir (Baş, 2013).

ABD'de 1850 yılında bazı eyaletler, vergilerle finanse edilen ilkokullar açmış ve orta dereceli, ücretsiz okulların açılması yönünde bir eğitim hareketi başlatılmıştır. 1872 yılında Michigan Eyaleti Yüksek Mahkemesi, okul bölgesinde ikamet eden seçmenlerin bir "*high school*" (lise) kurma kararı vermelerinin ve bu okulun giderlerini karşılamak amacıyla vergi oranlarını yükseltmeyi yasal hak ve yetkileri altında olduğunu ifade etmiştir. Diğer eyaletlerdeki mahkemeler de aynı kararı almışlardır. 1819'da ilk üniversitenin kurulmasıyla birlikte diğer eyaletler de eyalet üniversiteleri açmaya başlamıştır. Böylelikle herkese açık ve devlet bütçesinden destek alan resmi okul sistemi tamamlanmıştır (Ergün, 1985).

ABD’de modern eğitim sisteminin temelleri, 1991 yılında atılmıştır (Parkerson & Parkerson, 2001). Amerikan eğitim sisteminin temel hedefleri, bireylerin psiko-sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı biçimde yetiştirilmesi, kültürel farklılıklara dikkat edilmesi, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılan sorunlara karşı yapıcı ve yaratıcı çözümler bulabilen bireyler olması ve konuşma ile yazma gibi temel becerilerin geliştirilmesinin öncelikli hedefler arasında olduğu görülmektedir (Paige, Esposito & Garcia, 2003; akt. Baş, 2013).

ABD eğitim sisteminde zorunlu eğitim 12 yıl ve ücretsizdir. Eğitim kademeleri 4 farklı biçimde yapılandırılmıştır. Bunlar, 6+6, 8+4, 6+3+3 ve 4+4+4 şeklindedir (Aydın vd., 2023). ABD eğitim sisteminin öncelikli amaçları şunlardır:

- Bütün çocukların doğumdan lise eğitimine kadar öğrenmelerini desteklemek,
- Öğrenmeyi güçlendirerek nitelikli öğretmenlerle buluşan öğrencilerin sayısını artırmak,
- Sosyoekonomik olarak düşük olan okullar için modeller sunarak başarıya ulaşmaya çalışmak,
- Bilimsel bulgular doğrultusunda öğretimi geliştirmek,
- Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatları boyunca yeteneklerini geliştirmek (Yakar, 2020).

2.8.1. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Okul Yapılanması

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, Amerikan eğitim sisteminin ilk basamağıdır. Temel amacı 4-5 yaşlarındaki çocuklara güven duygusunu aşılama ve onları ilkokula hazırlamaktır. ABD’de okul öncesi eğitim ücretsizdir (Demirel, 2000). Ayrıca sosyoekonomik olarak düşük düzeyde olan ailelerin 3-4 yaş grubundaki çocuklarına federal hükümetin finanse ettiği ve yönettiği çocuk gelişim programları bulunmaktadır (Paige, Esposito ve Garcia, 2003).

İlköğretim: ABD’de ilköğretimin genel hedefi, 6-12 yaş aralığındaki çocukların genel zekâ düzeylerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini sağlamaktır. İlköğretim kademesinde resmi ve özel okulların öğretim programlarının ortak bir şekilde yürütülmesine dikkat edilmektedir (Demirel, 2000). İlköğretim süreci eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Bu süreç genellikle 6-8 yıl sürmektedir (Aydın vd., 2023).

Ortaöğretim: ABD’de ortaöğretim, 3 yıllık “*junior high*” (ortaokul) ve 3 yıllık süren “*senior high*” (lise) öğretiminden oluşmaktadır (Demirel, 2000). Ortaöğretimin ilk kademesinde (ortaokulda) mesleki rehberliğe önem verilmekte ve gençler bu dönemde gelecek planlamalarına başlamaktadır. İkinci kademedede (lisede) ise temel derslere ek olarak üniversiteye hazırlık, mesleki ve genel eğitim odaklı dersler verilmektedir. Bu kademedede öğrenciler, bir ana alan (major) ve bir yan alan (minor) seçerek öğrenimlerini gerçekleştirmektedir (Erdoğan, 2003). Ortaöğretim süreci eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Bu süreç 4-6 yıl sürmektedir (Aydın vd., 2023).

Yükseköğretim: Lise sonrasındaki yükseköğretim kademesi, iki yıllık ve dört yıllık okullardan oluşmaktadır (Erdoğan, 2003). Bu yükseköğretim kurumları şu şekilde belirtilebilir (Paige, Esposito & Garcia, 2003):

- Önlisans eğitimi veren toplum ve meslek yüksek okulları,
- Lisans derecesi veren dört yıllık müstakil yüksek okullar (kolejler)
- Üniversiteler.

Paralı Okullar: ABD’de ücretli okullar, eğitim sisteminin bir parçası olarak görülmektedir. Bu kurumlar, giderlerinin büyük bir kısmını vergi iadeleri, teşvikler ve doğrudan yapılan devlet yardımları gibi kaynaklardan karşılanmaktadır. Pek çok eyalette paralı okullara devam eden öğrencilerin ulaşım, sağlık, yemek, ders kitapları ve öğrenci harçları gibi masrafları eyaletler tarafından ödenmektedir (Harmancı, 2007).

2.8.2. Amerika Birleşik Devletleri’nin Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Elementary and Secondary Education Act (ESEA) ve Improving America’s School Act (IASA) yasası ABD’nin göçmen ve mülteciler için çıkarmış olduğu yasadır. Türkçesi “*İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası*” olan “*Elementary and Secondary Education Act*” yasanın amacı sosyoekonomik olarak düşük bölgeler için maddi olarak eğitim yardımları yapmak ve ilkokulların ve ortaokulların eğitim kalitesini arttırmaktır (United State Department of Education, 2017). ESEA yasası ile birçok okulda iyileştirmeler olmuştur. ESEA yasası yerini 1994 yılında çıkan “*Improving America’s Schools Act – IASA*” Türkçe karşılığıyla “*Amerikan Okullarının Geliştirilmesi Yasası*” yasasına bırakmıştır. IASA yasası bağlamında verilen ödenekler özellikle mülteci öğrencilerin yoğunlaştığı bölgedeki okullarda kullanılmıştır.

Yapılan bu maddi desteklerle öğrencilerin daha kaliteli eğitimler alması amaçlanmıştır (İlkyaz, 2020).

The Development, Relief and Education for Alien Minors Act (DREAM) yasa tasarısı göçmen ve mültecilerin eğitimleriyle ilgilidir. ABD’de 1 buçuk milyon belgesiz (kaçak) çocuk bulunmaktadır. Bu yasa kayıt dışı çocuklar içindir. Bu yasa sayesinde mülteci çocukların illegal işlerde çalışmalarının önüne geçilip topluma kazandırılması amaçlanmıştır (İlkyaz, 2020).

No Child Behind Yasası (NCLB) yasası adın da anlaşılacağı üzere eğitimde fırsat eşitliğini savunmaktadır. Sadece mülteci öğrencilerin değil tüm öğrencilerin akademik olarak geri kalmamasını desteklemektedir. Yasa 2002 yılında yürürlüğe girip daha sonra değiştirilmiştir (İlkyaz, 2020).

Every Student Succeeds Act (ESSA) yasası NCLB yasasının değiştirilmiş halidir. Öğrencilerin gelişimi ve daha kaliteli bir eğitim almaları için öğretmenlerin, okul yöneticilerin ve ailelerin birbirleriyle koordineli olarak çalışmasını sağlamıştır (Bakioğlu, Türkmenoğlu ve Yazıcı, 2019). ESSA yasası yürürlüğe girdiğinden itibaren çocukların okulu bırakma oranında düşüş yaşanmıştır (United State Department of Education, 2017).

Türkçe karşılığı “*Göçmen Eğitim Programı*” olan Migrant Education Program (MEP) göçmen öğrencilerin ve ailelerinin kaliteli eğitim almalarını amaçlamıştır. 3-21 yaş aralığındaki çocuklara uygulanmaktadır.

Amerika’da Refugee Career Pathways (RCP), REVEST ve Job Corps gibi birden fazla mesleki eğitim veren programlar bulunmaktadır. Bu programlar genel olarak dil öğretimi ve mesleğe yönlendirmeyi amaçlamaktadır.

Amerika, nitelikli öğretmenler yetiştirerek özellikle mülteci/göçmen öğrencilerin okulu bırakma oranlarını azaltmak ve eğitime katılım oranlarını artırmayı hedeflemiştir. Türkçe karşılığı “*Başka Dilleri Konuşanlar için İngilizce*” olan English for Speakers of Other Languages (ESOL) modelinin temel amacı, yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak İngilizce öğretecek nitelikli öğretmenler yetiştirmektir (Yılmaz, 2022).

Amerika’da Welcome to Our Schools (WtOS) Programı vardır. Bu program öğretmenlere ve ebeveynlere eğitim modülleri, sınıf içi etkinlikler ve kültürel adaptasyon materyalleri sunmaktadır (McIlwain, 2017).

Amerika’da Refugee School Impact (RSI) Programı mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemektedir (Crawford vd., 2025). Bu programda mülteci çocuklara oryantasyon programı ve telafi eğitim programı uygulanmaktadır.

Amerika’da Newcomer Programs ortaokul düzeyindeki yeni göçmenlerin İngilizce hazır bulunuşluğu çok az veya hiç olmayanlar için tasarlanmış bir programdır (Short, 2002). Ayrıca dil öğretimi için ESL (English as a Second Language) programı uygulanmaktadır.

Amerika’da yeni gelen mülteci öğrencilere psikososyal destekte bulunmaktadır. STRONG for Schools (Supporting Transition Resilience of Newcomer Groups) uygulamasının amacı, yeni gelen (mülteci ve göçmen) gençlerin (K-12. sınıflar) yeni bir okula ve topluma geçişlerini desteklemek için kanıta dayalı, okul temelli bir müdahaledir. Ayrıca APA Foundation – Supporting the Mental Health of Refugee Students projesi ise mülteci öğrencilerin karşılaşmış oldukları psikolojik zorlukları tanımlamaktadır ve öneriler sunmaktadır (APA Foundation, n.d.). Amerika’da mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitimler bulunmaktadır. Örneğin, Refugee School Impact (RSI) Programı, ebeveynler için katılım etkinliklerini de kapsamaktadır (Office of Refugee Resettlement, 2022).

Okul öncesi eğitim eyalet yetkisinde olduğu için uygulamalar farklılık göstermektedir. Ulusal çapta zorunlu bir uygulama yoktur. Mülteci öğrencilerle çalışacak öğretmenler için İngilizce Öğretimi (TESOL) Sertifika Programları uygulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları, göçmen öğrencilere yönelik kültürel yetkinlik dersleri almaktadır.

2.9. Kanada Eğitim Sistemi

Kanada eğitim sistemi, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar uzanan süreçte hem devlet okullarını hem de özel okulları içermektedir. Anayasaya göre eğitimdeki bütün karar ve uygulamalardan eyaletler sorumludur. Yani her bir eyaletin kendine özgü eğitim politikaları vardır (Ültanır, 2000).

Kanada eğitim sisteminin temel hedefleri, farklı bölgeler ve bireyler arasında eğitim eşitliğini sağlayarak herkese öğrenme fırsatları sunmak, bireysel ilgi ve yeteneklere uygun farklı tür ve düzeylerde eğitim fırsatları oluşturmak, bireyleri topluma hazırlayıp onları toplumsal yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerle donatmak, sosyal ve kültürel gelişme sayesinde ekonomik büyümeye de katkı sağlamak ve bilimsel gelişmeyi hızlandırmaktır (Yazıcı, 2009).

2.9.1. Kanada'daki Okul Yapılanması

Kanada Anayasasına göre eğitim, eyaletlerin ve bölgelerin (territorial) sorumluluğundadır. Bu sebeple ilkokul ve ortaokul/lise (secondary) eğitim sistemlerinin yapısı ve örgütlenmesi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Eyaletler ve bölgelerdeki farklılıklara rağmen Kanada eğitim sisteminde bazı genellemeler yapılabilir. Örneğin, 4-5 yaş grubundaki çocukların çoğu anaokuluna (kindergarten) gitmektedir. 6 yaşındaki bir çocuk zorunlu bir şekilde ilkokul eğitimine başlamaktadır. Ortaöğretim (secondary schooling), eyalete göre 11. veya 12. sınıfa kadar sürmektedir. Her eyaletin ve bölgenin eğitim bakanlığı (ministry of education), zorunlu ilköğretimi ve ortaöğretimi “board” veya “district” adı verilen daha küçük yapılanmalar aracılığıyla yürütmektedir.

2.9.1.1. Kanada'da Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Kanada'da okul öncesi eğitimin temel amaçları şunlardır (www.kanadainfo.com, akt. Taşdan, 2021):

1. Çocukların okul yaşamına adaptasyonlarını güçlendirmek,
2. Çocukların sosyal ve kültürel becerilerini geliştirmek,
3. Çocukları ilköğretime hazırlamak.

2.9.1.2. Kanada'da İlköğretimin Temel Amaçları

Kanada'da ilköğretimin temel amaçları şunlardır (Tok, 1996, akt. Taşdan, 2021):

1. Yaşına uygun olan materyalleri evde ve okulda kullanma becerilerini geliştirmek,
2. Çocukların yaşamını ve sağlığını kendi başlarına koruyabilmelerini sağlamayı öğretmek,
3. Dil becerilerini geliştirip okuma ve yazma öğretmek,
4. Temel matematik işlemlerini yapabilmelerini sağlamak.

2.9.1.3. Kanada'da Ortaöğretimin Temel Amaçları

Kanada'da ortaöğretimin temel amaçları şunlardır (www.educationcanada.cmec.ca, akt. Taşdan, 2021):

1. Öğrencilere hem akademik hem de mesleki beceriler kazandırmak,
2. Ortaöğretimden sonra yükseköğretime geçmelerini veya iş hayatına başlamaları için temel becerileri kazandırmak.

2.9.1.4. Kanada’da Yükseköğretimin Temel Amaçları

Kanada’da yükseköğretimin temel amaçları şunlardır (www.oecd.org, akt. 2021):

1. Eğitimde fırsat eşitliği sunmak,
2. Eğitsel olarak eyaletler ve bireyler arasında adaleti sağlamak,
3. Ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik olarak büyümesine katkıda bulunmak,
4. Bilimsel çalışmalar yapmak.

2.9.2. Kanada’nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Kanada’ya yeni gelen mülteci öğrenciler, yerleşecekleri bölgelere göre göçmen ofisleri tarafından yönlendirilerek ilgili okullara kaydolmaktadır. Ülkenin resmi dilleri olan İngilizce ve Fransızca konusundaki yeterlik düzeyleri okula kabul sürecinde ölçülmekte ve ona göre sınıf yerleştirmeleri yapılmaktadır. Aynı zamanda okul dışı dil eğitimi sağlayan kurslarla iş birliği yapılarak öğrencilere dil desteği de sunulmaktadır. Kanada’da her eyaletin eğitim programları birbirinden farklı olduğundan dolayı göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış programlar geliştirilmektedir (Aydın, 2020). Örneğin, Ontario eyaletinde mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla bakanlık tarafından dört politika alanı (finansman, dil, toplum ve psikolojik destek) belirlenmiştir. Bu süreçte Eğitim Bakanlığı kurumlararası iş birliğini teşvik etmektedir. Eyalet yerleşen Suriyeli mülteci çocuklara sosyal hizmetlerle ortak çalışmalar yapılarak çeşitli destekler sunulmaktadır. Ayrıca bakanlık, mülteci öğrencilerin ve ailelerin psikolojik durumlarını yakından izlemek, onlara psikolojik danışmanlık sağlamak ve okullara uyumlarını kolaylaştırmak için “Okul Ruh Sağlığı Yeni Gelen Kaynak Grubu”nu kurmuştur (Faubert & Tucker, 2019).

Kanada’da mülteci öğrencilerin mesleki eğitimine yönelik Bridge Training Programs adlı program bulunmaktadır. Uluslararası eğitim almış göçmenlerin eğitim aldıkları alanda istihdam edilmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Kanada Eğitim Bakanlıkları Konseyi (CMEC), eyalet ve yerel yönetimlerle iş birliği içerisinde, ülkenin iki resmi dilinin öğrenilmesini sağlayan çeşitli programlar yürütmektedir. Bu programlar, yurt dışından gelen öğrencilerin ikinci dil olarak Fransızca veya İngilizce öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (CMEC, 2023c).

Göçmenlere ve mültecilere sunulan bir diğer önemli destek, okullarda yürütülen “Okullarda Yerleştirme (Uyum) Çalışanları [SWIS] Programı’dır” (Dere ve Demirci, 2021).

Bu programda çocuklara oryantasyon programı uygulanmaktadır. “SWIS” çalışanları, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yeni gelen mülteci öğrencilere karşı şu görevleri üstlenmektedir (Saskatchewan SWIS Coordination, t.y. akt.; Dere & Demirci, 2021):

- Okul kaydı, okul oryantasyonu, veli-öğretmen görüşmeleri, toplantılar ve ev ziyaretleri gibi konularda rehber olmak,
- Öğrencilere ve ailelere pedagojik konularda bilgilendirme ve yönlendirme yapmak,
- Kriz anlarında kültürel açıdan duyarlı rehberlik, yönlendirme ve müdahale sunmak üzere okul danışmanları ve yerel topluluklarla iş birliği içinde çalışmak,
- Tüm öğrencilerin ve ailelerin haklarını ve sorumluluklarını gözeterek savunmak,
- Aileleri, uygun maliyetli spor, diş klinikleri, kütüphaneler, yaz ve ara tatil kampları, gençlik programları gibi topluluk kaynaklarına yönlendirmek ve okul etkinlikleri ile yerel etkinliklere katılmaya teşvik etmek,
- Okul personeline, velilere, öğrencilere ve yerel topluma çokkültürlü eğitim konusunda destek sunarak kültürel çeşitliliğe saygıyı yaygınlaştırmak.

Yükseköğretim düzeyinde ise temel amaç, öğrencilerin yalnızca bu kademeye değil aynı zamanda meslek kazanmalarını desteklemektir. Kanada, üniversite eğitimi alan mülteci öğrencileri ekonomik açıdan değerlendirmekte ve vasıflı göçmen yetiştirmeye çalışmaktadır (Cox, 2014). Ayrıca göçmen ve mülteci öğrencileri eğitmek amacıyla “*Daha İyi Bir Yaşam Deneyimine Ulaşmak (ABLE)*” adlı program 2004 yılından beri uygulanmaktadır. Mülteci ve göçmen öğrencilerin dil (İngilizce) ve temel beceri (matematik, Kanada tarihi ve kültürü) gibi alanlardaki eksik bilgilerini desteklemek amacıyla oluşturulmuş bir destek programıdır. Program hedefleri arasında mülteci ve göçmen çocukların topluma uyum sağlamaları da amaçlanmaktadır. ABLE programı üç yıl süren bir programdır ve tüm derslere uygulanarak öğrencilere verilmektedir (Bingeman, McCabe & Brewer, 2014). Öğrencilerin eksik olduğu beceriler üzerinde durulduğu için ABLE programının yoğunlaştırılmış bir destek programı olduğu da söylenebilir. ABLE programına ek olarak Ontario Eyaleti Eğitim Bakanlığı ise mülteci ve göçmen öğrenciler için temel düzeyde okuma yazma eğitimi programı oluşturmuşlardır (Bakioğlu, Türkmenoğlu & Yazıcı, 2019).

British Columbia Kanada’nın en çok göç alan eyaletlerinden biridir. Okula yeni başlayacak olan göçmen ve mülteci öğrencilerin ve ailelere uygulanan “*Strong Start BC Programı*” adlı oryantasyon programı uygulanmaktadır. Program 1-5 yaş aralığındaki

çocuklardan oluşmaktadır. Anaokuluna başlamadan önce çocukların okul ortamına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Okul öncesi çocukların dil, bilişsel, motor ve sosyal gelişimlerini güçlendirecek içeriklere yer verilmiştir. Ayrıca ailelere dil eğitimi hizmeti de sunmaktadır. Son olarak Kanada, dil konusunda çok hassas davranmaktadır. Mülteci ve göçmenlerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik destek programları sunmaktadır (İlkyaz, 2020).

Kanada’da ESL ve EAL gibi göçmenlerin İngilizcesini destekleyen dil programları vardır. Son olarak Welcome Centre Programs ve Language Instruction for Newcomers to Canada adında Kanada’ya gelen göçmenlere ve yeni gelenlere ücretsiz İngilizce dersleri sunulmaktadır.

Kanada’da, mültecilere psikososyal destek için Amerika’da da kullanılan STRONG for Schools uygulaması kullanılmaktadır. Uygulamanın amacı, yeni gelen (mülteci ve göçmen) gençlerin (K-12. sınıflar) yeni bir okula ve topluma geçişlerini desteklemek için kanıta dayalı, okul temelli bir müdahaledir.

Kanada’da mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik resmi olarak sistematik bir eğitim programı yoktur. Fakat okul yönetimleri ve göçmen danışma merkezleri aracılığıyla ailelere yönelik seminerler ve bilgilendirme toplantıları yapılmaktadır. Kanada’da öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü ve travma duyarlı pedagojiler entegre edilmiştir.

2.10. Avustralya Eğitim Sistemi

Avustralya, altı eyalete ayrıldığından beri eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi her eyaletin kendi sorumluluğundadır (World Survey of Education V, akt. Yalçınkaya, 2019). Tasmanya eyaleti dışında bütün eyaletlerde zorunlu eğitim 6-15 yaş arasıyken Tasmanya eyaletinde ise bu aralık 6-16’dır. Çocukların birçoğu devlet okullarında eğitim görmektedir. Öğretim ilk ve orta kademelerde ücretsizdir (Australian Information Service, akt. Yalçınkaya, 2019). Avustralya’da ilköğretimden itibaren bütün okulların hedefleri belirlenmiştir (Özalp, 1982. Akt. Yalçınkaya, 2019.) Farklı eyaletlerdeki eğitim hedeflerinin genel özellikleri şunlardır (World Survey of Education V, akt. Yalçınkaya, 2019):

- Farklı yeteneklere ve ihtiyaçlara sahip çocukların potansiyellerinin karşılanması amacıyla eğitim planlamaları yapmak,

- Genç neslin ekonomik, endüstriyel ve bilimsel alanlarda hızla değişen toplum dinamiklerine uyum sağlayabilmesi,
- Öğrencilerin meslekî yaşama hazırlanmaları için esnek eğitim ortamları oluşturmak.

2.10.1. Avustralya Okul Yapılanması

Okul Öncesi Eğitim: Avustralya’da zorunlu eğitime başlamadan önce çocukların çoğu okul öncesi eğitimi almaktadır. Çoğunlukla 4 yaşından itibaren çocuklar bu okullara kaydedilir. Avustralya’da okul öncesi eğitime ilgi çoktur ve ücretsizdir (Australian Information Service, akt. Yalçinkaya, 2019).

İlköğretim: İlköğretim süresi eyaletlere göre değişmektedir. Genellikle 6-7 yıl sürmektedir. İlkokulun ilk yıllarında hazırlık kısmındaki dersler, ana dil ve okuma-yazma, basit matematik, toplum ve sağlık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerden oluşurken ileriki yıllarda İngilizce, matematik, sosyal, fen, müzik, resim, el işi, beden eğitimi ve sağlık dersleri yer almaktadır. Bazı okullarda ise din, çeşitli yabancı diller ve müzik enstrümanı çalma gibi seçmeli dersler vardır (Australian Government Publishing Service, akt. Yalçinkaya, 2019).

Ortaöğretim: Ortaöğretimin başlama senesi de eyaletlere göre değişmektedir. Genellikle 7. veya 8. yıllarda başlar ve 12. yıla kadar devam edebilmektedir. Okullar genel olarak klasik ortaokullar veya liselerdir. Lisenin üçüncü veya dördüncü yıllarından sonra bütün eyaletlerde bitirme sınavları olmaktadır. Bitirmeler için öğrenciler ödev yapmaktadır ve öğretmenler tarafından oluşturulan testlerden başarılı olmak zorundadır. Öğrencilerin yeterlilik düzeyleri okul içindeki ve dışındaki faaliyetleriyle sınavlardaki başarı durumunun birleştirilmesiyle değerlendirme yapılır. Değerlendirmeler eyaletten eyalete farklılık gösterebilmektedir (Australian Information Service, akt. Yalçinkaya, 2019).

Yükseköğretim: Avustralya’da lisans yapabilmek için öğrenciler üniversite öncesi 1 yıl eğitim almak zorundadır (Avustralya’da Yüksek Öğrenim Toplantısı, akt. Yalçinkaya, 2019). Yüksek lisans yapan öğrenciler seçkin bir topluluktur ve sınavlarda çok iyi düzeyde akademik başarı göstermek zorundadır (Crammer & Browne, 1977, akt. Yalçinkaya, 2019).

2.10.2. Avustralya’nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan sonra dünyada en çok göç alan üçüncü ülkedir (Yanık, 2012). Avustralya’da göçmen ve mültecilere karşı ilk başlarda

asimilasyon politikası uygulanırken 1970'lerden itibaren çokkültürlü eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır (Kurtuluş, 2018). 1990 yılında New South Wales eyaleti (NSW) ırkçılık karşıtı bir politika benimseyerek okullarda ırkçılığa karşı yöntemler geliştirmiştir. 2008'de Eyalet Eğitim Departmanı okullarda öğrencilerin ayrımcılıktan ve zorbalıktan uzak, özgür bir ortamda eğitim almaları konusunda fikir birliğine varılmıştır. Eğitim Departmanı'nın her türlü ırkçılığa hayır (Racism No Way) kampanyası ve çokkültürlü eğitimi desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Forest, Lean & Dunn, 2016). Ayrıca bütün öğretmenler çokkültürlü eğitim alanında hizmet içi eğitime katılmak zorundadır. Öğretmen adayları ise lisans eğitimlerinde çokkültürlü sınıflarda karşılaşabilecekleri zorlukları en aza indirmeye yönelik eğitim almaktadır (Hartsuyker, 2007, akt. Kurtuluş, 2018).

Avustralya'da Türkçe karşılığı İnsani Yerleşim Programı olan Humanitarian Settlement Program (HSP) uygulanmaktadır. Programın temel amacı mültecilerin Avustralya'ya hızlı bir şekilde entegre olmasını sağlamaktır (Metcalf, 2009).

Avustralya'da New Arrivals Program ile mülteci öğrencilere telafi eğitim programı uygulanmaktadır.

Avustralya'da mülteci öğrencilere İngilizceyi ve okumayı öğretmek amacıyla EAL/D (English as an Additional Language or Dialect) programı sistematik bir şekilde kullanılmaktadır (Woods, Kettle & Campbell, 2022). Ayrıca Intensive English Centres yoğun İngilizce merkezleri bulunmaktadır.

Avustralya'nın Victoria eyaletinde Türkçe karşılığı Mülteci Eğitim Destek Programı olan Refugee Education Support Program (RESP) geliştirilmiştir. Temel amacı mülteci öğrencilerin eğitimdeki başarı oranları artırmaktır (Mekonnen & Baker, 2024).

Avustralya'da yeni gelen öğrencilerin anaokulu, ilkokul ve ortaöğretime geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla Okula Geçiş Programları (Transition Programs) uygulanmaktadır. Bu program ebeveynleri de kapsamaktadır. Sonuç olarak Avustralya'da göçmenlere/mültecilere benimseyici bir eğitim politikası uygulanmaktadır.

Avustralya'da The Economic Pathways to Refugee Integration (EPRI) adlı pilot program bulunmaktadır. Amacı, mülteciler ve insani yardım amacıyla gelenler için istihdam oranlarını artırmaktır. İngilizce dil yeterliliğine düşük olan mülteciler için iş fırsatları ve istihdam ve serbest meslek yolları yaratmayı hedeflemektedir (Australian Government Department of Home Affairs, 2025).

Avustralya’da mülteci öğrenciler için psikososyal destek hizmeti uygulanmaktadır. Refugee Education Support Program (RESP) programının amacı, mülteci öğrencilerin ve ailelerin okul ortamlarında kendilerini hoş karşılanmış hissetmelerini ve başarılı olmalarını hedeflemektedir. Ayrıca STARTTS in Schools Program programı, travma ve işkence geçmişli olan öğrenciler için sosyal-duygusal psikolojik destek uygulamaları sunmaktadır. Ayrıca Settlement Services International (SSI) mülteci ailelere çocuk bakım desteği vermektedir. Avustralya’da mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik uygulamalar arasında bölgesel farklar bulunmaktadır. Bazı eyaletlerde mülteci ailelere yönelik kültürel uyum programları ve okul sistemini tanıtıcı veli seminerleri düzenlenmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmektedir. Üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programlarında kültürel çeşitlilik, çokkültürlü eğitim gibi dersler verilmektedir.

2.11. Fransa Eğitim Sistemi

Fransa’da iktidarlar, eğitim-öğretim hizmetlerini topluma karşı yerine getirilmesi gereken bir sorumluluk olarak görmektedir. Fransız eğitim sisteminde din ve ırk ayrımı yapılmaksızın özgürlükçü, laik ve eşitlik ilkelerinin benimsenmesiyle birlikte tüm vatandaşların eğitim-öğretimden yararlanması yasal güvenceyle garanti altına alınmıştır. Fransa eğitim sisteminde çocuklar tarih bilinci yüksek ve ulus merkezli bir eğitim görmektedir. Böylece vatanına ve milletine bağlı, sahip olduğu yetenekleri geliştirmiş ve mesleki açıdan donanımlı kişiler yetiştirmek amaçlanmıştır. Fransız eğitim sistemi 1789 Fransız Devrimi sonrasında şekillenmeye başlamış ve 4 Ekim 1958 Anayasası’ndaki ilgili maddeler ile 1881 ve 1889 yıllarında çıkarılan yasal düzenlemeler doğrultusunda kurulmuştur. Fransız eğitim sisteminde bütün vatandaşlar için benimsenmiş 4 temel ilke vardır. Bunlar; ücretsiz eğitim, tarafsızlık, laiklik ve eğitim özgürlüğüdür (Aydın vd., 2023). Eğitim 16 yaşına kadar zorunlu ve ücretsizdir (Erdoğan, 2003).

2.11.1. Fransa Okul Yapılanması

Okul Öncesi Eğitim: Fransız eğitim sisteminin ilk aşamasını okul öncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Bu kurumların kökeni 1771 yılında Vosges bölgesinde kurulan “*Pastör Okulları*”na dayanmaktadır. Günümüzdeki durumuna 1989 yılında yürürlüğe giren yasa ile ulaşmıştır. Fransa’da okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp ailelerin tercihinin bağlıdır. Anaokulları kendi içinde 3’e ayrılmıştır. Bunlar;

- 2-3 yaştan 4 yaşa kadar öğrencileri olan, Küçükler Bölümü (Petite section),
- 4 yaşından 5 yaşa kadar öğrencileri olan orta yaş bölümü (Moyenne section,
- 5 yaşından 6 yaşa kadar öğrencileri olan orta yaş bölümü (Moyenne section) (Aydın vd., 2023).

Fransız eğitim anlayışında okul öncesi eğitim çok önemlidir. Çünkü çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini destekleyen ilk aşama olarak görülmektedir. Bu yüzden okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı Avrupa'daki pek çok ülkeye kıyasla daha fazladır. Ayrıca nüfusu 2000'in üzerinde olan tüm yerleşim yerlerinde anaokulları ve anasınıflarının açılması zorunludur. Nüfusu 2000'in altında kalan yerleşim yerlerinde ise anasınıfları, ilkokulların bünyelerinde hizmet vermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında haftalık ders süresi 26 saat olarak belirlenmiştir (Aydın vd., 2023).

2.11.1.1. Fransa'da Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları

Fransa'da okul öncesi eğitimin temel amaçları şunlardır (Eurydice, 2021, akt. Erden, 2021):

1. Çocukların dil becerilerini geliştirmek,
2. Yaşadıkları dünyayı tanımasını ve keşfetmesini sağlamak,
3. Sanatsal etkinliklere yer vermek,
4. Fiziksel etkinliklere yer vermek.

İlköğretim: Fransa eğitim sisteminde zorunlu eğitim ilkokulla birlikte başlamaktadır. İlkokullar ücretsizdir ve devlet tarafından finans edilmektedir. İlkokulların kurulması ve yönetilmesi belediyelerin yetkisindedir fakat bu okullarda kullanılacak olan öğretim programlarının hazırlanması, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve okula ait tüm giderlerin karşılanması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Fransa'da zorunlu eğitim 6-16 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır ve süresi 10 yıldır. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı kanun maddesine göre zorunlu eğitim iki kademedен oluşmaktadır. Birincisi, 6-11 yaş arasındaki çocukları kapsayan ilköğretim, ikincisi ise 11-16 yaşları arasındaki çocukları kapsayan ortaöğretim birinci kademe sürecidir. 1983 yılında çıkarılan yasa ile eğitimde yerel yönetimlere daha fazla yetki verilmiştir ve merkeziyetçi sistemin yetkileri hafifletilmiştir. Ayrıca öğrenci sayısının düşük olduğu bölgelerde birleştirilmiş sınıf uygulamaları kullanılarak eğitim hizmetleri kesintiye uğramadan devam etmektedir.

2.11.1.2. Fransa’da İlköğretimin Temel Amaçları

Fransız ilköğretim sisteminin 4 temel amacı vardır. Bunlar;

- Öğrenciler arasında bilgi ve kültürel etkileşimi sağlamak,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uygun mesleki alanlara yönlendirmek,
- Çocukların tüm durumlarda adil ve hakkaniyetli tutumlar sergilemesi bilincini kazandırmak,
- Ülkesine ve milletine sadık, topluma yararlı bireyler yetiştirmek (Aydın vd., 2023).

Fransa’da ilköğretim 3 kademedен oluşmaktadır. Bunlar;

Hazırlık Dönemi: 6-7 yaş aralığındaki çocukların ilköğretime geçiş için 1 yıllık eğitim gördükleri dönemdir.

Temel Öğrenme Dönemi: 7-9 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim gördükleri temel öğrenme dönemi ikinci ve üçüncü sınıfları kapsamaktadır.

Geliştirme Dönemi: 9-11 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim aldıkları geliştirme dönemi dördüncü ve beşinci sınıfları kapsamaktadır.

Haftada 27 saatlik ders programına sahip ilköğretim sınıfları, nüfusun azalmasından dolayı genellikle 20 kişiden oluşmaktadır. Programdaki dersler, “temel dersler” ve “beceri dersleri” olmak üzere iki ana başlık altında toplanmaktadır. Tablo 1, Fransa eğitim sistemindeki temel derslere ait çizelgeyi özetlemektedir (Aydın vd., 2023).

Tablo 1. *Fransa Eğitim Sistemi Temel Derslere Ait Çizelge*

Dersler	Yıllık ders saati sayısı	Haftalık ders saati sayısı
Fransızca	360 saat	10 saat
Matematik	180 saat	5 saat
Beden Eğitimi ve Spor	108 saat	3 saat
Dünyanın Keşfi	81 saat	2 saat
Modern Dil	54 saat	2 saat

Tablo 1'in Devamı. Fransa Eğitim Sistemi Temel Derslere Ait Çizelge

Sanatsal Uygulamalar ve	81 saat	2 saat
Sanat Tarihi		
Toplam	864 saat	24 saat

2.11.1.3. Fransa'da Ortaöğretim

Ortaöğretim: Ortaöğretim Fransa'da zorunlu eğitim kapsamındadır. Ortaöğretimin amacı, öğrencileri hem yükseköğretime hem de ilerdeki meslek hayatlarına hazırlamaktır. Fransa'daki ortaöğretim kurumları iki kademedен oluşmaktadır. Bunlar;

Ortaöğretim 1. Devre (College): Fransa'da zorunlu ortaöğretim “*Collège*” (Kolej) olarak adlandırılan özerk eğitim kurumlarında başlamaktadır. Kendilerine ait tüzel kişilikleri ve mali bütçeleri vardır fakat ulusal yönetmeliklere göre yönetilmektedir. Kolejlerin iki temel amacı vardır. Bunlar, öğrencilerin ortaöğretime geçiş sürecine uyum sağlamaları ve onları bir üst düzeydeki okullara hazırlamaktır. Kolejlerde öğrencilerin karşılaşmış oldukları akademik ve sosyal zorluklara karşı destek hizmeti de bulunmaktadır. Kolejlerde 11-15 yaş aralığındaki çocuklar eğitim almaktadır ve öğrenim süresi 4 yıl sürmektedir. İlköğretimden mezun olan öğrenciler ortaöğretimin birinci evresi olarak adlandırılan bu kademeye geçmektedir. Birinci devre eğitimi 4 yıl sürer ve altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıfları kapsamaktadır. Devlete bağlı olan kolejler ücretsizdir ve üç ayrı eğitim dönemine ayrılmaktadır. Bunlar (Aydın vd., 2023);

- 1) Uyum Devresi (6. Sınıf):** İlköğretimde edinilmiş bilgilerin pekiştirilerek ortaöğretime sağlam bir temel oluşturulması amaçlanır.
- 2) Merkezi Devre (7. ve 8. Sınıf):** Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitim verilmektedir. Önceki bilgi düzeyleri güçlendirilir.
- 3) Rehberlik Devresi (9. Sınıf):** Bu dönemde 7. ve 8. sınıftaki bilgiler tamamlanır ve öğrenciler liseye hazırlanır.

Kolejlerde ders saatleri esneklik göstermektedir. Genellikle günde 6-10 saatlik bir planlama yapılır. Ders süreleri genellikle 55 dakika, teneffüsler ise 5 dakikadır. Ders dışındaki zamanlarda ise öğretmenlerin gözetiminde kütüphane, çalışma odaları veya bilgi merkezlerinden yararlanabilirler. 4 yıllık eğitimden sonra tüm kolej öğrencilerine ulusal diploma (Diplôme National du Brevet) verilmektedir (Aydın vd., 2023).

Ortaöğretim 2. Devre (Lycee): Fransa’da ortaöğretimin üst basamağını liseler oluşturmaktadır. İlköğretimi başarıyla tamamlayan öğrenciler ortaöğretimin ikinci kademesine geçerek yükseköğretime hazırlanmaktadır. İkinci kademedeki okullar ikiye ayrılmaktadır. Birincisi, “lise” olarak bilinen ve genel akademik derslere odaklanan kurumlardır. İkincisi ise mesleki ve teknik eğitim veren liselerdir. Bu okullar öğrencileri hem mesleğe yönlendirir hem de yükseköğretime devam etme imkânı sunmaktadır (Aydın vd., 2023).

Genel Liseler: Eğitim süresi toplam 3 yıl sürmektedir. Birinci yıl “belirleme”, ikinci ve üçüncü yıllar ise “bitirme” dönemi olarak adlandırılmaktadır. 3 seneyi başarıyla bitiren öğrenciler Bakalorya (Lise Bitirme Sınavı) olarak bilinen ulusal sınava girmeye hak kazanmaktadır. Sınavı başarıyla geçenler mezun olarak yükseköğretime giriş şansı elde etmektedir. Sınav üç genel alan (Ekonomi ve Sosyal, Edebi, Bilimsel) ve yedi teknolojik alandan oluşmaktadır. Adaylar bu alanlardan birini tercih ederek sınava girebilmektedir (Aydın vd., 2023).

Mesleki ve Teknik Liseler: Ortaöğretimin ikinci kademesindeki bir diğer okul türü meslek liseleridir. Bu liselerde eğitim öğretim süresi 2 yıldır. Program sonunda mesleki eğitimin ilk basamağı kabul edilen “BEP (*Brevet d’Etudes Professionnelles*)” adlı diploma verilmektedir. Bu diploma mezunların doğrudan iş hayatına atılabilmesini mümkün kılmaktadır. BEP’ye sahip olan öğrenciler 2 yıl daha eğitim görerek “Teknik Lise Diploması (*Baccalauréat Professionnel*)” için düzenlenen sınava katılma hakkı kazanmaktadır (Aydın vd., 2023).

Yükseköğretim: Fransa yükseköğretim sistemi 4 tür programdan oluşmaktadır. Bunlar (Eurydice, 2021, akt. Erden, 2021);

1. Üniversiteler,
2. Grandes Ecoles için Hazırlık Sınıfları,
3. Yüksek Teknik Eğitim Bölümü,
4. Grandes Ecoles için Uzmanlık Okulları.

2.11.2. Fransa’nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Fransa’nın göçmen eğitimi politikası, 2012 yılından beri göçmen öğrencilerin okutulması “dâhil etme” görüşüne dayanmaktadır. Fransa merkezi yönetim esasına dayalı bir devlet olmasına rağmen, göçmen çocukların eğitimleri politikasında yerel eğitim birimlerine

(Rectorats olarak bilinir) çok fazla özerklik tanımaktadır. Fransa’da yerel eğitim birimlerinde (Rectorats), yeni gelen öğrencilerin okula ulaşımı konusunda CASNAV (göçmen çocuklar için danışma ve eğitim merkezi) adında yetkili bir birim vardır. Bu birimin amacı çocukların eğitimini yerel düzeyde koordine etmek, öğretmen eğitimi çalışmaları yapmak, eğitim ve öğretim programları hazırlamak, diğer kurumlarla iş birliği içinde çalışmak, göçmen çocukların gelişimi üzerine veri toplamaktır. Fransa’da göçmen çocuklar için UPE2A (Fransızca konuşmayan ve yakın zamanda gelen öğrenciler için pedagojik üniteler) adında destek sınıfları bulunmaktadır. Bu sınıflarda göçmen çocuklar ikinci dil olarak haftada 9-12 saat Fransızca dersi görmektedir. Derslerin saatlerinin sayısı çocukların dil yeterliliklerine ve okul yıllarına göre değişim gösterebilmektedir. Hiç eğitim görmemiş olan çocuklar teorik olarak haftada 15 saat ders alabilmektedir (İşigüzel & Baldık, 2019). Bu sınıflarda çocuklara oryantasyon programı uygulanmaktadır.

Fransa’da zorunlu eğitim yaşı 3’tür. Mülteci çocuklar da bu gruba dahil olmaktadır. Bazı bölgelerde CASNAV (yeni gelen öğrenciler için destek merkezi) aracılığıyla okul öncesi uyum sağlanmaktadır.

Fransa’da mülteci öğrenciler için meslek eğitimi yönelik programlar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, HOPE Programı (Hébergement, Orientation Pour l’Emploi)’dır. Mesleki eğitimin yanında 400 saatlik de dil eğitimi verilmektedir. Öğrencilerin staj yapma imkânı da bulunmaktadır (EPALE, 2019.). İkincisi ise Sciences Po – Professional Certificate for Young Refugees programıdır. Bu programın ilk senesinde öğrencilere sosyal bilimler, Fransızca vb. eğitimler verilmektedir. İkinci senesinde ise öğrencilere staj yapma ve iş dünyasına hazırlık yapma fırsatı verilmektedir. 28 yaş altı mülteci gençlere yöneliktir (SciencesPo, n.d.).

Fransa’da mülteci öğrenciler için psikososyal destek sunulmaktadır. İlkokullarda uygulanan ve okullarda zorluk çeken çocuklar için geliştirilmiş olan Réseau d’Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) ağı, psikolojik, pedagojik ve psikososyal müdahaleleri harmanlayan çok disiplinli bir sistem sunmaktadır (Couret & Bergès-Bouines, 2010). Ayrıca, özellikle mülteci çocuklarda çok görülen okula bırakma davranışını engellemek amacıyla Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) sistemi kurulmuştur.

Fransa’da mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi uygulamaları genellikle okul düzeyinde gerçekleşmektedir. Sistematik bir yapıdan yoksundur. Hazırlık sınıflarında çocuklara dil desteği verilirken ailelere de bilgilendirme yapılmaktadır. Fransa’da, İlk Atama

Öncesi Eğitimi ile mültecilerin yoğun bölgelerde olduğu yerlerde görev yapacak öğretmenler, çok dilli sınıflar ve kültürlerarası iletişim konusunda eğitim almaktadır.

2.12. İngiliz Eğitim Sistemi

İngiliz eğitim sisteminde 5 ile 16 yaş aralığındaki çocuklar için okula devam zorunludur. Öğrencilerin yaklaşık %96'sı devlet okullarında ücretsiz eğitim alırken isteyen aileler çocuklarını özel okullara da gönderme hakkına sahiptir. Öğretim ortamlarında ortalama 20 kişilik sınıf mevcuduyla eğitim verilmektedir. İngiliz eğitim sisteminde çocuklar genellikle 3-4 yaşlarında okul öncesi (Preschool) eğitime başlamaktadır. 7 yaşına geldiklerinde ise ilkokula (Primary School) gitmektedir. Aileler çocuklarını ilkokul düzeyindeki eğitim için ücretsiz eğitim sunan devlet okullarına (State Funded Schools) veya ücretli eğitim veren özel okullara (Independent Schools) göndermektedir. İlkokula başlama yaşının belirlenmesinde ise 31 Ağustos tarihi esas alınmaktadır. Ayrıca ailelerin talep etmesi ve belirlenen şartları yerine getirmesi halinde çocukların evde eğitim almalarına da olanak sağlanmaktadır (Aydın vd., 2023).

İngiliz eğitim sisteminin genel amaçları şunlardır:

- Çocukların eleştirel düşünme, sorgulama ve kişisel sorumluluklarını yerine getirme becerilerini desteklemek ve araştırmacı ve aktif bireyler olarak yetiştirmek,
- Farklı ırk, din ve yaşam tarzlarına sahip bireylerin varlığını kabul edip saygılı nesil yetiştirmek,
- Çocukların ulusal özgürlük kavramını ve dünyayı anlamalarını sağlamak,
- Okuma, yazma ve konuşmada dil becerilerini geliştirmek,
- Çocuklara temel matematiği öğretmek,
- Sosyoekonomik olarak düşük çevrelerde yaşayan çocukları onları cesaretlendirmek ve gerektiğinde maddi destekte bulunmak (Erginer, 2006).

İngiliz eğitim sisteminde okullar eğitim öğretim faaliyetlerini üç dönem üzerine düzenlemiştir. Öğrenciler bir akademik yıl içerisinde toplam 14 haftalık tatil hakkına sahiptir. Her dönemin sonunda ise yaklaşık bir haftalık ara tatil uygulaması gerçekleştirilmektedir. Tablo 2, İngiliz eğitim sisteminin dönem planlarının nasıl şekillendiğini göstermektedir (Aydın vd., 2023).

Tablo 2. İngiliz Eğitim Sisteminde Okullardaki Dönemler ve Tatiller

Güz Dönemi ve Tatilleri	İlkbahar Dönemi ve Tatilleri	Yaz Dönemi ve Tatilleri
Güz Dönemi: Eylül başı – Aralık ortası	İlkbahar Dönemi: Ocak ayının ilk pazartesi günü – Nisan ortası	Yaz Dönemi: Mayıs ayının ilk pazartesi günü – Temmuz ayının 3. cuma günü
Dönem ortası tatili: Ekim ayının son haftası	Dönem ortası tatili: Şubat ayının 3. haftası	Dönem ortası tatili: Mayıs ayının son haftası
Noel tatili: Aralık ayının ortasından ocak ayına kadar	Paskalya tatili: Nisan ayının ortasından mayıs ayının ilk pazartesi gününe kadar	Yaz tatili: Temmuz ayının 3. cuma günü – Eylül ayının ilk pazartesi günü

2.12.1. İngiltere Okul Yapılanması

Okul Öncesi Eğitim: İngiliz eğitim sisteminde kreşler ve anaokulları, okul öncesi eğitimi oluşturmaktadır. Kreşler 0-2 yaş aralığındaki çocukları kabul ederken anaokulları 3-5 yaş aralığındaki çocuklara eğitim vermektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve isteyen ailelerin çocuklarına belirli bir ücret karşılığında verilmektedir (Aydın vd., 2023).

2.12.1.2. İngiltere’de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları

İngiltere’de okul öncesi eğitimin temel amaçları şunlardır (QCA, DFEE, 2000, akt. Korkmaz, 2013):

1. Çocukların kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamak,
2. Çocukların dil becerilerini geliştirerek iletişim kurmalarında ve okuma becerilerinde desteklemek,
3. Temel matematik eğitimi vermek,
4. Yaşadıkları dünya hakkında bilgi sahibi olup dünyayı anlamalarını sağlamak,
5. Psikomotor gelişimlerini desteklemek,
6. Yaratıcılıklarını geliştirmek.

2.12.1.3. İngiltere’de İlköğretim

İngiliz eğitim sisteminde ilköğretim (Primary School) 6 yıldır ve iki kademedir (Key Stages) oluşmaktadır. İki kademe de görsel unsurlar ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Ödevlendirme az ve basit konulardan oluşmaktadır. Dönem sonunda öğrenciler Standard Attainment Test (SAT) olarak adlandırılan sınavlara girmektedir. Sınavın sonunda ise sınıfta kalma gibi bir durum yoktur. Bir ders yılı yaklaşık 38 hafta (190 iş günü) sürmekte, yaz tatili ise genellikle 6 hafta sürmektedir. Ayrıca Paskalya (Easter) ve Noel (Christmas) dönemlerinde de ikişer haftalık tatiller bulunmaktadır. İlköğretim okullarında dönem sayısı stabil değildir. Altı dönemlik veya üç dönemlik sistem uygulayan okullar mevcuttur. Dönem takvimine ve tatil sürelerine ilişkin kararlar yerel yönetim ile okul yönetiminin ortak kararı sonucunda verilmektedir. Haftalık ders saatleri konusunda da okullara esneklik tanınmıştır. Eğitim Bakanlığı, birinci kademe (Key Stage 1) için haftalık 21 saat, ikinci kademe (Key Stage 2) için ise 23,5 saat önerisinde bulunmaktadır. Ancak okullar bakanlığın belirlediği düzeye ek olarak kendi ders saat sayılarını düzenleme yetkisine de sahiptir (Aydın vd., 2023).

2.12.1.4. İngiltere’de Ortaöğretim

İngiltere’de ortaöğretim iki kademedir oluşmaktadır. Birinci kademe 11-14 yaş aralığındaki çocuklardan oluşan ve 3. devre olarak isimlendirilen dönemdir. İkinci kademe ise 14-16 yaş aralığındaki çocuklardan oluşan ve 4. devre olarak adlandırılmaktadır (MEB Dış İlişkiler, 1996). 11 yıllık zorunlu ilköğretimin ardından öğrenciler GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınavlarına girmektedir. Başarılı olanlar Sixth Form College veya A-Level College bünyesinde genel lise öğretimine devam etmektedir. Ortaöğretimin bu ileri aşaması genellikle 2 yıl sürmektedir ve üniversitede tercih edilecek programa bağlı olarak öğrencilerin 2 veya 4 ders seçmeleri gerekmektedir. 2 yıllık programı başarıyla tamamlayanlar öğrencilere not durumlarını gösteren A-Level sertifikaları verilmektedir. Bu sertifikalarda yer alan ders ve başarı düzeyleri, öğrencilerin üniversite başvurularında belirleyici rol oynamaktadır. İngiltere’de zorunlu eğitim 16 yaşına kadardır. 16 yaşından sonra öğrenciler yükseköğretime devam edebilir ya da mesleki ve teknik eğitim programlarına katılabilmektedir. Programların süresi 3 aydan 2 yıla kadar değişebilmektedir ve pazarlama, denizcilik, sanat ve tasarım, tarım, güzellik ve bakım, kuaförlük, fotoğrafçılık, ticaret, matbaacılık, tekstil ve turizm gibi çok çeşitli alanları kapsamaktadır. Bu sayede hem yeni istihdam alanları yaratılmakta hem de işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere sahip bireyler

yetiştirilmektedir. Söz konusu programları tamamlayan öğrenciler isterlerse yükseköğretim sürecine yeniden başlayabilmektedir. İngiliz eğitim sisteminde ilköğretimde uygulanan ulusal eğitim programı (National Curriculum) ortaöğretimde de benimsenmektedir ancak zorunlu ders uygulaması bulunmamaktadır. Bunun yerine öğrencilerin kariyer planlamaları üzerine yoğunlaşan bir ders ve program yapısı göze çarpmaktadır (Aydın vd., 2023).

2.12.1.5. İngiltere’de Gap Year

İngiltere eğitim sisteminde yükseköğretime geçmeden önce sıklıkla kullanılan “*Gap Year*” (boş yıl / ara verme) olarak adlandırılan resmî 1 yıllık program bulunmaktadır. Öğrenciler bu süreyi kişisel ve mesleki eğilimlerini keşfetmek, kendilerini ve yaşamı daha yakından tanımak ve gelecekteki eğitim süreçlerini planlamak üzerine değerlendirmektedir (Aydın vd., 2023).

2.12.1.6. İngiltere’de Yükseköğretim

İngiltere’de yükseköğretimi üniversiteler, diğer yükseköğretim kurumları ve ileri eğitim enstitüleri oluşturmaktadır (Korkmaz, 2013).

2.12.2. İngiltere Milli Öğretim Programı (National Curriculum)

İngiliz eğitim sisteminde devlet tarafından hazırlanan ve Milli Öğretim Programı (National Curriculum) olarak adlandırılan program tüm devlet okullarında uygulanmaktadır ve her derse ilişkin hangi kademede ve hangi kapsamda eğitim verileceği bu öğretim programında net bir şekilde açıklanmıştır. Öğretim programında yer almayan dersler dışında ailelerin talep etmesi şartıyla dinî ve cinsel eğitim de okullarda okutulabilmektedir. Milli Öğretim Programı ile belirlenen dersler ve konu içerikleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında direkt olarak uygulanmaktadır. Özel okullar ve akademiler Milli Öğretim Programını direkt olarak uygulama zorunda değildir (Aydın vd., 2023). Kendi programlarını oluşturma yetkisine sahiptirler ve bu da İngiliz eğitim sisteminin esneklik ilkesiyle bağdaşmaktadır.

2.12.3. İngiltere’nin Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

İngiltere, mülteci öğrencilerin en hızlı biçimde entegre olabilmeleri için onları ayrı dil sınıflarına yerleştirmek yerine, akranlarıyla birlikte eğitim alabilecekleri sınıflara

yönlendirmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde, öğrenciler iki ana kategoride değerlendirilmektedir: İngilizceyi anadili olarak konuşanlar (FLE-First Language English) ve yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenen (EAL-English as an Additional Language) bireyler (Strand, 2016). Bu kapsamda, normal sınıflarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik eğitim-öğretim programları ve etkinlikler geliştirilmektedir. Öğretmenlerin de bu EAL (Ek Dil Olarak İngilizce) programı aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve ilerleme kaydetmelerine imkân tanımları beklenmektedir (Yıldırım, Coşkun & Şensin, 2022). Ayrıca ESOL (English for Speakers of Other Languages) adlı programla İngilizce öğretilmektedir.

İngiltere, mülteci öğrencilerin ve ailelerinin eğitim ortamındaki tüm bireylerle aktif biçimde etkileşim kurmasını desteklemektedir. Bu amaçla:

- Okul ile aileler arasında iletişimi sağlamak ve iletişimi kesmemek amacıyla tercüman hizmetleri sunulmuştur.
- İngilizce dil desteğine ihtiyaç duyan ailelere çeşitli hizmetler sağlanmıştır.
- Bazı okullar, ailelere iş imkânları ve eğitim fırsatları sunarak, çocuklara nasıl destek olunabileceği konusunda iş birliği yapmıştır (Yıldırım, Coşkun & Şensin, 2022).

İngiltere’de mülteci öğrencilere yönelik çeşitli mesleki eğitim programları vardır. CodeYourFuture sadece mültecilere değil aynı zamanda düşük gelirli öğrencilere de teknoloji alanında eğitim vermektedir. Refugee Employability Programme (REP) programının amacı, mültecilerin özel ihtiyaçlarına yönelik, onlara iş bulmaları için ihtiyaç duydukları desteği sağlamak amacıyla İçişleri Bakanlığı’nın başlattığı bir girişimdir (gov.uk, 2023).

İngiltere’de mülteci çocuklara yönelik psikososyal destek sağlayan uygulamalar bulunmaktadır. Healing Classrooms (The IRC) İngiltere’de mülteci ve sığınmacı öğrencilere destek veren eğitimcilere ve okullara ücretsiz eğitim oturumlar ve kaynaklar sunmaktadır. Ayrıca Refugee Education UK (REUK) tüm mülteci çocukların ve gençlerin, ilkokuldan üniversiteye kadar kendileri için uygun eğitim seviyesine erişebilmelerini amaçlamaktadır. Ayrıca Early Years Foundation Stage (EYFS) kapsamında 3-4 yaş çocuklara ücretsiz okul öncesi eğitim verilmektedir ve mülteci çocuklar da bu sistemden yararlanabilmektedir. İngiltere’de mülteci çocukların ailelerine yönelik yerel yönetimler ve okullar, hoş geldiniz oturumları, bilgilendirme broşürleri ve çok dilli rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Okul

sistemi, velilerin çocuklarının eğitimiyle daha aktif şekilde ilgilenmelerini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmektedir. Üniversitelerde öğretmen adaylarına, mülteci öğrencilere destek sunmayı öğreten modeller gösterilmektedir.

2.13. İspanya Eğitim Sistemi

İspanyol eğitim sistemini yönetme hizmetini ulusal toprakları oluşturan 17 özerk bölge (Comunidades Autónomas) ve merkezi yönetim üstlenmiştir. Hükümet, eğitimin temel amacını ve temel ilkelerini korumak için genel yetkilere sahiptir. Fakat tam özerk olan bölgeler eğitim alanında kendi özerklik sınırları çerçevesinde yetki ve sorumluluğa sahiptir. Yarı özerk bölgelerde ise eğitime politikaları genellikle Eğitim ve Bilim Bakanlığı (Ministerio de Educación y Ciencia) tarafından yürütülmektedir. Eğitim ve Bilim Bakanlığı ülkedeki bütün eğitim kurumlarının bağlı olduğu en üst merci konumundadır. Hem devlet hem de özel öğretim kurumlarını koordine etmektedir. Aynı zamanda okul öncesi, birincil ve ikincil eğitim basamakları ve yükseköğretim düzeyinde hükümetin eğitim politikalarını uygulamakta ve geliştirmektedir. (Korkmaz & Karadağ, 2009).

İspanyol eğitim sisteminin temel amaçları; kültürel bütünlüğü sağlamak için ulusal birlik ve dayanışmayı güçlendirmek, sosyal uyumu sağlamak için toplumsal değişim ve gelişimi desteklemek, toplumun tüm kesimleri için fırsat eşitliğini sağlamak ve siyasi bütünlük için demokratik değerlere sahip çıkmaktır (Cengiz vd., 2022). Ayrıca tüm çocukların genel kültür, okuma-yazma, konuşma ve dil gelişimleri ve temel matematik bilgisini geliştirmek, kendi kararlarını alabilen ve hür düşünebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Korkmaz & Karadağ, 2009).

2.13.1. İspanya Okul Yapılanması

İspanya’da okul yapılanması 3 farklı çeşitten oluşmaktadır. Bunlar; Devlet okulları (giderleri tamamen devlet tarafından karşılanan okullar), devlet teşvikleriyle desteklenmekte olan özel okullar (Concertados) ve devletten destek almayan özel okullardır (Kaya, 2024).

Okul Öncesi Eğitim: İspanyol eğitim sisteminin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim, 0-3 ve 3-6 yaş gruplarını kapsayan iki ayrı döneme ayrılmaktadır. Bu kademeye kabulde tek ölçüt, çocuğun yaş aralığıdır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir (Erginer, 2006). İspanya’nın okul öncesi eğitimde temel amacı kız ve erkek çocukların psikomotor, sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimlerini desteklemektir (Eurydice/eurybase, 2010, akt. Erden, 2021).

İlköğretim: İspanya’da ilköğretim, ikişer yıllık üç devre şeklinde planlanmıştır:

- Birinci devre: 6-8 yaş aralığını kapsayan 1. ve 2. sınıflar,
- İkinci devre: 8-10 yaş aralığını kapsayan 3. ve 4. sınıflar,
- Üçüncü devre: 10-12 yaş aralığını kapsayan 5. ve 6. sınıflar (Cengiz vd., 2022).

Her sınıfta en çok 25 öğrenci bulunmaktadır. Akademik yetersizlik durumunda bir öğrenci sınıfta kalabilmektedir. İlköğretimde, tüm bir kademeyi mümkün olduğunca aynı öğretmen yönetir. Bu seviyedeki zorunlu dersler ise doğal, sosyal ve kültürel çevreyle ilgili bilgi alanları, sanat eğitimi, İspanyol dili ve edebiyatı, matematiktir. İsteğe bağlı olarak ise Katolik dini ve yabancı dil eğitimi de verilmektedir (Korkmaz & Karadağ, 2009).

Ortaöğretim 1. Kademe: Ortaöğretim, 4 yıllık bir eğitim sürecinden oluşmaktadır ve bu dönem iki eşit parçaya ayrılmaktadır. 12-14 ile 14-16 yaş aralığındaki öğrencilerin devam ettiği bu kurumlar, zorunlu eğitim kapsamındadır. İlköğretili bitiren tüm öğrenciler, herhangi bir sınav olmaksızın doğrudan bu kademeye geçmektedir. Söz konusu kurumların üç temel amacı; zorunlu eğitimi tamamlamak, öğrencilerin iş yaşamına uyumunu kolaylaştırmak ve ortaöğretim sonrası eğitime hazırlamak şeklinde özetlenebilir. Her sınıfta en çok 30 öğrenci bulunmaktadır (Mora, 1997).

Ortaöğretim 2. Kademe (Zorunlu Öğretim Sonrası Ortaöğretim): Ortaöğretim 2. kademe genel ortaöğretim ve mesleki ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılmıştır:

Genel Ortaöğretim: 2 yıl sürmektedir. Öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimini destekleyerek, onları üniversite veya yüksekokul düzeyindeki programlarda başarıya ulaşabilecek bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlamaktadır.

Mesleki Ortaöğretim: Orta ve üst düzey olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Orta düzey mesleki eğitime başlamak için öğrencilerin zorunlu ortaöğretili başarıyla tamamlamaları gerekmektedir (Korkmaz & Karadağ, 2009).

Yükseköğretim: İspanya eğitim sisteminde yükseköğretili üniversiteler, ileri meslek eğitimi, ileri sanat eğitimi ve ileri spor eğitimi oluşturmaktadır (Eurydice/eurybase, 2010, akt. Erden, 2021).

2.13.2. İspanya’nın Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

İspanya mülteci öğrenciler için eğitim politikalarında ilk olarak sosyal, kültürel ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Bütün öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği ilkesini temel almışlardır ve onların eğitim hayatlarını güvence altına almayı

hedeflemiştir. İspanya eğitimde evrensel ve kapsayıcı bir politikayı benimsemiştir. 2005 yılından itibaren göçmenlere entegrasyon eğitimleri verilebilmesi amacıyla bazı destek fonları başlatılmıştır. 2007 yılında “*Vatandaşlık ve Entegrasyon Planı*” adında, entegrasyon fikrinin boyutları genişletilerek gündeme gelmeye başlamıştır (Kaya, 2024).

İspanya, “*İkinci Vatandaşlık ve Entegrasyon Stratejik Planı*” geliştirerek göçmen öğrencilerin zorunlu eğitime eşit koşullarda erişmesini ve başarıyla tamamlamasını garanti altına almak, tüm göçmen öğrencileri eğitim sistemine dahil etmek, ailelerin okul ayrımcılığına uğramaması, okullarda kabul ve yönlendirme hizmetlerini iyileştirmek, entegrasyonu destekleyici özel plan ve programlar düzenlemek, hem okul içinde hem de okul dışında sosyo-kültürel etkileşimleri güçlendirmeyi hedeflemiştir (Fidalgo, 2010, akt. Kaya, 2024). Vatandaşlık ve Entegrasyon Stratejik Plan’ın eğitimde temel amaçları şunlardır:

- a) Avrupa Birliği’nin eğitim ve öğretimdeki öncelikli amaçları dikkate alınarak okulu bırakma oranını düşürmek,
- b) Zorunlu ortaöğretim düzeyindeki gençlerin mezun sayısını yükseltmek,
- c) Zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin orta düzey mesleki eğitime yönlendirilerek eğitime devam oranlarının artırılması (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011, akt. Kaya, 2024).

Türkçe karşılığı Hazırlık Sınıfları olan Aulas de Enlace adında sınıflarda yeni gelen mülteci öğrencilere İspanyolca eğitimi verilmektedir (Quintanal, 2022). Ayrıca mülteci öğrencilerin İspanyol üniversitelerine erişimlerini kolaylaştırmak için uygulanan programlar vardır. Ayrıca Programas de Acogida Lingüística (Dil Karşılama Programları) da vardır fakat bu program sadece mültecilere yönelik değil İspanyolca bilmeyen bütün öğrenciler içindir. Programa de Acogida’da ise çocuklara oryantasyon programı uygulanmaktadır. İspanya’da UBU-Refuge Programı vardır. Burgos Üniversitesi tarafından yürütülmektedir. Mülteci öğrencilerin üniversite eğitimine başlamalarını veya devam etmelerini desteklemektedir. İspanya’da mülteci öğrencilerin mesleki eğitime yönelik, İspanyolca mesleki dil eğitimi, mesleki beceri kursları ve iş arama ve rehberlik hizmetleri bulunmaktadır. İspanya’da mülteci öğrencilere yönelik psikososyal destek hizmeti bulunmaktadır. Barcelona Üniversitesi’nin uyguladığı UB Support Program adlı program, silahlı çatışma ve şiddetten etkilenen ve savunmasız bir durumda bulunan AB dışı ülkelerden gelen üniversite öğrencilerine hizmet vermektedir. Ayrıca okullardaki karşılama ve uyum programları da öğrencilere psikososyal destekte bulunmaktadır. İspanya’da mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik ulusal düzeyde

sistematik bir program ya da uygulama yoktur. Bazı okullar bireysel toplantılar düzenlemektedir.

İspanya’da 3 yaştan itibaren okul öncesi eğitim yaygındır. Mülteci çocuklar için özel sınıflar yoktur. Sistematik ve ulusal bir uygulama yoktur. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kültürlerarası eğitim dersi verilmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim ve Bölgesel Eğitim Programları verilmektedir.

2.14. Türk Eğitim Sistemi

Türk Eğitim Sistemi, 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde oluşturulmuştur (Akpınar, 2009). Bu kanuna göre, sistem örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Türk Eğitim Sistemi’nin genel amaçları ve temel ilkeleri de söz konusu kanunla belirlenmiştir. Bunlar; Genellik ve Eşitlik, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yönelme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ile Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi, Laiklik, Bilimsellik, Planlılık, Karma Eğitim, Okul ile Aile Birliği ve Her Yerde Eğitim olmak üzere toplam 14 temel ilkedен oluşmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsarken yaygın eğitim ise örgün eğitimle eş zamanlı ya da örgün eğitimin dışında yürütülen tüm eğitim uygulamalarını içermektedir (Fidan & Erden, 1998).

2.14.1. Türkiye Okul Yapılanması

Örgün Öğretim: Örgün eğitim, belirli yaş grubunda ve aynı seviyede bulunan bireyler için amaca uygun programlar çerçevesinde, okul çatısı altında olan düzenli eğitim faaliyetleridir. Türkiye’de “4+4+4” şeklinde yapılandırılan kısım zorunlu eğitim statüsündedir (Cengiz vd., 2022).

Okul Öncesi Eğitim: Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Kreşler, anaokulları ve Kız Meslek Liselerine bağlı uygulama sınıfları okul öncesi eğitimi oluşturmaktadır. 37-66 ay arasındaki çocukları hedef almaktadır (Cengiz vd., 2022).

2.14.1.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları

Türkiye’de okul öncesi eğitimin temel amaçları şunlardır (MEB, 2024):

1. Çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel becerilerini geliştirmek,
2. Çocukları ilköğretime hazırlamak,
3. Çocukları toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek,
4. Tüm çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği sunmak,
5. Çocukların dil becerilerini geliştirmek ve Türkçeyi doğru konuşmalarını sağlamak.

İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul): İlköğretim, 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretim sürecini kapsamaktadır. Kız ve erkek tüm vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında ücretsizdir. Bu kurumlar 4 yıllık ilkokul ve 4 yıllık ortaokul kademeleri şeklinde yapılandırılmıştır (Cengiz vd., 2022).

2.14.1.2. Türkiye’de İlköğretimin Temel Amaçları

1. Her Türk çocuğuna iyi birer yurttaş olabilmeleri için gerekli olan temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmak ve aynı zamanda millî ahlâk anlayışına uygun bir şekilde yetiştirmek,
2. Çocukları, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimlerini destekleyerek hayata ve bir üst öğrenim kademesine hazırlamak,
3. İlköğretimin son ders yılının ikinci döneminde rehberlik servisleri aracılığıyla öğrencilere ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açacağı ve bu mesleklerin sağlayabileceği yaşam standartları hakkında bilgilendirici çalışmalar yapmak (Ada & Baysal, 2009).

Ortaöğretim (Lise): Ortaöğretim, ilköğretim kademesini tamamlayan 14-17 yaş grubu çocuklara, en az 4 yıllık öğrenim süresiyle genel veya meslekî ve teknik lise eğitimini kapsamaktadır. Tüm vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında ücretsiz bir şekilde sağlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere yükseköğretime geçiş konusunda bir temel altyapı kazandırılması amaçlanmaktadır (Cengiz vd., 2022).

2.14.1.3. Türkiye’de Ortaöğretimin Temel Amaçları

1. Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yükseköğretime veya iş hayatına hazırlamak,

2. Öğrencilere ortaöğretim düzeyinde genel kültür aktarılarak onların bireysel ve toplumsal sorunları anlamasını sağlamak, çözüm yolları bulmak ve ülkenin malî, sosyal ve kültürel olarak kalkınmasında destek olma bilincini aşlamak (Erdem, 2021).

Yükseköğretim: 1739 sayılı Kanuna göre en az 2 yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğrenimin amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen amaçlarla çok benzerdir. Şu şekilde belirtilmiştir (Erdem, 2021): Üniversite öğrencilerini;

1. Atatürk ilkelerini ve inkılaplarını benimseyen ve Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
2. Türk milletinin değerlerini içselleştiren, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu taşıyan,
3. Toplumun yararını bireysel çıkarlarının üzerinde tutan, aile yapısına değer veren, vatanına ve milletine sevgiyle bağlı olan,
4. Ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olan ve bunları davranış haline getiren,
5. Hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, evrensel görüşlere sahip ve insan haklarına duyarlı,
6. Fiziksel, bilişsel, ruhsal, ahlaki ve sosyal bakımdan dengeli ve sağlıklı olan,
7. İlgi ve yetenekleri doğrultusunda ülkesinin kalkınmasına ve ihtiyaçlarına koşacak, aynı zamanda kendi mutluluğunu sağlayıp kendi başına geçinebilen, mesleğinde yeterli bilgi, beceri, davranış ve genel kültüre sahip yurttaşlar yetiştirmekle sorumludur.

2.14.2. Türkiye'nin Mülteci/Sığınmacı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Türkiye, dünyada sığınmacı/mülteci sayısının hızlı bir şekilde arttığı ülkelerin başında gelmektedir. 2024 yılı itibarıyla yaklaşık 3,6 milyon mülteci ile dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumundadır. Suriyelilerin Türkiye'de sanılandan çok daha uzun bir süre kalmaları eğitim politikaları ve entegrasyon konusunda adım atmasını zorunlu kılmıştır (Özer, Komsuoğlu & Ateşok, 2016).

Mültecilerin entegrasyonundaki başlıca alanlardan biri eğitimidir fakat söz konusu grubun sayısı milyonlarca olması çok sayıda zorluğu beraberinde getirmektedir: Suriyeli mülteci nüfusunun 1,5 milyonu 15 yaş altı ve eğitime ihtiyaç duyan çocuklardan oluşmaktadır.

Türkiye sayı olarak bu kadar yüksek rakamlarda mülteci beklemediği için ön hazırlık yapmamıştır. Belli bir zaman sonra kendi ülkelerinde istikrarın tekrar sağlanacağı ve geri döneceği sanılan mülteciler yerleştirildikleri kamplarda oluşturulan GEM olarak bilinen Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitimlerine devam etmekteydi. Kamplarda olmayanlar ise “geçici sığınmacı” adı altında denkliği uygun görülen okullarda misafir öğrenci gibi eğitim görmeleri sağlanmıştır. Bu dönemde YOBİS adıyla oluşturulan Yabancı Uyraklı Öğrenci Bilgi Sistemi her ne kadar resmi bir sürecin başlangıcı olarak görölse de kullanışlı bir uygulama olmamıştır. Sistematik olarak devlet kontrolü ve desteğinin hissedilir olmadığı bu süreçte okullar, yerel imkanlar ve öğretmenlerin özverili çalışmaları yoluyla geçici sığınmacı olan mülteci öğrencilere ev sahipliği yapmışlardır. Öğrencilerin yazılı, performans notu ve ilgili tüm evrak ve bilgileri yabancı öğrenci kayıt zarfı adı verilen zarflarda okul yönetimleri tarafından muhafaza edilmiştir ve her dönem sonunda İl Milli Eğitim Müdürlüklerine sisteme işlemek üzere teslim edilmiştir. Fakat sayıları giderek arttığı için MEB 2014/21 sayılı ‘Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri’ genelgesiyle mülteci öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerini detaylı olarak standardize etmiştir. Bu anlamda 2016 yılından itibaren GEM’lerin kapatılması ve mültecilerin devlet okullarına uyumlu hale getirilebilmesi için yasal ve somut adımlar atılmaya başlanmıştır. (Özcan, 2018).

2011 yılından itibaren Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin eğitimiyle ilgili uzmanlar tarafından disiplinler arası pek çok strateji ve yöntem geliştirilmiştir. Disiplinler birbiriyle aynı olmamasına rağmen geliştirilen stratejilerin hepsinin ortak bir amaçta toplandığı söylenebilir. Bahsedilen hedefe ulaşmak için Türkiye’nin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili uygulamış olduğu faaliyetler şu şekilde sıralanabilir (Şahin, 2020):

- Mültecilere yönelik eğitim politikalarının belirlenmesinde AFAD, MEB ve YÖK iş birliği içinde çalışmıştır.
- MEB tarafından 26 Nisan 2013 tarihinde yayımlanan “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” adlı genelge Suriyeliler için yayımlanan ilk belge olduğu için belgeyi önemli kılmaktadır (Yıldırım, 2018).
- MEB, mülteci çocukların eğitimiyle ilgili var olan uygulamaları standartlaştırmak ve koordine içinde olmak için 26 Eylül 2013 tarihinde “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” adlı bir genelge yayımlamıştır (Seydi, 2014).

- 2014 yılına kadar GEM’lerde verilen eğitim sistematik bir şekilde ilerleyememiştir. MEB 23 Eylül 2014 tarihinde “*Yabancılarla Yönelik Eğitim - Öğretim Hizmetleri*” adlı genelgeyi yayımlamıştır. Bu genelgeyle birlikte Suriyeliler için önemli kararlar alınmıştır. Suriyeliler artık eğitimi sadece GEM’lerde değil devlet okullarında ücretsiz bir şekilde almaya başlamışlardır. Suriyeli öğrenciler, “*yabancı tanıma belgesi*” sayesinde devlet okullarına kaydolabilmektedir (Yıldırım, 2018).
- İlk başlarda Suriyelilerin ülkelerine kısa bir süre içinde dönecekleri sanıldığı için adın da anlaşılabacağı gibi Geçici Eğitim Merkezleri geçici bir çözüm olmuştur. Suriyelilerin kalıcı oldukları anlaşıldıktan sonra GEM’ler 2016-2017 eğitim öğretim yılında kademeli olarak kapatılmaya başlamıştır (Yıldırım, 2018).
- Suriyelilerin kendi dil ve kültürlerini korumak ve yaşamak amacıyla Arapça eğitim uygulaması planlanmıştır (Saklan, 2018).
- Halk Eğitim Merkezleri’nde Suriyelilere ücretsiz bir şekilde Türkçe dil desteği kursları verilmiştir (MEB, 2016).
- Mülteci öğrencilerin “*kayıp kuşak*” olmaması, onların dil ve kültür farklılıklarından doğan sorunların üstesinden gelinmesi ve alanda çalışan Türk öğretmenlere yardımcı olmak için UNICEF ve MEB iş birliğiyle “*Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı*” hazırlanmıştır (MEB, 2017).
- Okula uyum sorunları yaşayan mülteci öğrenciler için okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik programları uygulanmıştır.
- Öğretmenlere mülteci öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve yaşanabilecek problemlerle ilgili bilgilendirme yapılmıştır.
- Öğretmenlere sınıf yönetimi hakkında hizmet içi eğitim verilmiştir.
- Öğretmenlere, farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklara uygun olarak hazırlanmış multimedya destekli eğitim materyalleri sağlanmıştır (Şahin, 2020).
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen projeler, göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemeye yönelik uygulamalar içermektedir (Kenan, 2025).
- Uyum sınıflarında çocuklara oryantasyon programı sağlanmaktadır.

Ayrıca Avrupa Birliği'nin 500 milyon Euroluk fonu tarafından finanse edilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PIKTES) projesi başlatılmıştır. Bu projede uygulanan başlıca faaliyetler, okul içi ve dışındaki yaklaşık 390.000 Suriyeli çocuğa Türkçe dil kursları, Arapça dil kursları, yetiştirme eğitimi ve destek kursları, ulaşım hizmetleri, eğitim materyallerinin sağlanması, Suriyeli çocukları eğitim olanakları hakkında bilinçlendirme, sınav sisteminin revize edilmesi, rehberlik ve danışmanlık programları, uygun öğrenme ortamlarının sağlanması, öğretmenlere ve idari personele yönelik eğitimler olarak sıralanmaktadır (Arık Akyüz vd., 2018). PIKTES projesinde mülteci öğrenciler hafta 30 saat ders görmektedir ve bu 30 saatlik dersin 24 saati ikinci dil olarak Türkçe öğrenimidir. MEB'in hazırlamış olduğu Türkçe Yeterlilik Sınavına (TYS) girmektedir. Bu sınavdan 60 puan ve üstü alan öğrenciler Türkçe eğitim görmelerine izin verilmektedir. 60 puanın altında alan öğrenciler ise en az bir, en fazla iki yarıyıl uyum programına katılmaktadır. Bu programda çocuklara oryantasyon programı uygulanmaktadır. (PIKTES, 2021).

Uygulanan bir diğer eğitim politikası ise 3-10. sınıf aralığında olan ve derslerde başarısız olan mülteci öğrencilere okuldan sonra ya da hafta sonu eğitimde destek programları verilmektedir (PIKTES, 2017). Ayrıca mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamaları için *“Hızlandırılmış Eğitim Programı”* uygulanmaktadır (Toprakçı & Yazıcı, 2021).

Türkiye'de uygulanan bir diğer destek ise Okula Kayıt İçin Destek Programı (OKP)'dir. Bu program kapsamında, 5 yaşından 17 yaşına kadar olan Suriyeli çocuklara ve ailelerine yönelik olarak danışmanlık, ulaşım ve tercüme gibi hizmetler sağlanarak eğitimden uzak kalmış çocukların tekrar eğitim sistemine dâhil olmasını hedeflemektedir (UNICEF, t.y.). Ayrıca, Türkiye'de maddi imkânları düşük olan öğrencilere yönelik olarak 2003 yılından itibaren uygulanmakta olan Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programının kapsamı 2017 yılında Suriyeli öğrencileri de dahil ederek bu finansal destekten yararlanmaları sağlanmıştır (UNICEF, 2021). Ayrıca mülteci öğrenciler hem devlet hem de vakıf üniversiteleri tarafından sınavsız bir şekilde üniversitelere alınmıştır.

Türkiye'de mülteci öğrencilere yönelik psikososyal destek vardır ama sınırlı düzeydedir. PIKTES uyum sınıflarında öğrencilere psikososyal destek ve akademik rehberlik verildiği söylenebilir. Ayrıca MEB'in Göç Psikoeğitim Programı, psikolojik danışman / rehber öğretmenler tarafından uygulanmakta, öğrenci ve veli oturumları içermektedir (MEB, 2025).

Türkiye’de mülteci öğrencilere yönelik mesleki eğitim programları bulunmaktadır. Avrupa Birliği tarafından finanse edilen İstihdam için Mesleki Eğitim Programının amacı, kaliteli çıraklık ve mesleki eğitim yoluyla istihdam fırsatlarını geliştirmektir (İMEP, 2025). UNHCR destekli halk eğitim merkezlerinde mesleki beceri kursları verilmektedir. Son olarak Uluslararası Çalışma Örgütü iş birliğiyle yürütülen İşyerinde Mesleki Eğitim ve Gelişim Programı (İŞMEP) mültecilerin mesleki eğitimlerini ve istihdamını artırmayı amaçlamaktadır.

Mülteci çocukların ailelerine yönelik eğitim ise PIKTES projesi kapsamında verilmektedir. Proje kapsamında ailelerle bilgilendirme çalışmaları, veli toplantıları, etkinlikler gibi unsurlar yer almaktadır fakat yetersiz kalmıştır (Üstün & Alimcan, 2021). Ayrıca PIKTES Projesi kapsamında bazı illerde Suriyeli çocuklara okul öncesi sınıf desteği verilmiştir. Okula Kayıt İçin Destek Programı (OKP) ile kayıt, ulaşım ve tercüman desteği sağlanmıştır. Yine PIKTES Projesi ile öğretmenlere yönelik dil öğretimi, travma duyarlılığı ve kültürel farkındalık eğitimleri verilmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeye başlanmıştır.

2.15. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mültecilerin eğitimine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.15.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Aydın (2020) “*Zorunlu Eğitim Çağındaki Mülteci Öğrencilerin Eğitime Uyum Sürecinde Türkiye ve Kanada Uygulamaları*” çalışması Türkiye ve Kanada’daki uygulamaları açıklamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Kanada, göç alma ve yönetme konusunu Türkiye’ye göre daha sistematik bir şekilde yürütmektedir. Kanada’nın uyguladığı “*Puan Sistemi*” Türkiye’ye örnek olacak niteliktedir. Puan sistemine göre, mültecilik talebinde bulunan bireylerin Kanada devleti, yetkili kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri tarafından yürütülen değerlendirme sürecinde on farklı kriterden yeterli puanı elde etmeleri gerekmektedir. Bu değerlendirme sürecinde başvuru sahibinin yaşı, eğitim durumu, mesleki yeterliliği ve deneyimi, resmi diller olan İngilizce ve/veya Fransızca konusundaki dil yeterliliği ile Kanada’da ikamet eden yakın akrabalarının olup olmadığı gibi etkenler belirleyici olmaktadır. Kabul edilebilmenin temel koşulu ise yapılan puanlama sisteminden en az 67 puan elde edilmesidir. Kanada’nın çokkültürlü eğitim politikasını başarılı bir şekilde

yürütmesinin sebebini ülkeye alınan mülteci öğrencilerin puan sistemine dayalı olarak “*kalifiye mülteci alımı*” ile bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır. Kanada’da mülteci öğrenciler ülkeye alındıktan sonra her eyalette olan göçmen ve mülteci ofislerine yönlendirilmekte ve ikamet adreslerine göre çeşitli okullara yerleştirilmektedir. Öğrencilerin öncelikle İngilizce veya Fransızca dil yeterlilik düzeyleri değerlendirilmektedir. Eğer dil düzeyi yetersizse okul dışı hızlandırılmış dil kurslarıyla destek sağlanmaktadır. Kanada’da öğrenciler sadece okul içi değil aynı zamanda veliler de dahil ederek okul dışında da desteklenmektedir. Yardım alabilecekleri sağlık hizmetleri, öz bakım destekleri, okul sonrası etkinlik programları, eğitimi destekleyici kurslar ve aile danışmanlığı gibi çeşitli alanlarda hizmet sunan kurum ve kuruluşlara yönlendirilerek çok yönlü destek almaları sağlanmaktadır. Son olarak Kanada’da okul dışı uyum faaliyetleri, öğrencilerin ilgi alanlarının ve bireysel yeteneklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve becerileri doğrultusunda uygun eğitim programlarına yönlendirilmesi onları ileriki yıllarda yükseköğretim ve mesleki eğitim olanaklarından yararlanarak istihdam edilebilir meslek alanlarına yönelmelerine katkı sağlamaktadır. Türkiye’de ise puan sisteminin olmamasından, açık kapı politikası benimsenmesinden ve bir ön hazırlık yapılmamasından dolayı karışıklık söz konusudur. Mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik izlenecek yol ve yöntemlerle ilgili bilgilendirmelerin yetersizliği, idarecilerin ve öğretmenlerin kendi bilgi, deneyim ve yaratıcılıklarıyla kısıtlı kalmıştır. Mülteci öğrencilerin ve velilerinin Türkçe dil yeterliliğindeki eksiklikler, ekonomik olarak yaşadıkları kısıtlılıklar ve toplumsal uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından eğitsel süreci karmaşık ve zorlayıcı bir hale getirmiştir. 2019 yılından itibaren okullarda zorunlu olarak uygulanmaya başlanan Türkçe dil yeterlilik sınavları ile bu sınavda yeterli başarıyı gösteremeyen mülteci öğrencilerin “*Yabancı Uyruklu Öğrenci Uyum Sınıfları*”na yönlendirilmesi, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemeye yönelik iyileştirme çabalarına örnek teşkil ettiğini tespit etmiştir.

Bingöl (2019) “*İngiltere’de Göçmen Öğrenciler İçin Geliştirilen Eğitim Politikalarının İncelenmesi*” çalışmasında göre, İngiltere’de göçmen öğrenci sınıfa gelmeden önce sınıf öğretmeni sınıftaki çocuklarla bir ön konuşma yapmaktadır. Öğretmenler, yeni gelen aile için okul ve sınıf ortamını tanıtan fotoğraf ve videoların olduğu kitapçıklar dağıtmaktadır. Öğretim yapılırken çocuğun dil seviyesine göre planlama yapılmaktadır. Kullanılan materyaller ona

göre değişmektedir. Özellikle dil seviyesi düşük olan çocuklar için bol bol görsel ve video destekli materyallere başvurulmaktadır. Aileyle görüşürken okulda tercüman bulunmaktadır.

Çobanoğlu (2024) *“Eğitimde Göçmen Çocuklar: Çeşitli Ülkelerde Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi”* çalışmasında, göçmen çocukların eğitiminde küresel düzeyde uygulanan politikaların sonuçlarını tartışıp bu sorunların çözümüne yönelik geliştirilen bir bütünsel modele yer vermiştir. Bu modele göre, eğitim politikaları yalnızca öğretim yapmakla sınırlı kalmamalıdır. Çocuğun psikolojik, sosyal, kültürel ve akademik yönleriyle bir bütün olarak desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Dere ve Demirci (2021) *“Göçmenlerin Ülkeye ve Eğitime Entegrasyonu: Almanya ve Kanada’nın Politikalarının Karşılaştırılması”* çalışması Kanada ve Almanya’yı karşılaştırıp Türkiye için çıkarımlarda bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iki ülkenin de mültecilere yönelik uyguladığı politikalarda benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Benzerlikler arasında iki ülkenin de eğitim sisteminin eyaletlere göre farklılık göstermesi, çokkültürlü bir eğitim yapısının olması, mülteci ve göçmen çocukların eğitim haklarının olması, birden fazla milletten oluşan mülteci öğrencilerin olması, mülteci öğrencilerin entegrasyonlarını sağlamaya yönelik özel eğitim politikalarının bulunması ve dil eğitiminin verilmesi sıralanabilir. Farklılıklar ise şöyle sıralanabilir: Almanya’da eğitime entegrasyon konusunda öncelikli alanlar belirlenmişken Kanada’da öncelikli alanlar bulunmamaktadır. Kanada’da mülteci öğrencilerin ilgi ve bireysel yeteneklerine bakılıp eğitim politikası öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenirken Almanya’da ise daha çok mesleki eğitime yöneliktir. Kanada’da eşitlikçi uygulamalar esasken Almanya’da ise ayrıştırıcı uygulamalar esastır. Kanada’daki bazı eyaletlerdeki okullarda uyum ve yerleştirme görevlileri bulunurken Almanya’da böyle bir uygulama yoktur. İki ülke de mülteci öğrencilere genel eğitim dışında etkinlik ve projelerle destek vermektedir. Türkiye’ye öneri olarak ise okul içi ve okul dışı dil öğretiminin artırılması hem öğrencilere hem de ailelere yönelik okul dışı etkinliklerin yapılması ve psikososyal desteğin verilmesi önerilmiştir.

Dimici (2021) *“Çokkültürlü Eğitim Uygulamalarıyla Desteklenen Yabancı Dil Öğretim Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı, Eleştirel Düşünme Becerisi ve Demokrasi Anlayışları Üzerine Etkisi”* çalışmasına göre, çokkültürlü ülkelerin öğretim programlarında

kültürel duyarlılık ve çokkültürlü içerik sunması, öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişmesini sağlamaktadır.

Erat (2018) “*Çok Kültürlülük ve Ayrımcılık Arasında: Avrupa Ülkelerinin Entegrasyon Politikalarında Eğitim Alanı*” araştırmasının sonucuna göre, Avrupa’da göçmenlere yönelik uygulanan iki eğitim türü vardır. Birincisi, çokkültürcü eğitim politikaları, ikincisi ise ayrımcı eğitim politikalarıdır. Çokkültürcü eğitim politikalarını uygulayan ülkeler, İsveç, Norveç, Portekiz, Belçika, Finlandiya, Estonya, İngiltere, Hollanda, Danimarka, Lüksemburg, Avusturya ve Almanya’dır. Bu ülkelerde göçmen çocukları ayırt edilmeksizin farklı düzeylerde eğitime ulaşmaları kolaydır. Öğretmenler hizmet içi eğitim görmektedir. Göçmen öğrenciler okul dışında da dil destekleri alabilmektedir. Ayrımcı/dışlayıcı eğitim politikalarını uygulayan ülkeler ise, Çek Cumhuriyeti, İspanya, Yunanistan, Fransa, İtalya, İrlanda, Slovenya ve Slovakya, Romanya, Polonya, Malta, Litvanya, Letonya, Hırvatistan, Macaristan ve Bulgaristan’dır. Bu ülkelerde göçmenlerin eğitim olanaklarına erişimi oldukça zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erşekerci (2020) “*The Role of Education on Integration Policies: A Comparison of Sweden, Germany and Turkey After the Syrian Refugee Crisis*” çalışmasında Almanya, İsveç ve Türkiye’nin Suriyeli mülteci çocuklara karşı eğitim politikalarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye entegrasyon politikaları oluşturmada ve uygulamada Almanya ve İsveç’e göre daha tutarsızdır. Almanya ise yoğun mülteci göçünü ekonomik büyüme fırsatı olarak kullanmak istemektedir. Bu yüzden onları dil ve mesleki eğitime yönlendirmektedir. İsveç ise etkili eğitim reformları gerçekleştirerek entegrasyon politikalarını güçlendirmiştir.

Fansa ve Sayıcı (2025) “*Education and Integration in Countries with Syrian Children: Lebanon, Jordan, Iraq, Germany and Turkey*” adlı çalışmalarında Lübnan, Ürdün, Irak, Almanya ve Türkiye’nin Suriyeli çocuklara karşı eğitimlerini incelemiştir. Almanya’da tüm çocuklar eğitime katılmak zorundadır. Bazı eyaletler mülteci çocuklar için okula ücretsiz ulaşım sağlamaktadır. Okula giden çocukların aileleri sosyal yardım ofisinden yardım alma hakkına sahiptir. Mülteci çocuklara yönelik Almanca dil eğitimi için özel programlar oluşturulmuştur. Örneğin, göçmen öğrencilere sadece Almanca öğreten “*Hoş geldiniz*

sınıfları” vardır. Almancası iyi olmayan farklı kültürlerden gelen mülteci çocuklar, düşük eğitim seviyeleri nedeniyle daha alt seviyeli okullara yönlendirilmektedir ve bu okullarda öğrencilerin başarısızlıklarının ve okula uyum sorunlarının arttığı görülmektedir. Mültecilerin lise sonrası mesleki veya üniversite eğitimine kabul edilebilmeleri için C1 seviyesinde Almanca bilmeleri gerekmektedir. Almanca dil yeterlilik kriterlerini karşılayan mülteciler ücretsiz mesleki ve üniversite eğitimine başlayabilirler. Ayrıca, Almanya’da 4 yıldan fazla yaşayan mülteciler, devlet tarafından üniversite eğitimi için verilen burslardan yararlanma hakkına sahiptir. Türkiye ise dünyada en fazla Suriyeliye ev sahipliği yapan ülkedir. Türkiye’de ilk başlarda Geçici Eğitim Merkezleri adında kamp içinde ve kamp dışında olan eğitim merkezleri kurulmuştur. Bu merkezlerde Arapça eğitim verilmiştir. Eğitimi veren kişiler daha önce Suriye’de öğretmenlik yapmış veya öğretmenlik diploması olan kişiler arasından gönüllü olarak seçilmiştir. Daha sonra GEM’ler kademeli olarak kapatılmıştır ve Suriyeli öğrenciler devlet okullarına geçiş yapmıştır.

Fidan ve Taş (2023) *“Türkiye’de Geçici Koruma Statüsünde Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunları”* çalışmasına göre, Suriyeli öğrencilerin en çok karşılaştığı problemler; eğitim politikalarına yönelik sorunlar, dil-iletişim sorunu, eğitime erişimi engelleyen faktörler, okul dışı sorunlar ve kültürel sorunlar olarak belirlenmiştir.

Göksoy (2020) *“Milli Eğitim Bakanlığının Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları ile İlgili Eğitimci Görüşleri”* çalışmasının sonuçlarına göre, araştırmaya katılan eğitimcilerin, MEB’in mülteci çocuklara yönelik sistematik bir programının mevcut olmadığı görüşündedir. Eğitimdeki sorunların ortaya çıkmadan önce stratejiler geliştirerek müdahale edip tedbir almak yerine problemler meydana geldikten sonra çözümün düşünülmekte olduğu belirtilmiştir.

Gün ve Yüksel (2021) *“Dünyada Göçmen Eğitimi Politikaları Bağlamında Türkiye’nin Göçmen Eğitimi Sürecinin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri”* çalışmasına göre, Fransa ilköğretimde göçmen öğrencilere haftada en az 9, ortaokulda ise haftada 12 ders yoğun Fransızca dersi vermektedir. İspanya ve İngiltere’de uygulanan model ne olursa olsun her zaman öncelik öğrenci ve öğrencinin ihtiyaçlarıdır. İsveç ise ana dile önem vermektedir. Son olarak Almanya’da uygulanan dil öğretim yöntemi, İsveç’teki topluluk festivalleri ve

Fransa'daki CASNAV (göçmen çocuklar için danışma ve eğitim merkezi) gibi uygulamalar Türkiye'de yoktur.

Höbek (2023) “*Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunu Etkileyen Faktörler*” çalışmasında Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, dil yetersizliği ve yaş farklılığının Türk eğitim sistemine uyum sürecinde belirleyici engeller olduğu fakat maddi olanakların uyum üzerinde belirgin bir olumsuz etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

İli (2020) “*Göçmenlerle İlgili Eğitim Politikaları: Türkiye ve Almanya Örneği*” çalışmasına göre, Almanya'da göçmen ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi dil öğrenme sınıflarına katılımları teşvik edilmektedir. Fakat Türkiye'de okul öncesi dönemde böyle bir teşvik yoktur.

İşigüzel ve Baldık (2019) “*Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi*” çalışmasının amacı, Avrupa ülkelerinin göçmen öğrencilere dil öğretimin uygulamalarını inceleyerek Türkiye için önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın sonucuna göre, göçmen öğrencilerin dil öğrenimi konusunda en verimli yöntemin göçmen öğrencilere göre yapılandırılmış sınıflarda dil öğretimi yapmak yerine örgün öğretime dahil ederek dil öğretimi yapmaktır.

Kaya (2018) “*Göçmen Öğrencilerin İspanyol Eğitim Sistemine Entegrasyonu*” çalışmasında entegrasyonu kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurlar tema haline getirilmiştir. Bu temalar; dil bilgisi eksikliği, öğrencinin yaşı ve ebeveynlerin kültürel ve sosyo-ekonomik seviyesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, yabancı uyruklu öğrencilerin kolay bir şekilde entegre olmaları için yaşadıkları ülkenin dilini bilmeleri gereklidir. Mülteci çocukların okula katılım yaşı erken ise (8 yaşından önce) eğitim başarısı daha fazladır. Yaş arttıkça başarı oranının azaldığı görülmüştür. Son olarak öğrencilerin eğitimdeki başarısıyla ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik olarak doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kızıl ve Dönmez (2017) “*Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılara Sağlanan Eğitim Hizmetleri ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Bazı Sorunların Değerlendirilmesi*” çalışmasına göre,

daha önce Suriye’de eğitim alıp Türkiye’ye göç eden öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı tehdit oluşturabilecek ideolojilerde olabileceğine dikkat çekmektedir. Suriye’nin ulusal eğitim programında Türkiye Cumhuriyeti’ne yönelik çok fazla aleyhte yanlış bilgi olduğu için daha önceden Suriye’de eğitim almış öğrencilerin Türklere karşı olan olumsuz tutumlarını gidermek amacıyla Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin içeriklerini ona göre düzenlenip tedbir alınması gerektiğini önermiştir.

Maya (2021) “*Seçilmiş Bazı Ülkelerde Göçmen Öğrenciler İçin Uygulanan Eğitim Politikaları*” çalışmasında Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüne üye olan ve göçmen eğitimi politikalarını uygulayan 15 ülke seçmiştir. Göçmen öğrencilerin eğitimde yaşadığı problemlere çözüm bulmak için bu ülkelerin eğitimde uyguladığı politikaları 6 farklı tema haline getirmiştir. Bu temalar şunlardır: Dil desteği, öğretme ve öğrenme ortamları, ebeveyn ve toplum katılımı, varyasyonları ve konsantrasyon yönetimi, göçmen eğitim için finansman stratejisi ve izleme ve değerlendirmedir.

Öztuna ve Yemişçi (2024) “*İskandinav Ülkelerinde Mülteci Çocuklarına Yönelik Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi*” çalışmasının sonucuna göre, İsveç’in göçmen ve mültecilerin dil ve meslek eğitimlerine önem vermesi entegrasyonu olumlu yönde etkilemiştir.

Sever (2020), “*Mülteci ve Sığınmacı Çocuklara Yönelik Sosyal Politikalar: Türkiye, Almanya ve İtalya Karşılaştırması*” çalışmasında mülteci öğrencilere yönelik uygulanan sosyal ve eğitim politikalarını Türkiye, Almanya ve İtalya’yı karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, üç ülkede de belirlenmiş bazı politikalar sadece teoride kalmıştır. Uygulamalarda bazı problemlerin meydana geldiği görülmüştür. Türkiye’nin diğer iki ülkeye kıyasla uygulamış olduğu politikalarla ve harcadığı parayla daha misafirperver olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin (2020) “*Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci*” çalışması, Türkiye’nin mülteci çocukların eğitimiyle ilgili gerçekleştirdiği faaliyetleri şu şekilde sıralamıştır:

- Mültecilere yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde AFAD, MEB ve YÖK iş birliği içinde çalışmıştır.

- MEB, mülteci çocukların eğitimiyle ilgili var olan uygulamaları standartlaştırmak ve koordine içinde olmak için 26 Eylül 2013 tarihinde “*Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*” adlı bir genelge yayımlamıştır.
- UNICEF ve MEB koordineli bir şekilde çalışarak “*Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı*” hazırlanmıştır. Bu kılavuz, Suriyeli öğrencilerin kayıp kuşak olmasının önüne geçmek ve öğretmenlerin çalışmalarını geliştirmek amacı taşımaktadır.

Toprakçı ve Yazıcı (2021) “*OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Mülteci Eğitimi*” çalışması Almanya, Avusturya, İsveç ve Türkiye’yi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre mülteci öğrencilere gittikleri ülkenin dilini öğretmek için yoğun bir dil eğitimi verilmektedir fakat içlerinde sadece İsveç ana dilde eğitim vermektedir. İncelenen ülkeler arasında sadece Türkiye’nin okul sosyal hizmetine yeterince önem vermediği tespit edilmiştir.

Uysal (2024) “*Farklı Statülerde Dıştan Nüfus Alan Seçili Ülkeler ile Türkiye’nin Dil Politikaları Bağlamında Karşılaştırılmalı Değerlendirilmesi*” çalışmasında Almanya, Avusturya, İsveç ve Türkiye’yi mültecilere verilen eğitimler bağlamında karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, Almanya, Avusturya ve İsveç’te uygulanan göçmen eğitimi sadece dil öğretimine dayanan bilişsel bir boyutla sınırlı değil aynı zamanda kültürel ve sosyal olarak da gelişimlerini sağlamaktır. Bu ülkelerde eğitim farklı yaş gruplarına ve seviyelere uygun şekilde tasarlanmıştır. Eğitim modelleri, politikanın belirlenmesi, gerekli materyallerin sağlanması ve nitelikli öğretmenlerin nitelikli bir şekilde müdahale etmesi gibi unsurlar amaçlanmıştır. Türkiye’de ise öğretmen eğitimi ve program tasarımında eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretirken “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminden*” ziyade diğer ülkelerdeki gibi “*İkinci Dil veya Eğitim Dili Olarak Türkçe Öğretimi*” olarak öğretilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yıldırım, Coşkun ve Şensin (2022) “*Göçmen Çocuklara Yönelik Eğitim Politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye Karşılaştırılması*” çalışmasının amacı, İngiltere ve Almanya’nın göçmen eğitimi politikasını inceleyerek Türkiye’de uygulanabilir olan yönleri dikkat çekmektir. Araştırmanın bulgularına göre Almanya’nın göçmen eğitimi politikasının

temelinde eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim bağlamında nitelikli öğretmenler yetiştirmek vardır. Göçmenler dil kurslarına katılımı zorunludur. Almanya’da “Willkommensklassen” olarak adlandırılan Türkçeye “Hoş geldin sınıfları” olarak çevrilen sınıflar bulunmaktadır. Bu sınıflarda çocuklara yoğun dil desteği verilmektedir. Ayrıca “Göç Geçmişli Çocuklar ve Gençler için Destek” (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig) model programı eğitimin her bir kademesinde dil desteğinin sağlanmasına odaklanmaktadır. Almanya mülteci öğrencileri meslek eğitimi programlarına yönlendirerek onları birer meslek sahibi yaparak ülkeye daha kolay entegre olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. İngiltere’de ise anadilleri İngilizce olanlar ve İngilizceden başka dilleri bilip Ek Dil Olarak İngilizce Öğrenenler (EAL) olmak üzere iki farklı grupta dil eğitimi verilmektedir. İngiltere’de okul ve aile arasındaki iletişimin kopmaması için tercüman desteği verilmektedir. Ailelere İngilizce dil desteği sağlanmaktadır. İngiltere meslek eğitiminde bireyleri o meslekte uzmanlaştırmaya odaklanmaktadır. Sonuç olarak Türkiye’nin mülteci politikası geliştirme konusunda Almanya ve İngiltere’ye kıyasla hem politika hem de uygulama konusunda eksik kaldığı görülmüştür.

2.15.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Altinkalp, Vonkova ve Moore (2022) “*The Policy of Inclusion: A Comparative Analysis of Refugee Education Policies in Germany and Turkey*” çalışmasında Almanya ve Türkiye’nin mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre iki ülke arasındaki gelir ve kalkınma seviyelerinde farklılıklar olsa da iki ülkede de bütün çocuklar için zorunlu eğitimin olması, mülteci öğrenciler için eğitim politikalarının hazırlanması ve uygulamalardaki gecikme ve mülteci öğrencilere ek dil desteği sunulması benzer yöndedir.

Cerna (2019) “*Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD Countries*” adlı raporunda, mülteci öğrencilerin İsveç’te okula başladıktan sonraki 2 ay içerisinde akademik bilgi ve dil seviyeleri açısından değerlendirilmektedir. Değerlendirmeden sonra okul müdürü, çocuğun düzeyine göre yönlendirme yapmaktadır. İsveç’te 18 yaşından sonra gelen genç yetişkinler, yetişkinler için temel İsveççe öğrenme kursları olan genel yetişkin eğitimine ya da Swedish for Immigrants (SFI) (Göçmenler için İsveççe) kurslarına katılabilmektedir. İsveç, mülteci öğrencilere karşı davranış ve tutumlara önem vermektedir.

Bu bağlamda, okullarda çalışan tüm personellere mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim vermektedir. Ayrıca İsveç'te ana dili İsveççe olmayan öğrenciler için ana dilde eğitim hakkını savunmaktadır. Son olarak İsveç'te Ulusal Eğitim Ajansı, öğretmenlerin yeni gelenlerin dil becerilerini değerlendirmeleri için bir destek önlemi olarak Build Swedish (Bygga svenska) programını yayınlamıştır. Bu programa Ulusal Eğitim Ajansı'nın web sitesinden ücretsiz ulaşılabilir. Almanya'da ise çeşitli Willkommensklasse (Hoş Geldiniz Sınıfı) modelleri vardır. Sınıflar çocukların düzeyine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı sınıflar normal sınıflardan tamamen ayrı ve sadece dil eğitimi veren Hoş Geldiniz Sınıflarından oluşmaktayken bazıları ise normal sınıflardan oluşan ve onlara destekleyici Almanca dersleri vermeye çalışmaktadır. Almanya'da mesleki eğitimleri sırasında gençler, istihdamları süresince Almanya'da kalabilmektedir. Almanya'daki programlardan biri de Sprach-Kitas'tır. Bu program dil odaklı destek içeren erken çocukluk ve eğitim programlarıdır. Avustralya'da ise okul çağındaki öğrencilere yönelik bir Ek Dil veya Lehçe Olarak İngilizce (EALD veya EAL/D) programı mevcuttur. Bu programlar belirli okullar veya Yoğun İngilizce Dil Merkezleri aracılığıyla yürütülmektedir. EALD eğitimi genellikle temel öğrenme alanları bağlamında verilmektedir. EALD programında öğrenciler genellikle 12 ay eğitim almaktadır. Program tamamlandıktan sonra çocuklar normal sınıflara geçmektedir. Kanada eğitim dili konusuna önem vermektedir. İngilizce Dil Öğrenimi (ELL) hizmetleri için özel politikalar benimsemiştir. Avustralya'da Refugee Action Support (RAS) (Mülteci Eylem Desteği) ile mülteci geçmişli olan öğrencilerin ödevlerine yardımcı olmaktadır ve ortaöğretimdeki çalışmalarını desteklemektedir. Kanada'da ise "SWIS" (Kanada'daki Okullarda Yerleşim Görevlileri Programı) çalışanlarının, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yeni gelen mülteci öğrencilere okul kaydı, okul oryantasyonu, veli-öğretmen görüşmeleri, toplantılar ve ev ziyaretleri gibi konularda rehber olmak ve öğrencilere ve ailelere pedagojik konularda bilgilendirme ve yönlendirme yapmak gibi görevleri bulunmaktadır. İngiltere ve Avustralya'da yerel kurumların ve sosyal yardım kuruluşlarının aileleri de dahil etmesi eğitim, duygusal refah ve sosyal desteğe önem verdiklerini göstermektedir.

Crul vd. (2019) "*How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey*" çalışmalarında Suriyeli çocukların İsveç, Almanya, Yunanistan, Türkiye ve Lübnan'da eğitim sistemlerine nasıl dahil edildiğini ve edilmediğini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye ve

Lübnan’da mülteci çocukların çoğu zorunlu eğitime katılmamaktadır. Almanya ve İsveç’teki ikinci dil eğitimi yeterlidir fakat diğer ülkelerdeki dil eğitimi yetersizdir. Özellikle Almanya’da mülteci çocuklara yönelik mesleki eğitim programları sistematik bir şekildedir. Bu, diğer ülkeler için örnek bir model olabilir önerisi verilmiştir.

Dryden-Peterson vd. (2019) “*The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems*” araştırmasında, mülteci eğitiminin hangi amaçla yapıldığını incelemektedir. Araştırmanın bulgularına göre, mültecilere yönelik yapılan eğitimin üç temel amacı vardır. Bunlar; koruma (savaş, şiddet ve travmadan uzak tutmak), hazırlık (gelecekte ülkelere geri dönüşe hazırlama) ve entegrasyon (mültecilerin ev sahibi ülkeye uyum sağlaması) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, eğitim politikalarının söylemi ile uygulamadaki fark oldukça fazladır. Bu sebeple, mülteci eğitim politikaları daha net amaçlara sahip olmalı ve geçici çözümler yerine mültecilerin gerçek yaşam ihtiyaçlarına odaklanması gerektiği önerilmiştir.

Essomba (2019) “*The Right to Education of Children and Youngsters from Refugee Families in Europe*” çalışmasında, Avrupa’da sığınmacı ve mülteci çocukların eğitim hakkının tehdit altında olmasını iki sebebe bağlamıştır. Birincisi, çok fazla sığınmacının bir anda ve düzensiz gelişi, ikincisi entegrasyon politikalarının tutarsız olmasıdır.

Haverkamp (2018) “*Immigration of Refugees into Northwest Europe: Austria, Belgium, France, Germany, the Netherlands, and the United Kingdom*” çalışmasında, 6 ülkenin mültecilere yönelik entegrasyon programlarını incelemektedir. Almanya’nın mültecilere yönelik eğitim politikasında erken yaşta okul kaydı teşvik etme ve hazırlık sınıflarında dil destekli eğitim verme yaygındır. Fransa’da dil kursları ve uyum modülleri sunulmaktadır fakat eğitim sistemine erişimde bekleme süresi yaygındır. İngiltere’de ise dil desteği ve okul sisteminde mültecilere yönelik destek sunan yapılar sınırlıdır.

Jørgensen, Hautz ve Li (2021) “*The Role of Vocational Education and Training in the Integration of Refugees in Austria, Denmark and Germany*” çalışmalarında Avusturya, Danimarka ve Almanya’nın mülteci öğrencilere yönelik mesleki eğitim politikalarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre mülteci öğrencilerin mesleki eğitime erişmesi

ve tamamlaması için dil eğitimi ve çıraklık gibi çeşitli engelleri aşmaları için destekleyici önlemler gerekmektedir. Almanya'daki reformlar bu engelleri kaldırıp mültecilerin mesleki eğitime başlamalarını sağlarken Avusturya ve Danimarka'daki reformlar ise mültecilerin mesleki eğitime erişimini ve tamamlama fırsatlarını sınırlamıştır.

Kloubert (2019) "*Democracy Education in the Context of German "Orientation Courses" for Migrants*" araştırmasında, Almanya'daki oryantasyon programlarında demokrasi eğitiminin sadece bilgi aktarımıyla değil, interaktif bir şekilde olması gerektiğini önermektedir. Mevcut uygulamada demokratik değerleri içselleştirme yerine kuralları ezberleyen bir modelin hâkim olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, oryantasyon programlarında biraz daha katılımcıların aktif olması önerilmektedir.

Komatsu vd. (2024) "*Remedial Education Program for Syrian Refugees: Ensuring Their Learning During a Protracted Crisis*" araştırmasında, akademik olarak geride kalmış Suriyeli ve Ürdünlü çocuklara uygulanan telafi eğitim programını ele almıştır. Sınıflar maksimum 12 kişiliktir. Program Arapça, İngilizce ve matematik derslerini içermektedir. Ayrıca drama, oyunlar, yarışmalar gibi etkileşimli öğretim yöntemleri ile çocukların motivasyonu artmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre telafi eğitim programından sonra öğrenciler kendilerini daha güvende ve kabul edilmiş hissetmiştir. Eğitimlerine devam etmeye daha istekli olmuştur.

Lee ve Kim (2022) "*Effects of parenting education programs for refugee and migrant parents: a systematic review and meta-analysis*" araştırmasında, mülteci ve göçmen ebeveynlere yönelik aile eğitim programlarının etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, aile eğitimi programları ebeveyn yeterliliğini, olumlu ebeveyn davranışlarını ve ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirmektedir. Ebeveyn stresini anlamlı şekilde azaltmaktadır. Ayrıca anneleri içeren ve çocuklara odaklanan aile eğitimi programları daha etkili olmaktadır.

Lunneblad (2017) "*Integration of Refugee Children and Their Families in the Swedish Preschool: Strategies, Objectives and Standards*" araştırmasında, İsveç'in okul öncesi mülteci çocuklara ve ailelere sosyal aidiyet ve güvenlik duygusu geliştirmesine hizmet ettiğini belirtmiştir. İsveç okul öncesi eğitimde yalnızca eğitim değil aynı zamanda ailelerle iletişim ve etkileşim kurarak onları toplumsal entegrasyona hazırlamaktadır.

Maadad (2025) “*Globalization, Education and Policy Research in Australia, Indonesia, Italy, Lebanon and Turkey: Refugee Education, Employment and Inclusive Opportunities*” çalışmasında, seçilen 5 ülkenin mültecilere yönelik eğitim politikalarını karşılaştırmıştır. Avustralya’da devlet okullarında İngilizce dil desteği (ESL) ve travma sonrası destek sunan psikososyal hizmetler yaygındır. “*Intensive English Centres*” (IEC) adı verilen merkezler, yeni gelen göçmen ve mülteci çocuklara özel dil eğitimi vermektedir. Okullarda çok dilli öğretmenler ve kültürel danışmanlar görevlendirilmiştir. Mülteci gençler için Mesleki Eğitim (VET) Programları, istihdam geçişini kolaylaştırmak için uygulanmaktadır. Türkiye’de ise başlangıçta mülteci öğrencilere Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) aracılığıyla Arapça eğitim verilmiş, sonrasında bu merkezler kademeli bir şekilde kapatılarak öğrenciler devlet okullarına yönlendirilmiştir. Bu okullarda Türkçe dil desteği, rehberlik hizmetleri ve uyum sınıfları gibi uygulamalar sunulmaktadır. PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) kapsamında geçici süreyle öğretmenler, rehberlik ve psikolojik danışmanlar ve tercümanlar istihdam edilmiştir. Türkiye’de mülteci gençlerin üniversiteye erişimi için YÖK bursları ve sınav muafiyetleri gibi destekler sunulmaktadır. Ancak işgücü piyasasına geçişte yasal ve yapısal engeller hâlâ mevcuttur.

McBrien ve Hayward (2022) “*Refugee-Background Students in New Zealand and the United States: Roots and Results of Educational Policies and Practices*” çalışmalarında Yeni Zelanda ve Amerika Birleşik Devletleri’nin uyguladıkları mülteci yerleştirme ve eğitim politikalarını karşılaştırmaktadır. Ülkeler karşılaştırılırken hem mülteci nüfusu hem de coğrafi büyüklüğü bazında çok fazla fark olması dikkat çekmiştir. Bu sebeple Yeni Zelanda’da uygulanan politikaların ABD’de de uygulanırsa aynı şekilde sonuç vereceği beklenmemelidir. Her iki ülke de aile katılımını içeren okul modelleri sunmaktadır.

McIntyre, Neuhaus ve Blennow (2020) “*Participatory parity in schooling and moves towards ordinariness: A comparison of refugee education policy and practice in England and Sweden*” çalışmalarında, İngiltere ve İsveç’in eğitim politikalarını ve uygulamalarını karşılaştırmıştır. İngiltere’de mülteci çocuklar sosyal ve eğitim politikalarında çok görünmezken İsveç’te ise mülteci çocuklar eğitim politikalarının gündeminde açıkça yer almaktadır. İngiltere’de okula kayıt, yerel yönetime bırakılır ve uygulamalar yerel farklılık gösterir. İsveç’te ise ulusal düzeyde koordinasyonla hızlı kayıt sağlanmaktadır ve tüm mülteci

çocukların eğitim hakkı garanti altındadır. İngiltere’de “EAL” (English as an Additional Language) desteği sunulmaktadır. İsveç’te ise anadil desteği ve İsveççe dil eğitimi eşzamanlı olarak verilmektedir.

Mickelson ve Nkomo (2012) “*Integrated Schooling, Life Course Outcomes, and Social Cohesion in Multiethnic Democratic Societies*” çalışmasında, ABD başta olmak üzere çokkültürlü OECD ülkelerinde entegre okul sistemlerinin yaşam boyu sonuçlar ve sosyal uyum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında 3 boyut ortaya çıkmıştır. Birincisi, kısa vadeli akademik etkilerdir. Bu okulların kısa vadeli akademik etkileri, öğrencilere çeşitli derslerde başarı ve üst düzey akademik fırsatlar sunmasıdır. İkincisi, uzun vadeli yaşam sonuçlarıdır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler sosyal çevrelerinde daha entegre yaşamaktadır. Mesleki başarı ve sosyal ilişkileri daha olumlu gerçekleşmektedir. Üçüncüsü, tutum ve sosyal bağlılıktır. Öğrencilerde güven ve demokrasiye bağlılık artışı sağlandığı görülmüştür.

Rodríguez-Izquierdo ve Darmody (2017) “*Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain*” çalışmalarında İrlanda ve İspanya’nın yeni gelen göçmen öğrencilerin dil eğitimlerini karşılaştırmıştır. İrlanda’da göçmen çocuklar için EAL (English as an Additional Language) uygulanmaktadır. Dil desteği genellikle derslerden çekilerek (özellikle Irish veya Religious Education gibi) verilmektedir. Öğretmen eğitimi ise kaynak sıkıntısından dolayı yetersizdir. İspanya’da ise eğitim politikası merkezi olmadığı için her bölge kendi dil stratejisini geliştirmektedir. Uygulamalar bölgeden bölgeye değişiklik gösterdiği için sistematik değildir. İki ülkede de ana dilde eğitim verilmemektedir.

Stone (2020) “*Learning to belong? An Analysis of Germany’s Migrant Orientation Programme from an HRE Perspective*” araştırmasında, Almanya’nın göçmenlere yönelik sunduğu oryantasyon programını İnsan Hakları Eğitim (HRE) bağlamında incelemektedir. Araştırmanın bulgularına göre, programda insan haklarına dair bilgiler yer alsa da bu bilgiler genellikle hukuki ve yüzeysel olarak kalmaktadır. Ayrıca bu program, göçmenlerin aidiyet duygusu geliştirmesinden ziyade “*nasıl bir Alman vatandaşına dönüşmeleri gerektiğini*” öğretmeye yöneliktir. Makalenin sonucuna göre, Almanya’nın göçmenlere yönelik

oryantasyon programlarının insan haklarına eğitiminin özüne uygun yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır.

Tümen, Vlassopoulos ve Wahba (2023) “*Training Teachers for Diversity Awareness: Impact on School Outcomes of Refugee Children*” araştırmasında, Türkiye’de Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemek amacıyla yürüttüğü Gaziantep ve Şanlıurfa’da uygulanan öğretmenlerin farkındalıklarını artırmaya yönelik olan programı incelemiştir. Program, 2017-2018 bahar döneminde gerçekleşti ve 8661 öğretmen eğitimi tamamladı. Eğitim sonrası Suriyeli öğrencilerin okula olan devamsızlıkları %32,5 düştü. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin kültürel farkındalık eğitimi, mülteci öğrencilerin okula tutunmasını anlamlı şekilde iyileştirmektedir. Etki kısa vadede güçlüdür fakat sürdürülebilir olmadığı için programın düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Weß (2025) “*Teaching Democracy: The Role of the German Orientation Course for Refugees from Authoritarian Regimes*” araştırmasında, Almanya’daki oryantasyon kurslarının, özellikle otoriter rejimlerden gelen mültecilere yönelik demokrasi eğitimi kapsamında ne kadar etkili olduğunu analiz etmeyi amaçlamıştır. Weß, bu kursların demokrasi eğitiminde önemli bir aracı olduğunu belirtse de uygulamalarda diyaloga kapalı bir eğitimin verildiğini eleştirmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Ülkelerin mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikalarıyla ilgili veri toplamak için nitel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, içerdiği yazılı materyaller aracılığıyla araştırmanın kodlama aşamasında kullanılabilecek temalar, kavramlar veya içerik birimlerinin belirlenmesine katkı sağlamaktadır (Creswell, 2025).

3.2. Araştırmanın Kaynakları ve Veri Toplama Süreci

Ülkelerin mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikalarıyla ilgili veri toplamak için nitel araştırma türlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, içerdiği yazılı materyaller aracılığıyla araştırmanın kodlama aşamasında kullanılabilecek temalar, kavramlar veya içerik birimlerinin belirlenmesine katkı sağlamaktadır (Creswell, 2025). Bu kapsamda konu ile ilgili makaleler, uluslararası raporlar, kitaplar, ülkelerin resmi internet siteleri, haber siteleri ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) dokümanları kullanılmıştır. Bu bilgiler ışığında veri toplama sürecinde Web of Science, Google Scholar, Yöktez, TRDizin, DergiPark, ULAKBİM, ERIC, ProQuest ve ScienceDirect gibi platformlardan makalelere ve kitaplara erişilmiştir. Bu platformlarda arama yapılırken “*multicultural education*”, “*multicultural education in Canada*”, “*integration policies*”, “*immigrant education*”, “*education of migrants*”, “*refugees education*”, “*integration of refugees*”, “*integration in Germany*”, “*integration in USA*” gibi anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Veriler, yalnızca dokümanlardan oluştuğu için etik kurul izni alınmamıştır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye dahil olmak üzere 9 OECD ülkesinden oluşmaktadır. Bunlar; Türkiye, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, Almanya, İsveç ve İspanya'dır. Bu ülkeler seçilirken OECD ülkeleri ve göç alan ülkeler olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini OECD ülkelerinden göç alan ülkeler seçilmiştir. Ancak tüm ülkelerin dahil edilmesi mümkün olmadığından verilerine ulaşılabilen ve araştırmanın amacına en uygun görülen 9 ülke çalışmaya dahil edilmiştir. Bu sebeple, örneklem seçiminde pratiklik ve erişebilirlik esas alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan stratejidir (Patton, 2005).

3.4. Verilerin Analizi

İlgili alan yazından toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, araştırmada elde edilen veriler, metin verilerinin kodlanarak kategorilere ayrılması ve bu verilerdeki örüntülerin, temaların veya kategorilerin tanımlanarak içerikteki anlamın yorumlanması amacıyla yapılan bir analiz sürecidir (Creswell, 2025). İçerik analizi sonucunda sekiz temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, mülteci öğrencilere yönelik uygulanan dil programları, mesleki eğitim, psikososyal destekler, aile eğitimi, okul öncesi eğitim, öğretmen yetiştirme, oryantasyon programları, telafi eğitim programları ve harcanan maddi kaynaklar olarak adlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma soruları dikkate alınarak yapılandırılmış ve sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problem olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, İngiltere, Fransa, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için dil eğitimine yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Dil Programları*

Ülke	Programlar
Almanya	Willkommensklassen (hoş geldin sınıfları), Göç Geçmişli Çocuklar ve Gençler için Destek (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig), okul öncesi dil eğitimi kursları, destek dil kursları, kamp içi dil eğitimi, hazırlık sınıfları ve yabancı dil olarak Almanca.
İsveç	Göçmenler için İsveççe, İkinci dil olarak İsveççe, Förberedelseklass (hazırlık sınıfları) ve Modersmal.
ABD	ESL (English as a Second Language), ESOL (English for Speakers of Other Languages), MEP (Migrant Education Program) ve Newcomer Programs.
Kanada	Strong Start BC Programı, Daha İyi Bir Yaşam Deneyimine Ulaşmak (ABLE), ESL (English as a Second Language) EAL (English as an Additional Language), Welcome Centre Programs ve Language Instruction for Newcomers to Canada.
Avustralya	EAL/D (English as an Additional Language or Dialect) ve Intensive English Centres.

Tablo 3'ün Devamı. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Dil Programları

Fransa	UPE2A (Fransızca konuşmayan ve yakın zamanda gelen öğrenciler için pedagojik üniteler).
İngiltere	EAL (English as an Additional Language), ESOL (English for Speakers of Other Languages) ve FLE (First Language English)
İspanya	Aulas de Enlace (Hazırlık-Bağlantı Sınıfları) ve Programas de Acogida Lingüística (Dil Karşılama Sınıfları).
Türkiye	Türkçe destek kursları, halk eğitim merkezleri, yabancı uyruklu öğrenci uyum sınıfı, PIKTES.

Tablo 3'te, seçilen ülkelerin mülteci öğrencilere yönelik uyguladığı dil programları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler çeşitli dil programları uygulamaktadır.

Tablo 3'teki bilgilere göre Almanya'da mülteci öğrencilerin dil eğitimi için Willkommensklassen (hoş geldin sınıfları), Göç Geçmişli Çocuklar ve Gençler için Destek (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig), okul öncesi dil eğitimi kursları, destek dil kursları, kamp içi dil eğitimi, hazırlık sınıfları ve yabancı dil olarak Almanca programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. İsveç'te mülteci öğrencilerin dil eğitimi için Göçmenler için İsveççe, İkinci dil olarak İsveççe, Förberedelseklass (hazırlık sınıfları) ve Modersmal programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. ABD'de mülteci öğrencilerin dil eğitimi için ESL (English as a Second Language), ESOL (English for Speakers of Other Languages), MEP (Migrant Education Program) ve Newcomer Programs programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. Kanada'da mülteci öğrencilerin dil eğitimi için Strong Start BC Programı, Daha İyi Bir Yaşam Deneyimine Ulaşmak (ABLE), as a Second Language) EAL (English as an Additional Language), Welcome Centre Programs ve Language Instruction for Newcomers to Canada programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. Avustralya'da mülteci öğrencilerin dil eğitimi için EAL/D (English as an Additional Language or Dialect) ve Intensive English Centres programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. Fransa'da mülteci öğrencilerin dil eğitimi için UPE2A (Fransızca konuşmayan ve yakın zamanda gelen öğrenciler için pedagojik üniteler) programı kullanılmaktadır. İngiltere'de mülteci öğrencilerin dil eğitimi için EAL (English as an Additional Language), ESOL (English for Speakers of Other Languages) ve FLE (First Language English) programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. İspanya'da mülteci

öğrencilerin dil eğitimi için Aulas de Enlance (Hazırlık-Bağlantı Sınıfları) ve Programas de Acogida Lingüística (Dil Karşılama Sınıfları) programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. Türkiye’de mülteci öğrencilerin dil eğitimi için Türkçe destek kursları, halk eğitim merkezleri, yabancı uyruklu öğrenci uyum sınıfı, PIKTES programları ve uygulamaları kullanılmaktadır. Özetlenecek olursa, mültecilere yönelik dil eğitimi programları ve uygulamaları Almanya, İsveç, Kanada ve Avustralya’da oldukça katı ve sistematik bir şekildedir. İngiltere, ABD, Fransa ve İspanya’da kısmen sistematikken Türkiye’de ise sistematik bir biçimde uygulanmamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için mesleki eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” kapsamında elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. *Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Mesleki Eğitim*

Ülke	Programlar
Almanya	Destekli Meslek Eğitimi, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete, EQ – Einstiegsqualifizierung für Geflüchtete, Perspektiven für junge Geflüchtete (PerjuF) ve Integration durch Ausbildung (IdA).
İsveç	SFI-Yrke (Vocational SFI) ve Etableringsprogrammet Sweden - Introduction Programme.
ABD	Refugee Career Pathways (RCP), REVEST (Refugee/Entrant Vocational Educational Services Training) ve Job Corps.
Kanada	Bridge Training Programs.
Avustralya	The Economic Pathways to Refugee Integration (EPRI) Programı.
Fransa	HOPE Programı (Hébergement, Orientation Pour l’Emploi) ve Sciences Po – Professional Certificate for Young Refugees.
İngiltere	Refugee Employability Programme (REP) ve CodeYourFuture.
İspanya	İspanyolca Mesleki Dil Eğitimi, Mesleki Beceri Kursları ve İş Arama ve Rehberlik Hizmetleri.

Tablo 4'ün Devamı. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Mesleki Eğitim

Türkiye	İMEP (İstihdam için Mesleki Eğitim Programı), İŞMEP (İşyerinde Mesleki Eğitim ve Gelişim Programı) ve UNCHR destekli halk eğitim merkezleri.
---------	--

Tablo 4'te, seçilen ülkelerin mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler birbirinden çeşitli mesleki eğitim programları uygulamaktadır.

Tablo 4'teki bilgilere göre, Almanya'nın mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları şunlardır: Destekli Meslek Eğitimi, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete, EQ – Einstiegsqualifizierung für Geflüchtete, Perspektiven für junge Geflüchtete (PerjuF) ve Integration durch Ausbildung (IdA). İsveç'in mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları şunlardır: SFI-Yrke (Vocational SFI) ve Etableringsprogrammet Sweden - Introduction Programme. ABD'nin mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları şunlardır: Refugee Career Pathways (RCP), REVEST (Refugee/Entrant Vocational Educational Services Training) ve Job Corps. Kanada'nın mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programı şudur: Bridge Training Programs. Avustralya'nın mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programı şudur: The Economic Pathways to Refugee Integration (EPRI) Programı. Fransa'nın mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları şunlardır: HOPE Programı (Hébergement, Orientation Pour l'Emploi) ve Sciences Po – Professional Certificate for Young Refugees. İngiltere'nin mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları şunlardır: Refugee Employability Programme (REP) ve CodeYourFuture. İspanya'nın mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları şunlardır: İspanyolca Mesleki Dil Eğitimi, Mesleki Beceri Kursları ve İş Arama ve Rehberlik Hizmetleri. Türkiye'nin mültecilere yönelik uyguladığı mesleki eğitim programları şunlardır: İMEP (İstihdam için Mesleki Eğitim Programı), İŞMEP (İşyerinde Mesleki Eğitim ve Gelişim Programı) ve UNCHR destekli halk eğitim merkezleri. Özetlenecek olursa, mültecilere yönelik mesleki eğitim uygulamalarını Almanya sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. İsveç, Kanada, Avustralya, İngiltere, ABD ve Fransa'da orta düzeyde etkili bir şekilde kullanılırken İspanya ve Türkiye'de ise sistematikliği sınırlı düzeydedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için psikososyal desteğe yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” kapsamında elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. *Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilere Yönelik Uygulanan Psikososyal Destekler*

Ülke	Uygulamalar
Almanya	Traumasensitiver Unterricht (Travma Duyarlı Eğitim), Willkommensklassen (hoş geldin sınıflarında), Okullarda disiplinler arası ekipler (psikologlar, sosyal hizmet uzmanları vs.).
İsveç	War Child Sweden, Refugees Well School, Okuldaki sosyal hizmet uzmanları ve rehberlik hizmetleri.
ABD	APA Foundation – Supporting the Mental Health of Refugee Students, STRONG for Schools (Supporting Transition Resilience of Newcomer Groups).
Kanada	STRONG for Schools (Supporting Transition Resilience of Newcomer Groups).
Avustralya	Refugee Education Support Program (RESP) ve STARTTS in Schools Program.
Fransa	Réseau d’Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED), Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS).
İngiltere	Healing Classrooms (The IRC), Refugee Education UK (REUK).
İspanya	UB Support Program, Okullardaki karşılama ve uyum programları.
Türkiye	PIKTES uyum sınıfları, MEB Göç Psikoeğitim Programı.

Tablo 5’te seçilen ülkelerin mültecilere yönelik verdiği psikososyal destek uygulamaları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler çeşitli psikososyal destek programları uygulamaktadır.

Tablo 5’teki bilgilere göre, Almanya’nın mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: Traumasensitiver Unterricht (Travma Duyarlı Eğitim), Willkommensklassen (hoş geldin sınıflarında) ve okullarda disiplinler arası ekipler (psikologlar, sosyal hizmet uzmanları vs.). İsveç’in mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: War Child Sweden, Refugees Well School ve okuldaki sosyal hizmet uzmanları ve rehberlik hizmetleri. ABD’nin mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: APA Foundation – Supporting the Mental Health of Refugee Students ve STRONG for Schools (Supporting Transition Resilience of Newcomer Groups). Kanada’nın mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: STRONG for Schools (Supporting Transition Resilience of Newcomer Groups). Avustralya’nın mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: Refugee Education Support Program (RESP) ve STARTTS in Schools Program. Fransa’nın mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: Réseau d’Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASSED) ve Groupe de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS). İngiltere’nin mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: Healing Classrooms (The IRC) ve Refugee Education UK (REUK). İspanya’nın mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: UB Support Program ve okullardaki karşılama ve uyum programları. Türkiye’nin mültecilere yönelik uyguladığı psikososyal destek programları ve uygulamaları şunlardır: PIKTES uyum sınıfları ve MEB Göç Psikoeğitim Programı. Sonuç olarak İsveç, Almanya, Kanada, İngiltere ve Avustralya’da mültecilere yönelik psikososyal destekler sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. ABD ve Fransa’da etkililiği orta düzeydeyken İspanya ve Türkiye’de ise daha yüzeysel kalmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için aile eğitimine*

yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?” kapsamında elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Uygulanan Eğitimler

Ülke	Uygulamalar
Almanya	Bazı eyaletlerde veli bilgilendirme toplantıları ve uyum seminerleri yapılmaktadır.
İsveç	Genellikle yerel düzeyde organize edilmektedir ve sistematik bir ulusal model bulunmamaktadır. Bazı okullarda ailelere yönelik uyum seminerleri düzenlenmektedir.
ABD	Refugee School Impact Programı aileler için katılım etkinliklerini kapsamaktadır.
Kanada	Okul yönetimleri ve göçmen danışma merkezleri aracılığıyla ailelere yönelik seminerler ve bilgilendirme toplantıları yapılmaktadır.
Avustralya	Ailelere yönelik kültürel uyum programları ve okul sistemini tanıtıcı veli seminerleri düzenlenmektedir.
Fransa	Aile eğitimi uygulamaları genellikle okul düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Sistematik bir yapıdan yoksundur.
İngiltere	Yerel yönetimler ve okullar, hoş geldiniz oturumları, bilgilendirme broşürleri ve çok dilli rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Okul sistemi, velilerin çocuklarının eğitimiyle daha aktif şekilde ilgilenmelerini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır.
İspanya	Bazı okullar bireysel toplantılar düzenlemektedir fakat ulusal düzeyde sistematik bir program ya da uygulama yoktur.
Türkiye	PIKTES projesi kapsamında ailelerle bilgilendirme çalışmaları, veli toplantıları, toplum temelli etkinlikler gibi unsurlar yer almaktadır fakat veli katılımı sınırlıdır.

Tablo 6’da seçilen ülkelerin mültecilere yönelik verdiği aile eğitimi uygulamaları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler çeşitli aile eğitimleri uygulamaktadır.

Tablo 6'daki bilgilere göre, Almanya'nın mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uygulamaları, bazı eyaletlerde veli bilgilendirme toplantıları ve uyum seminerleri yapmakla sınırlıdır. İsveç'in mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uygulamaları, genellikle yerel düzeyde organize edilmektedir ve sistematik bir ulusal model bulunmamaktadır. Bazı okullarda ailelere yönelik uyum seminerleri düzenlenmektedir. ABD'nin mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uyguladığı bir program bulunmaktadır. Refugee School Impact Programı aileler için katılım etkinliklerini kapsamaktadır. Kanada'nın mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uygulamaları, okul yönetimleri ve göçmen danışma merkezleri aracılığıyla ailelere yönelik seminerler ve bilgilendirme toplantıları yapmaktır. Avustralya'nın mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uygulamaları, ailelere yönelik kültürel uyum programları ve okul sistemini tanıtıcı veli seminerleri düzenlemektir. Fransa'nın mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uygulamaları, genellikle okul düzeyinde gerçekleşmektedir. Sistematik bir yapıdan yoksundur. İngiltere'nin mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uygulamaları, yerel yönetimler ve okullar, hoş geldiniz oturumları, bilgilendirme broşürleri ve çok dilli rehberlik hizmetlerinden oluşmaktadır. Okul sistemi, velilerin çocuklarının eğitimiyle daha aktif şekilde ilgilenmelerini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. İspanya'nın mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitimleri için bazı okullar bireysel toplantılar düzenlemektedir fakat ulusal düzeyde sistematik bir program ya da uygulama yoktur. Türkiye'nin mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim uygulamaları, PIKTES projesi kapsamında ailelerle bilgilendirme çalışmaları, veli toplantıları, toplum temelli etkinlikler gibi unsurlar yer almaktadır fakat veli katılımı sınırlıdır ve veli ve öğretmen görüşlerine göre yetersizdir. Sonuç olarak ABD, Kanada ve İngiltere'de mültecilerin ailelerine yönelik eğitimler sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. Almanya, Avustralya ve Türkiye'de kısmen sistematik bir şekilde uygulanmaktadır fakat İsveç, Fransa ve İspanya'da aile eğitimi uygulamaları sistematik değildir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci çocuklar için okul öncesi eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” kapsamında elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Okul Öncesi Uygulamalar

Ülke	Programlar
Almanya	Erken çocukluk eğitimi kapsamında mülteci çocukların anaokullarına erişimi teşvik edilmektedir. Dil gelişimine destek sağlanmaktadır.
İsveç	Mülteci çocuklar 1 yaşından itibaren okul öncesi eğitime ücretsiz katılma hakkına sahiptir. Kültürel farklılıklar gözetilerek dil ve oyun temelli entegrasyon sağlanmaktadır.
ABD	Okul öncesi eğitim eyalet yetkisinde olduğu için uygulamalar farklılık göstermektedir. Ulusal çapta zorunlu bir uygulama yoktur.
Kanada	Strong Start BC programı uygulanmaktadır. Bu programla ailelere de destek verilmektedir. Yerel göçmenlik merkezleri, okul öncesi uyum programları düzenlemektedir.
Avustralya	Settlement Services International (SSI) mülteci ailelere çocuk bakım desteği vermektedir.
Fransa	Zorunlu eğitim yaşı 3'tür. Mülteci çocuklar da bu gruba dahil olmaktadır. Bazı bölgelerde CASNAV (yeni gelen öğrenciler için destek merkezi) aracılığıyla okul öncesi uyum sağlanmaktadır.
İngiltere	Early Years Foundation Stage (EYFS) kapsamında 3-4 yaş çocuklara ücretsiz okul öncesi eğitim verilmektedir ve mülteci çocuklar da bu sistemden yararlanabilmektedir.
İspanya	3 yaştan itibaren okul öncesi eğitim yaygındır. Mülteci çocuklar için özel sınıflar yoktur. Sistematiik ve ulusal bir uygulama yoktur.
Türkiye	PIKTES Projesi kapsamında bazı illerde Suriyeli çocuklara okul öncesi sınıf desteği verilmiştir. Okula Kayıt İçin Destek Programı (OKP) ile kayıt, ulaşım ve tercüman desteği sağlanmıştır.

Tablo 7’de seçilen ülkelerin mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler çeşitli uygulamalar uygulamaktadır.

Tablo 7’deki bilgilere göre, Almanya’nın mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik uygulamaları, erken çocukluk eğitimi kapsamında mülteci çocukların anaokullarına erişimine teşvik etmekle sınırlıdır. Ayrıca çocukların dil gelişimine destek sağlanmaktadır. İsveç’in mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik mülteci çocuklar, 1 yaşından itibaren okul öncesi eğitime ücretsiz katılma hakkına sahiptir. Kültürel farklılıklar gözetilerek dil ve oyun temelli entegrasyon sağlanmaktadır. ABD’nin mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik uygulamaları eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Ulusal çapta zorunlu bir uygulama yoktur. Kanada’da mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik Strong Start BC programı uygulanmaktadır. Bu programla ailelere de destek verilmektedir. Yerel göçmenlik merkezleri, okul öncesi uyum programları düzenlemektedir. Avustralya’da mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik uygulamaları arasında, Settlement Services International (SSI) aracılığıyla mülteci ailelere çocuk bakım desteği vermektedir. Fransa’da mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik uygulamaları sınırlıdır. Bazı bölgelerde CASNAV (yeni gelen öğrenciler için destek merkezi) aracılığıyla okul öncesi uyum sağlanmaktadır. İngiltere’de mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik uygulamaları arasında, Early Years Foundation Stage (EYFS) kapsamında 3-4 yaş çocuklara ücretsiz okul öncesi eğitim verilmektedir ve mülteci çocuklar da bu sistemden yararlanabilmektedir. İspanya’da mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik uygulamaları sınırlıdır. Mülteci çocuklar için özel sınıflar yoktur. Sistematik ve ulusal bir uygulama yoktur. Türkiye’de mülteci çocukların okul öncesi eğitime yönelik uygulamaları arasında, PİKTES Projesi kapsamında bazı illerde Suriyeli çocuklara okul öncesi sınıf desteği verilmiştir. Okula Kayıt İçin Destek Programı (OKP) ile kayıt, ulaşım ve tercüman desteği sağlanmıştır. Sonuç olarak, Kanada, İsveç ve Avustralya’da mülteci çocukların okul öncesi eğitimlerine yönelik uygulamalar sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. Almanya, ABD, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de ise kısmen sistematik bir şekilde uygulanmaktadır fakat İspanya’da sistem yeterince oluşmamıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın altıncı alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için öğretmen*

yetiştirmeye yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?” kapsamında elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Uygulamalar

Ülke	Uygulamalar
Almanya	Göçmenlik ve Travma Eğitimi Üniversitelerde çokkültürlü eğitim dersleri.
İsveç	Sınıf Öğretmenleri için Göçmen Eğitimi Üniversitelerde çokkültürlü eğitim dersleri.
ABD	Mülteci öğrencilerle çalışacak öğretmenler için İngilizce Öğretimi (TESOL) Sertifika Programları. Öğretmen yetiştirme programlarında göçmen öğrencilere yönelik kültürel yetkinlik dersleri.
Kanada	Öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü ve travma duyarlı pedagojiler entegre edilmiştir.
Avustralya	Öğretmenlere hizmet içi eğitim, Üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programlarında kültürel çeşitlilik, çokkültürlü eğitim gibi dersler.
Fransa	İlk Atama Öncesi Eğitim. Mültecilerin yoğun bölgelerde olduğu bölgelerde görev yapacak öğretmenler, çok dilli sınıflar ve kültürlerarası iletişim konusunda eğitim almaktadır.
İngiltere	Öğretmenlere hizmet içi eğitim, Üniversitelerde mülteci öğrencilere destek sunmayı öğreten modeller.
İspanya	Eğitim fakültelerinde kültürlerarası eğitim dersi, Hizmet içi eğitim, Bölgesel Eğitim Programları.
Türkiye	PIKTES, Öğretmenlere hizmet içi eğitim,

Tablo 8’de seçilen ülkelerin mülteci öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik olan eğitim uygulamaları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler çeşitli uygulamalar uygulamaktadır.

Tablo 8’deki bilgilere göre, Almanya’nın öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim dersleri vermek ve öğretmenlere Göçmenlik ve Travma Eğitimi vermektir. İsveç’in öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim dersleri vermek ve Sınıf Öğretmenleri için Göçmen Eğitimi vermektir. ABD’nin öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, Mülteci öğrencilerle çalışacak öğretmenler için İngilizce Öğretimi (TESOL) Sertifika Programları ve öğretmen yetiştirme programlarında göçmen öğrencilere yönelik kültürel yetkinlik dersleri vermektir. Kanada’nın öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü ve travma duyarlı pedagoji eğitimleri vermektir. Avustralya’nın öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, öğretmenlere hizmet içi eğitim ve üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programlarında kültürel çeşitlilik, çokkültürlü eğitim gibi dersler vermektir. Fransa’nın öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, mültecilerin yoğun bölgelerde olduğu yerlerde görev yapacak öğretmenlere İlk Atama Öncesi Eğitim verilerek çok dilli sınıflar ve kültürlerarası iletişim konusunda eğitim vermektir. İngiltere’nin öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, üniversitelerde mülteci öğrencilere destek sunmayı öğreten modeller ve öğretmenlere hizmet içi eğitim vermektir. İspanya’nın öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, üniversitelerde öğretmen adaylarına kültürlerarası eğitim dersleri, öğretmenlere Bölgesel Eğitim Programları ve hizmet içi eğitim vermektir. Türkiye’nin öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları, PİKTES aracılığıyla öğretmenlere eğitim vermektir. Hizmet içi eğitim vermeye de başlanmıştır. Sonuç olarak, ABD, Kanada, İsveç, Almanya’da mülteci öğrencilere eğitim verecek öğretmenleri yetiştirmeye yönelik uygulamalar sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. İngiltere’de ise kısmen sistematik bir şekilde uygulanmaktadır fakat Türkiye, Fransa ve İspanya’da sistem yeterince oluşmamıştır.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın yedinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için uyguladıkları oryantasyon programları nelerdir?*” kapsamında elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Uygulanan Oryantasyon Programları

Ülke	Programlar
Almanya	Willkommensklassen (Hoş geldiniz/karşılama sınıfları)
İsveç	Förberedelseklass (hazırlık sınıfları)
ABD	Refugee School Impact Program (RSIP)
Kanada	Okullarda Yerleştirme (Uyum) Çalışanları [SWIS] Programı
Avustralya	Merkezi bir oryantasyon programı yoktur.
Fransa	UPE2A Sınıfları
İngiltere	Merkezi bir oryantasyon programı yoktur.
İspanya	Karşılama Programı
Türkiye	Uyum/Hazırlık sınıfları ve PIKTES

Tablo 9’da seçilen ülkelerin mülteci öğrenciler için uygulanan oryantasyon programlarına yönelik olan eğitim uygulamaları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler çeşitli programlar uygulamaktadır.

Tablo 9’daki bilgilere göre, Almanya’nın mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları, hoş geldiniz sınıflarında gerçekleşmektedir. İsveç’in mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları, hazırlık sınıflarında gerçekleşmektedir. ABD’nin mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları, Refugee School Impact Program kapsamında gerçekleşmektedir. Kanada’nın mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları, Okullarda Yerleştirme (Uyum) Çalışanları [SWIS] Programı kapsamında gerçekleşmektedir. Avustralya’nın mülteci öğrencilere yönelik bir oryantasyon programı yoktur. Fransa’nın mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları, UPE2A Sınıflarında gerçekleşmektedir. İngiltere’nin mülteci öğrencilere yönelik bir oryantasyon programı yoktur. İspanya’nın mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları, Karşılama Programı kapsamında gerçekleşmektedir. Türkiye’nin mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları, uyum/hazırlık sınıflarında ve PIKTES Projesi kapsamında gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, Almanya, İsveç, ABD, Kanada ve Fransa’da mülteci öğrencilere yönelik oryantasyon programları sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. İspanya ve Türkiye’de ise kısmen sistematik bir şekilde uygulanmaktadır fakat Avustralya ve İngiltere’de merkezi bir oryantasyon programı yoktur.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için uyguladıkları telafi eğitim programları nelerdir?*” kapsamında elde edilen bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. *Araştırma Kapsamında Yer Alan Ülkelerde Mülteci Öğrenciler için Uygulanan Telafi Eğitim Programları*

Ülke	Programlar
Almanya	Willkommensklassen (hoş geldiniz/ karşılama) sınıfları
İsveç	Förberedelseklass (hazırlık sınıfları)
ABD	Refugee School Impact Program (RSIP)
Kanada	Okullarda Yerleştirme (Uyum) Çalışanları [SWIS] Programı
Avustralya	New Arrivals Program
Fransa	UPE2A Sınıfları
İngiltere	Merkezi bir telafi eğitim programı yoktur.
İspanya	Merkezi bir telafi eğitim programı yoktur.
Türkiye	Hızlandırılmış Eğitim Programı

Tablo 10’da seçilen ülkelerin mülteci öğrenciler için uygulanan telafi eğitim programlarına yönelik olan eğitim uygulamaları yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre ülkeler çeşitli programlar uygulamaktadır.

Tablo 10’daki bilgilere göre, Almanya’nın mülteci öğrencilere yönelik telafi eğitim programları, Willkommensklassen (hoş geldiniz sınıflarında) gerçekleşmektedir. İsveç’in mülteci öğrencilere yönelik telafi eğitim programları, Förberedelseklass (hazırlık sınıflarında) gerçekleşmektedir. ABD’nin mülteci öğrencilere yönelik telafi eğitim programları, Refugee School Impact Program (RSIP) kapsamında gerçekleşmektedir. Kanada’nın mülteci öğrencilere yönelik telafi eğitim programları, Okullarda Yerleştirme (Uyum) Çalışanları [SWIS] Programı kapsamında gerçekleşmektedir. Avustralya’nın mülteci öğrencilere yönelik telafi eğitim programları, New Arrivals Program kapsamında gerçekleşmektedir. Fransa’nın mülteci öğrencilere yönelik telafi eğitim programları, UPE2A sınıflarında gerçekleşmektedir. İngiltere ve İspanya’nın merkezi bir telafi eğitim programı yoktur. Türkiye’nin ise mülteci

öğrencilere yönelik telafi eğitim programları, Hızlandırılmış Eğitim Programı kapsamında gerçekleştirilmektedir. Sonuç olarak Almanya, İsveç, ABD, Avustralya, Kanada, Fransa ve Türkiye’de uygulanan telafi eğitim programları sistematikken İngiltere’de ve İspanya’da sistematik değildir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde ülkelerin mülteci öğrenciler için yaptıkları uygulamalar ve eğitim politikaları karşılaştırılıp araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için dil eğitimine yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” sorusuna ilişkin, ülkeler çeşitli dil programları uygulamaktadır. İşigüzel & Baldık (2019) göre göçmen öğrencilerin dil öğrenimi konusunda en verimli yöntemin göçmen öğrencilere göre yapılandırılmış sınıflarda dil öğretimi yapmak yerine örgün öğretime dahil ederek dil öğretimi yapmaktır. Ancak bu görüş çalışmada yer alan bulgularla ters düşmektedir. İncelenen ülkelerin daha çok yapılandırılmış sınıfları tercih ettiği tespit edilmiştir. Almanya’da “*Willkommensklassen*” olarak tanımlanan ve Türkçeye “*hoş geldin sınıfları*” olarak çevrilen sınıflarda yoğun dil desteği verilmektedir. İsveç’te Förberedelseklass adlı hazırlık sınıfları göçmen öğrencilere yöneliktir ve dil öğretimini amaçlamaktadır. Fransa’da UPE2A sınıflarında ülkeye yeni gelen mülteci öğrencilere Fransızca eğitimi verilmektedir. Avustralya’da yeni gelen göçmen ve mülteci öğrencilere dil eğitimi “*Intensive English Centres*” (IEC) adı verilen merkezlerde verilmektedir. İspanya’da Programas de Acogida Lingüística (Dil Karşılama Programları) vardır fakat bu program sadece mültecilere yönelik değil İspanyolca bilmeyen bütün öğrenciler içindir ancak yine de yapılandırılmış sınıfa dahil olmaktadır. Fakat ABD’de ve Kanada’da dil eğitimi ESL (English as a Second Language) programı kapsamında sınıf bütünlüğünü bozmadan verilmektedir. İngiltere’de EAL (English as an Additional Language) programı ile normal sınıflarda öğrenim gören mülteci öğrencilere yönelik eğitim-öğretim programları ve etkinlikler geliştirilmektedir. Türkiye’de ise 2019 yılına kadar mülteci öğrenciler örgün sınıfa doğrudan dahil edilmekteydi ancak 2019 yılından itibaren bazı illerde Yabancı Uyruklu Öğrenci Uyum Sınıfları açılmıştır.

Aydın (2020) araştırmasına göre, Kanada’da mülteci öğrenciler ülkeye alındıktan sonra her eyalette olan göçmen ve mülteci ofislerine yönlendirilmekte ve ikamet adreslerine göre çeşitli okullara yerleştirilmektedir. Öğrencilerin öncelikle İngilizce veya Fransızca dil yeterlilik düzeyleri değerlendirilmektedir. Eğer dil düzeyi yetersizse okul dışı hızlandırılmış dil kurslarıyla destek sağlanmaktadır. Türkiye’de ise 2019 yılından itibaren okullarda zorunlu olarak uygulanmaya başlanan Türkçe dil yeterlilik sınavları ile bu sınavda yeterli başarıyı gösteremeyen mülteci öğrencilerin “*Yabancı Uyruklu Öğrenci Uyum Sınıfları*”na yönlendirilmesi, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemeye yönelik iyileştirme çabalarına örnek teşkil ettiğini tespit etmiştir.

Uysal (2024) araştırmasının sonucuna göre, Almanya, Avusturya ve İsveç’te uygulanan göçmen eğitimi sadece dil öğretimine dayanan bilişsel bir boyutla sınırlı değil aynı zamanda kültürel ve sosyal olarak da gelişimlerini sağlamaktır. Bu ülkelerde eğitim farklı yaş gruplarına ve seviyelere uygun şekilde tasarlanmıştır. Eğitim modelleri, politikanın belirlenmesi, gerekli materyallerin sağlanması ve nitelikli öğretmenlerin nitelikli bir şekilde müdahale etmesi gibi unsurlar amaçlanmıştır. Türkiye’de ise öğretmen eğitimi ve program tasarımında eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretirken “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminden*” ziyade diğer ülkelerdeki gibi “*İkinci Dil veya Eğitim Dili Olarak Türkçe Öğretimi*” olarak öğretilmesi gerektiği önerilmiştir. Yani dil eğitimi konusunda Türkiye biraz daha katı ve sistematik olmalıdır. Amaç sadece dil öğretmek değil aynı zamanda Türk kültürünü aşlamak da olmalıdır. Fakat özellikle dil eğitimi ve kültür aktarımı konusunda diğer ülkeler daha katı ve sistematik bir yaklaşım sağlarken, Türkiye’de böyle bir tutumun yer almadığı görülmektedir. İncelenen ülkelerden biri olan Almanya, dil eğitimi konusunda çok hassas davranmakta, mülteciler için “*kazan-kazan*” politikasını benimseyerek onları ülkeyi zenginleştiren bireyler olarak görmektedir. İsveç, Türkiye’ye kıyasla dil konusunda daha katı davranmaktadır. Bütün çocukların ana dili gibi İsveççe konuşmaları için “*İkinci Dil Olarak İsveççe*” dersini zorunlu kılmıştır. Ayrıca, İsveç’teki mülteci sayısı Türkiye’ye göre daha az olduğundan entegrasyon süreci daha kolay ve sistematik şekilde yürütülebilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri de dil eğitimi konusunda programlar geliştirmiştir. İngiltere’de mülteci öğrenciler sınıflara yerleştirilirken dil seviyelerine dikkat edilmektedir. Fransa’da mülteci öğrencilerin asimilasyonuna yönelik bir entegrasyon politikası uygulanmaktadır. Kanada’da 1-5 yaş aralığındaki mülteci/sığınmacı ve göçmen çocuklara okula uyum sağlamaları için Strong Start BC Programı uygulanmaktadır. Okul

öncesi mülteci çocukların dil, bilişsel, motor ve sosyal gelişimlerini güçlendirecek içeriklere yer verilmiştir.

Türkiye, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunda en önemli engellerden biri olan dil problemini yenmek için çeşitli uygulamaları hayata geçirmiştir. Uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında Türkiye'nin dil eğitimi politikaları henüz sistematik ve sürdürülebilir bir yapıda olmadığı söylenebilir. Bu durum, mülteci çocukların toplumsal uyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dil eğitimi politikalarının sistematik bir şekilde olması için daha katı politikaları tercih edilmelidir. Türkçenin sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda kültürel aktarımı da sağlayacağı da düşünülebilir.

5.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için mesleki eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” sorusuna ilişkin, ülkeler çeşitli mesleki eğitim uygulamaları kullanmaktadır. Dere & Demirci (2021) araştırmasına göre, Almanya’da mülteci öğrencilerin eğitimi daha çok mesleki eğitime yöneliktir. İlkyaz (2020) araştırmasına göre, Almanya “*Destekli Meslek Eğitimi*” adlı projeye mülteci ve göçmen öğrencileri meslekî ve teknik okullara yönlendirmektedir. Bu okullarda öğrenciler staj yapabilmektedir. Türkiye’de uygulanan PIKTES Projesi de mülteci öğrencileri meslekî eğitime yönlendirdiği için iki ülke bu konuda benzer bir politikaya sahiptir fakat iki ülkenin amaçları farklıdır. Türkiye’nin yaklaşımı daha çok insani sorumluluk üzerine oluşurken Almanya ise ülkenin çıkarları amaçlı bir yaklaşım benimsemektedir.

Maadad (2025) araştırmasına göre, Avustralya’daki Mesleki Eğitim (VET) Programları mülteci gençler için istihdam geçişini kolaylaştırmak için uygulanmaktadır.

Yıldırım, Coşkun & Şensin (2022) araştırmasına göre, Almanya mülteci öğrencileri meslek eğitimi programlarına yönlendirerek onları birer meslek sahibi yaparak ülkeye daha kolay entegre olmalarını sağlamayı amaçlarken İngiltere sadece o meslekte uzmanlaştırmaya odaklanmaktadır.

Crul vd. (2019) & Jørgensen, Hautz & Li (2021) araştırmalarına göre, iki araştırmada da farklı ülkelerin mülteci öğrencilere yönelik mesleki eğitim uygulamalarını Almanya’yla karşılaştırılmıştır. İki araştırmanın da sonucuna göre Almanya mesleki eğitim

uygulamalarında diğer ülkelere göre daha fazla önem vermekte olduğunu ve buna göre politikalar aldığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, araştırmada seçilen diğer ülkeler de mesleki eğitim programları uygulamaktadır fakat içlerinde en sistematik bir şekilde uygulayan ülke Almanya'dır.

Türkiye, mülteci öğrenciler için mesleki eğitim alanında çeşitli uygulamalar geliştirmiştir. Fakat bu uygulamaların sistematik bir yapıya dönüşmediği, çoğu zaman proje bazlı ve geçici nitelikte kaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca mesleki eğitimde Türkçe yeterliliği ve öğrencilerin iş gücü piyasasına yönlendirilmesi gibi alanlarda yapısal eksiklikler dikkat çekmektedir. Mülteci öğrencilerin yalnızca istihdama kazandırılması değil, aynı zamanda Türk milletinin kültürel normlarına ve diline uyum sağlamaları temel hedef olmalıdır. Mesleki eğitim programına Türkiye'nin toplumsal yapısı, vatandaşlık bilinci, iş disiplini, Türk iş kültürü vb. dersler eklenerek mülteci öğrencilerin istihdamda zorluk çekmemesi amaçlanmalıdır. Sonuç olarak, mesleki eğitim süreçleri sadece ekonomik olarak düşünülmemelidir. Aynı zamanda kültürel bir dönüşüm aracı olarak da kullanılabilir. Onları Türk toplumuna uyumlu bireyler haline getiren bir eğitim modeli ile istihdamda yaşanacak sorunlar önlenabilir.

5.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın üçüncü alt problem sorusu olan *“Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye'nin mülteci öğrenciler için psikososyal desteğe yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?”* sorusuna ilişkin, ülkeler mülteci öğrencilere çeşitli psikososyal destekte bulunmaktadır. Maadad (2025) göre Avustralya'da travma sonrası destek sunan psikososyal hizmetler yaygındır. İsveç ve Almanya da travma duyarlı psikososyal destek sunmaktadır. Kanada ve Almanya'da genel eğitim dışında da mülteci öğrencilere aile eğitimi, psikososyal destek vb. destekler sağlanmaktadır. Dere & Demirci (2021) araştırmalarında, Türkiye'nin de hem öğrencilere hem de ailelere yönelik okul dışı etkinliklerin yapılması ve psikososyal desteğin vermesi gerektiği önermiştir. Sonuç olarak İsveç, Almanya, Kanada, İngiltere ve Avustralya'da mültecilere yönelik psikososyal destekler sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. ABD ve Fransa'da etkililiği orta düzeydeyken İspanya ve Türkiye'de ise daha yüzeysel kalmaktadır.

Türkiye, mülteci çocuklar için çeşitli psikososyal destekte bulunmuştur. Fakat bu uygulamaların büyük çoğunluğu proje temellidir ve tüm okullarda eşit düzeyde uygulanmamaktadır. Rehberlik hizmetlerinin yoğunlukla bireysel destek yerine idari

görevlerle sınırlı kalması, dil engeli ve kültürel farklılıklar nedeniyle psikososyal destek hizmetlerinin mülteci öğrenciler için yeterince etkili sunulamadığı görülmektedir.

5.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için aile eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” sorusuna ilişkin, Kaya (2018) araştırmasının sonucuna göre, öğrencilerin eğitimdeki başarısıyla ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik olarak doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla aile eğitimiyle öğrencilerin başarısı doğru orantılıdır denebilir.

Yıldırım, Coşkun & Şensin (2022) araştırmasına göre, İngiltere ve Avustralya’da yerel kurumlar ve sosyal yardım kuruluşları aileleri de dahil etmektedir. İngiltere’de okul ve aile arasındaki iletişimin kopmaması için tercüman desteği verilmektedir. Ailelere İngilizce dil desteği sağlanmaktadır.

Amerika’da mülteci öğrencilerin ailelerine yönelik eğitimler bulunmaktadır. Örneğin, Refugee School Impact (RSI) Programı, ebeveynler için katılım etkinliklerini de kapsamaktadır (Office of Refugee Resettlement, 2022). Kanada’da aileleri de kapsayan Okullarda Yerleştirme (Uyum) Çalışanları [SWIS] Programı kullanılmaktadır. Sonuç olarak ABD, Kanada ve İngiltere’de mültecilerin ailelerine yönelik eğitimler sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. Almanya, İsveç, Avustralya ve Türkiye’de kısmen sistematik bir şekilde uygulanmaktadır fakat Fransa ve İspanya’da aile eğitimi uygulamaları sistematik değildir.

Türkiye’de PIKTES Projesi kapsamında aile eğitimleri dahil edilmiştir. Ancak çoğu zaman kısa süreli ve bölgesel düzeyde sınırlı kalmıştır. Dil engeli, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve kültürel farklılıklar gibi nedenlerden dolayı aile eğitimi uygulamaları olması gereken düzeyde ve yaygınlıkta etkili olmamıştır. Bu eğitimlerin etkililiğini artırmak için, dil, kültür, vatandaşlık bilinci ve uyulması gereken normlar açık bir şekilde aktarılıp tüm ülkeye yaygınlaştırılmalıdır.

5.6 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın beşinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci çocuklar için okul öncesi eğitime yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” sorusuna ilişkin, ülkeler çeşitli okul

öncesi programları uygulamaktadır. Örneğin, Kanada’da 1-5 yaş aralığındaki mülteci/sığınmacı ve göçmen çocuklara okula uyum sağlamaları için Strong Start BC Programı uygulanmaktadır. Okul öncesi mülteci çocukların dil, bilişsel, motor ve sosyal gelişimlerini güçlendirecek içeriklere yer verilmiştir. Lunnebald (2017) araştırmasında, İsveç’in okul öncesi mülteci çocuklara ve ailelere sosyal aidiyet ve güvenlik duygusu geliştirmesine hizmet ettiğini belirtmiştir. İsveç okul öncesi eğitimde yalnızca eğitim değil aynı zamanda ailelerle iletişim ve etkileşim kurarak onları toplumsal entegrasyona hazırlamaktadır. Cerna (2019) araştırmasında, Almanya’nın Sprach-Kitas programından örnek vermiştir. Avustralya’da ülkeye yeni gelen göçmen çocuğu kolayca anaokuluna başlatmak için Okula Geçiş Programları (Transition Programs) uygulanmaktadır. Bu program dil odaklı destek içeren erken çocukluk ve eğitim programlarıdır. Türkiye’de ise PİKTES Projesi kapsamında bazı illerde Suriyeli çocuklara okul öncesi sınıf desteği verilmiştir. Ayrıca Okula Kayıt İçin Destek Programı (OKP) ile kayıt, ulaşım ve tercüman desteği sağlanmıştır. Sonuç olarak, Kanada, İsveç ve Avustralya’da mülteci çocukların okul öncesi eğitimlerine yönelik uygulamalar sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. Almanya, ABD, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de ise kısmen sistematik bir şekilde uygulanmaktadır fakat İspanya’da sistem yeterince oluşmamıştır.

Okul öncesi dönem, bireyin dil ve kültür öğrenimi ve temel davranış kalıplarını öğrenmeye en açık olduğu evre olduğundan dolayı kritik bir dönemdir. Türkiye, bu kritik dönemi henüz çok iyi kullanamamaktadır. Küçük yaştan itibaren milli bayramlar, marşlar, bayrak vb. toplumun ortak değerlerine yer verilirse çocukların kültürel olarak Türkiye’ye uyumu kolay olacaktır. Dolayısıyla milli bir okul öncesi programının oluşturulması gerekmektedir.

5.7 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın altıncı alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için öğretmen yetiştirmeye yönelik olan eğitim uygulamaları nelerdir?*” sorusuna ilişkin, Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya ve İngiltere öğretmen yetiştirirken eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim, karşılaştırmalı eğitim, kültürlerarası eğitim vb. dersler verirken Türkiye ise bu eğitimleri vermemektedir. Fransa ise ilk atamadan önce öğretmen eğer mültecilerin yoğun yaşadığı bölgeye atanacaksa gitmeden önce mülteci öğrencilere nasıl eğitim vereceğine dair eğitim

almaktadır. Ayrıca mülteci öğrencilerin çoğu ülkeye yerleşmeden önce travma yaşadıkları için Almanya ve Kanada’da öğretmenlere travmaya yönelik eğitim verilmektedir. Son olarak seçilen bütün ülkelerde öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmektedir. Fakat Türkiye’de yapılan çoğu program ve uygulamalar sürdürülebilir olmadığı için kısa vadede olumlu sonuçlara ulaşılsa da uzun vadede aynı sonuçlara ulaşamamaktadır. Örneğin, Tümen, Vlassopoulos & Wahba (2023) araştırmanın sonucuna göre, Türkiye’de öğretmenlerin kültürel farkındalık eğitimi, mülteci öğrencilerin okula tutunmasını anlamlı şekilde iyileştirmektedir. Etki kısa vadede güçlüdür fakat sürdürülebilir olmadığı için programın düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir. Bu sebeple, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin uzun vadeli bir programa dönüştürülmesi ve öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinden itibaren nitelikli eğitim verilmesi gerekmektedir.

5.8 Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın yedinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için uyguladıkları oryantasyon programları nelerdir?*” sorusuna ilişkin, ülkeler çeşitli oryantasyon programları uygulamaktadır. Cerna (2019) araştırmasında, Kanada’nın “SWIS” (Kanada’daki Okullarda Yerleşim Görevlileri Programı) programı kapsamında, okul oryantasyonu sırasında bilgilendirme ve yönlendirme yaptığını vurgulamaktadır. ABD’nin Refugee School Impact Program (RSIP) ve İspanya’nın Karşılama Programı adında oryantasyon programları vardır. Almanya, İsveç, Fransa ve Türkiye oryantasyonu hazırlık/uyum sınıflarında gerçekleştirmektedir. Avustralya ve İngiltere’nin ise merkezi bir oryantasyon programı yoktur.

Türkiye’nin henüz bir oryantasyon programı yoktur. Oryantasyon uygulamalarını hazırlık/uyum sınıflarında gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla Türkiye ivedi bir şekilde oryantasyon programı oluşturulmalıdır. Bu program, geçici bir tanışma süreci değil aynı zamanda mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve topluma dahil edilmesini sağlayan stratejik bir araç olarak görülmelidir.

5.9 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sekizinci alt problem sorusu olan “*Almanya, İsveç, ABD, Kanada, Avustralya, Fransa, İngiltere, İspanya ve Türkiye’nin mülteci öğrenciler için uyguladıkları*

telaft eğitim programları nelerdir?” sorusuna ilişkin, ülkelerin çeşitli telafi eğitim programları vardır. Almanya, İsveç ve Fransa telafi eğitim programlarını hazırlık/uyum sınıflarında vermektedir. Amerika’da Refugee School Impact Program (RSIP), Kanada’da SWIS Programı, Avustralya’da New Arrivals ve Türkiye’de Hızlandırılmış Eğitim Programı olarak geçmektedir. Almanya, İsveç ve Fransa’da hazırlık/uyum sınıflarında gerçekleştirilen İngiltere ve İspanya’da ise bir telafi eğitim programı yoktur. Sonuç olarak Almanya, İsveç, ABD, Avustralya, Kanada, Fransa ve Türkiye’de uygulanan telafi eğitim programları sistematikken İngiltere’de ve İspanya’da sistematik bir program yoktur.

Türkiye’deki telafi eğitim programında daha çok akademik olarak eğitim verilmektedir. Akademik eğitimlere ekstra olarak drama, oyunlar, yarışmalar vb. etkileşimli öğretim yöntemleri de eklenirse çocukların motivasyonunda artış görülebilir. Komatsu vd. (2024) araştırma sonucuna göre, bu öğretim yöntemleri eklendikten sonra mülteci öğrenciler kendilerini daha güvende ve kabul edilmiş hissetmiştir. Eğitimlerine devam etmeye daha istekli olmuştur.

5.10 Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere aşağıda sıralanmıştır:

1. Millî Eğitim Bakanlığı, karşılaştırmalı eğitim birimi kurarak gelişmiş ülkelerin mülteci öğrenciler için yaptığı programları güncel bir şekilde takip edip ülkemize uyarlamalıdır.
2. Almanya, ülkenin çıkarlarını düşünerek mülteci öğrencileri mesleki eğitime yönlendirmektedir. Almanya’nın mesleki eğitim uygulamaları ve politikaları örnek alınarak ülkemize uyarlanmalıdır.
3. Türkiye’de mülteci öğrenciler için özel bir Türkçe öğretim programı geliştirilmelidir. Bu program sürdürülebilir bir şekilde uygulanmalıdır.
4. Mülteci öğrencilerin doğrudan örgün eğitime başlatılmasından önce, onlara Türk kültürünü aşıl原因an programlara ihtiyaç vardır. Bu programlar müzik, sanat, ülke politikası, yöresel kültürler, marşlar, yöresel oyunlar, geleneksel sporlar, dini ve milli bayramlar, örf ve adetler, geleneksel giyim ve yemekler, deyim ve atasözleri, Atatürk ve Atatürk’ün Türk ulusu için önemi gibi kavramları içermelidir.

5. Ülkemizde mülteci öğrencilere yönelik bir oryantasyon programı yerine hazırlık/uyum sınıfı oryantasyon uygulamaları bulunmaktadır. Bir oryantasyon programı oluşturularak yukarıda bahsedilen dil ve kültür dersleri orada verilebilir.
6. Öğrenciler hazır bulunuşluğa sahip olmadığı sürece örgün eğitime alınmamalıdır. Dil ve Türk kültürü dersleri öğrenciler hazır olana kadar verilmelidir. Bu dersler, Almanya örneğinde olduğu gibi hoş geldin sınıfları olarak bir ya da iki yıllık bir süreç takip edebilir.
7. Dil ve Türk kültürü dersleri salt öğrencilere değil, aynı zamanda ailelere de verilmelidir. Bu durum ailelerin de daha önceden planlanmış programlar çerçevesinde belirli günlerde katılabileceği kurslar ya da etkinlikler yoluyla gerçekleştirilebilir.
8. Herkese Türkçe öğrenme zorunluluğu getirilmelidir. Bu konuda ailelerin de entegrasyon kurslarına katılımı zorunlu tutulmalıdır. Türkçe dil bilgisine ek olarak, vatandaşlık bilgisinin (ülkenin tarihi, kültürü vs.) de kanıtlanması gerekmektedir.
9. Yukarıda sayılan değerlerin aktarılabilmesi için çokkültürlü eğitim konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirilmelidir. Eğitim fakültelerine kültürlerarası eğitim, karşılaştırmalı eğitim, çokkültürlü eğitim, kaynaştırma eğitimi, kapsayıcı eğitim gibi dersler eklenerek, bu konuda sağlam altyapısı olan öğretmenler yetiştirilebilir.
10. Türkiye’de ana dilde eğitim anayasal olarak yasaktır. Bu durum aslında bir çeşit koruma kalkanı gibi düşünülebilir. Devletin toprak bütünlüğü, dili, bayrağı gibi konularda da anayasal olarak kendini güvence altına almalıdır ve bu bir tartışma konusu olmamalıdır.
11. Türkiye’de mülteci öğrenciler için okul öncesinde bir öğretim programı hazırlanarak Türkçe ve Türk kültürü dersleri erken yaştan itibaren verilebilir. Bu sayede mülteci ve göçmen öğrencilerin uyum süreci çok daha rahat ve kolay olacaktır.
12. Ülkemizde okullarda psikososyal destek sınırlıdır. Okullarda sadece rehber öğretmen değil aynı zamanda psikolog ve sosyal hizmet uzmanı da görevlendirilerek psikososyal destek birimi güçlendirilmelidir.
13. Türkçe Yeterlilik Sınavı mülteci öğrencilerin sadece dil becerilerini ölçmektedir. Bütün becerileri ölçecek bir değerlendirme aracı/envanteri oluşturulabilir. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim vb. değerlendirme araçları yaşa göre bölünebilir.
14. Suriyeli öğrenciler, Suriye’de aldıkları ulusal eğitim programından sonra Türklere karşı olumsuz tutum içinde olmaktadır. Bu olumsuz tutumları gidermek amacıyla,

onlara yönelik verilecek olan Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin içerikleri düzenlenmelidir.

15. Bazı devlet okullarında Suriyeli öğrencilerin sayısı Türk öğrencilerin sayısını geçmiş durumdadır. Buna engel olmak için Suriyelilerin belli bölgelerde yoğunlaşmaları yerine planlı bir şekilde dağıtımları yapılmalıdır.
16. Türkiye'nin göç alımı politikasını yeniden gözden geçirmesi ve sayıları oldukça fazla olan mültecilerin eğitimi konusunda yeni çözümler üretmesi gerekmektedir.
17. Türkiye'nin mülteci “*uyum*” politikalarını yeniden gözden geçirerek, özellikle eğitimde asimilasyona yönelik bir entegrasyon politikası uygulaması gerekmektedir.
18. Türkiye'nin mülteci çocukların eğitimi için harcama politikalarını gözden geçirerek daha doğru ve planlı bütçe oluşturması gerekmektedir. Bu noktada kaynakların Türk öğrencilerin burs, yurt, vs. gibi ihtiyaçlarına öncelik verilerek harcanması akıllıca olacaktır.
19. Çalışmada özel öğrenciler için bir bulgu yoktur fakat yine de ülkemizde mülteci ailelerin özel çocuklarına yönelik bir değerlendirme aracı ve öğretim programı bulunmamaktadır. Araştırmacılara ilham olması için, özel çocuklara yönelik bir değerlendirme aracı ve öğretim programının olması gereklidir.
20. Poignant'a (1965) göre bir ülkede eğitim reformları gerçekleştikten 10 yıl sonra ancak etkileri gözükmektedir. Bu araştırmanın önerileri uygulandığı takdirde, önümüzdeki on yıl içinde daha uyumlu bir toplum oluşacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., & Baysal, N. (2013). *Türk eğitim sistemi*. Sefer Ada & Z. Nurdan Baysal (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Ada, Ş., & Üstün, A. (2008). İsveç eğitim sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 146-173.
- Adams, J. Q. & Strother-Adams, P. (2001). *Dealing with diversity*. Chicago: Kendall/Hunt.
- Akpınar, B. (2009), *Eğitim ve program*. Data Yayınları.
- Altinkalp, I., Vonkova, H., & Moore, A. (2022). The policy of inclusion: A comparative analysis of refugee education policies in Germany and Turkey. *Bulgarian Comparative Education Society*, 20, 94–100.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *The American Psychologist*, 58(5), 377-402. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.377>
- Aras, İ. & Sağıroğlu, A. (2018). Almanya ve Suriyeli mülteci krizi. *Uluslararası İlişkiler ve Diplomasi*, 1(1), 105-116.
- Arık Akyüz, B. M., Aksoy, D., Madra, A. & Polat, E. (2018). Evolution of national policy in Turkey on integration of Syrian children into the national education system.
- APA Foundation, (n.d.). *Supporting the mental health of refugee students*. Erişim adresi: <https://www.apaf.org/our-programs/schools/free-resources/supporting-the-mental-health-of-refugee-students/>
- Aslan, S., & Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Arievitch, I.M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin's perspective and its implications. *Human Development*, 43(2), 69-92. <https://doi.org/10.1159/000022661>
- Australian Government Department of Home Affairs. (2025). *Employment pathways for refugees*. Erişim adresi: <https://www.homeaffairs.gov.au/>
- Australian Government Publishing Service. (1985). *Australian in brief*. Canberra.
- Australian Information Service. (1985). *Fact Sheet Australia*, Fact Sheet No: 38. Canberra.
- Avustralya Büyükelçiliği (1992). *Avustralya'da Yüksek Öğrenim Tanıtım Toplantısı*. Ankara.

- Aycan, M., & Günday, R. (2023). Fransa ve Türkiye'nin çokkültürlülük yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (36), 1241-1253. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369158>
- Aydın, S., Sapancı, S., Bingöl, A. S., Ayhan, A., & Elhakan, A. (2023). Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin temel eğitim sistemleri. *Journal of social, humanities and administrative sciences (JOSHAS)*, 9(65), 3023-3039. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.70552>
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Aykaç, S. A. & Karakaş, M. (2022). Entegrasyon, asimilasyon ve uyum kavramları arasından Türkiye'nin seçimi. *İçtimaiyat*, 6(Göç ve Mültecilik Özel Sayısı), 419-429. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1123311>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Aytaç, K. (1985). *Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bakioğlu, A., & Korumaz, M. (2019). Göç ve mülteci eğitim politikaları: Kanada, Hollanda, Amerika. *Eğitim Politikaları*, 1, 437-488.
- Banks, J.A. (2008). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, (68), 296-305. <https://doi.org/10.1080/00131720408984645>
- Banks, J.A. (2012). *Çokkültürlü eğitime giriş* (5. Baskı). Çev. Hasan Aydın. Anı Yayıncılık.
- Baş, G. (2013). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Educational Science*, 1(1), 63-93.
- Başar, M. Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18(35), 287-314. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.507178>

- Bingeman, H., McCabe, M. & Brewer C.A. (2014). *Immigrant and Refugee Students in Canada*. Brush Education.
- Bingöl, H. M. (2019). İngiltere’de göçmen öğrenciler için geliştirilen eğitim politikalarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). *Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Bursa.
- Börü, N. & Boyacı A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. Longman Publishers, USA.
- Cengiz, C., Yıldırım, Y., Sönmez, F., Yılmaz, F., & Kaya, M. (2022). Türkiye ve İspanya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(79), 68-77. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2912>
- Cerna, L. (2019). Refugee education: integration models and practices in OECD countries. OECD Education Working Paper 203. Paris: OECD.
- Chiswick, B. R. (1999). Are immigrants favorably self-selected? *American Economic Review*, 89(2), 181–185. <https://doi.org/10.1257/aer.89.2.181>
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Clarkson, J. (2009). What is comparative education? *Global Issues and Comparative Education*. The UK: Learning Matters.
- Cortez, K. E. (2004). Are refugees different from economic immigrants? Some empirical evidence on the heterogeneity of immigrant groups in the United States. *The Review of Economics and Statistics*, 86(2), 465–480. <https://doi.org/10.1162/003465304323031058>
- Couret, P., & Bergès-Bouines, M. (2010). Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). In *L'enfant et les apprentissages malmenés*. 45-59. <https://doi.org/10.3917/eres.rey.2010.01.0045>
- Coşkun, H. (2006). *Türkiye’de kültürlerarası eğitim*. M. Hesapçioğlu & A. Durmuş (Eds.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Council of Ministers of Education, Canada, (2023c). *Language learning and exchange programs*. Erişim adresi: https://www.cmec.ca/155/Language_Learning_and_Exchange_Programs.html
- Cox, C. R. (2014). International students in Canada: Policies and practices for social inclusion (Yüksek Lisans Tezi). Ryerson University, Toronto, Canada.
- Crammer, J. F., & Browne, G.S. (1977). *Çağdaş eğitim* (2. Baskı). Çev. A. Ferhan Oğuzkan. Milli Eğitim Basımevi.
- Crawford, E. R., Reyes, J. J., Kozlova, O. & Dorner, L. (2025). Navigating new beginnings: A study of state-level grant funding support for K-12 refugee education. *Social Sciences*, 14(1), 46. <https://doi.org/10.3390/socsci14010046>
- Creswell, J. W. (2025). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (7. Baskı). Çev. Bütün Mesut & Demir S. Beşir. Siyasal Kitabevi.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çiftçi, Y. A., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 197-218.
- Çobanoğlu, F. (2024). Eğitimde göçmen çocuklar: Çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 501-518. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382736>
- Danış, D., & Dikmen, H. (2022). Türkiye'de göçmen ve mülteci entegrasyonu: Politikalar, uygulamalar ve zorluklar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(Özel Sayı), 24-45. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1106715>
- Delen, A., & Ercoşkun, M. H. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nicel açıdan incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 572-599.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dere, İ., & Demirci, E. (2021). Göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın politikalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1055-1080. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960198>
- Dimici, K. (2021). Çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla desteklenen yabancı dil öğretim programının öğrencilerin farklılıklara saygı, eleştirel düşünme becerisi ve demokrasi anlayışları üzerine etkisi. (Doktora Tezi). *Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.
- Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 22-35. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.6.3>
- Doğan, S. (2020). İsveç eğitim sistemi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(1).
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük [Le multiculturalisme]* (T. Akıncılar-Onmuş, Çev.) İletişim Yayınları. (2005).
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M. J., & Chopra, V. (2019). The purposes of refugee education: Policy and practice of including refugees in national education systems. *Sociology of Education*, 92(4), 346-366. <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(5), 1399-1414.
- Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.). Varlık Yayınları.
- Edele, A., Kristen, C., Stanat, P., & Will, G. (2021). The education of recently arrived refugees in Germany. Conditions, processes, and outcomes. *Journal for educational research online*, 13(1), 5-15. <https://doi.org/10.25656/01:22064>
- Ennerberg, E. (2021). Trajectories of newly arrived migrants in the Swedish Introduction Program. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 2(1), 14–26. <https://doi.org/10.16993/njtcg.33>
- European Commission. (2019). HOPE – French national program for vocational training and French language training in a professional context to cater for 1500 refugees. *EPALE*, Erişim adresi: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/hope-french-national-program-vocational-training-and-french-language-training-professional>

- Er, A.R. & Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 175-185.
- Erat, V. (2018). Çokkültürlülük ve ayrımcılık arasında: Avrupa ülkelerinin entegrasyon politikalarında eğitim alanı. *Mukaddime*, 9(3), 79-94. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.466453>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmalı Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, M. (2021). *Türk Eğitim Sistemi*. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Erden, A. (2021). *Fransa Eğitim Sistemi*. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Erden, A. (2021). *İspanya Eğitim Sistemi*. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Erden, M. & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri*. (5. baskı). Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, M., & Vatandaş, C. (2020). Aynılık-farklılık geriliminde bir siyasal teori olarak çokkültürlülük ve asimilasyon. *Turkish Studies*, 15(5), 2787-2800.
- Erdoğan, M. M. (2018). Syrians in Turkey: A framework for achieving social cohesion with Syrians in Turkey. *Anatoli*, (9), 13-30. <https://doi.org/10.4000/anatoli.652>
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. İnönü Üniversitesi Basımevi.
- Erkal, M.E. (2008). *Küreselleşme, etniklik, çokkültürlülük*. Derin Yayınları.
- Erkol, H. (2021). *Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreci, amaçları, varsayımları ve tarafları*. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Erman, Y., & Boobekova, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-185.
- Erşeker, N. B. (2020). The role of education on integration policies: A comparison of Sweden, Germany and Turkey after the Syrian refugee crisis. (Yüksek Lisans Tezi). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Ankara.

- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Matbaa.
- Eurydice, (2003-2004). *National Description, Integrating Immigrant Children into Schools in Europe, Germany*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice, (2021). *France overview*. Erişim adresi: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/france/overview>
- Eurydice, (2021). *Organisation of the education system and of its structure*. Erişim adresi: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia>
- Eurydice, (2021). *Spain: Organisation of primary education*. Erişim adresi: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/spain/organisation-primary-education>
- Fansa, M. & Sayıcı, M. (2025). Education and integration in countries with Syrian children: Lebanon, Jordan, Iraq, Germany and Turkey. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 12(2), 72–91. <https://doi.org/10.29333/ejecs/2123> .
- Faubert, B. & Tucker, B. (2019). Leading K-12 refugee integration: A gentle approach from Ontario, Canada. K. Arar, J. Brooks, & I. Bogotch. (Eds.), In *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (s. 53-71). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-044-420191005>
- Fidalgo, P. F. (2010). La integración de los inmigrantes en España: Los conceptos de inserción, integración y asimilación.
- Fidan, M. S. & Taş, A. (2023). Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Fidan, N. & Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Kadioğlu Matbaası.
- Fidan, T. (2021). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi*. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (8. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095170>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gesley, J. (2017). *Germany: The development of migration and citizenship law in postwar Germany*. The Law Library of Congress.

- Gordon, E. W. (1999). *Education and justice: A view from the back of the bus*. Teachers College Press.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17, 163- 177. <https://doi.org/10.1080/14675980600693830>
- Gov.uk. (2023). *Refugee employability programme*. Erişim adresi: <https://www.gov.uk/guidance/refugee-employability-programme>
- Göksoy, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığının mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikaları ile ilgili eğitimci görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi* (81), 449-466.
- Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018). Refugee students views about the problems they face at schools in Turkey. *Education Reform Journal*, 3(1), 45-58. <https://doi.org/10.22596/erj2018.0301.45.58>
- Gün, M. & Yüksel S. (2021). Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında Türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960056>
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka* 4(17), 6-8.
- Haas, A., Klinger, S., & Schröder, H. (2022). Arbeitsförderung für Geflüchtete: Instrumente, Herausforderungen, Erfahrungen. *IZA – Institute of Labor Economics*, 123.
- Hartsuyker, L. (2007). House of representatives standing committee on education and vocational training, Top of the class: Report of the inquiry into teacher education. Canberra: The Parliament of the Commonwealth of Australia.
- Haverkamp, R. (2018). Immigration of refugees into Northwest Europe: Austria, Belgium, France, Germany, the Netherlands, and the United Kingdom. In H. Kury & S. Redo (Eds.), *Refugees and migrants in law and policy: Challenges and opportunities for global civic education*, 37-73. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72159-0_2 .
- Hehmsoth, C. C. (2017). Vorstellungen von Grundschullehrer_innen zu Grundlagen der Psychotraumatologie und dem Umgang mit traumatisierten Kindern in der Grundschule. (Doktora Tezi). *Oldenburg Üniversitesi, Eğitim ve Sosyal Bilimler Fakültesi*, Oldenburg.
- Hillman, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. 5. Baskı. Alfred Körner Verlag.

- Homuth, C., Will, G. & Maurice, J. (2020). Broken school biographies adolescent refugees in Germany. A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler & L. Wilkinson. (Eds.). In *Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice* (s. 123-142). GESIS- Leibniz- Institut für Sozialwissenschaften.
- Höbek, H. Ç. (2023). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu etkileyen faktörler. (Yüksek Lisans Tezi). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Nevşehir.
- International Organisation for Migration (2019). *Key migration terms*. Erişim adresi: <https://www.iom.int/key-migration-terms>
- İçduygu, A., & Aksel, D. B. (2012). Türkiye’de düzensiz göç. *Uluslararası Göç Örgütü Türkiye*.
- İli, K. (2020). Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği (Doktora Tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- İlkyaz, E. (2020). Göçmenlere yönelik uygulanan eğitim politikalarının ve sorunlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). *Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- İltica ve Göç Mevzuatı (2005). *İltica ve göç mevzuatı*. Erişim adresi: https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitaplar/iltica_goc_mevzuati.pdf
- İMEP, (2025). *İstihdam için Mesleki Eğitim Programı (İMEP)*. Erişim adresi: <https://imep.org/>
- İnci, F. & Boztepe, H. (2013). Travma sonrası büyüme: Öldürmeyen acı güçlendirir mi? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(2), 80-84.
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and policy, interculturality special initiative*. London: The Baring Foundation.
- Jørgensen, C. H., Hautz, H., & Li, J. (2021). The role of vocational education and training in the integration of refugees in Austria, Denmark and Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 276-299. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.2>

- Kaltsounis, T. (1997). Multicultural education and citizenship education at a crossroads: Searching for common ground. *Social Studies*, 88(1), 18-22. <https://doi.org/10.1080/00377999709603740>
- Kandel, I. L. (1955). The study of comparative education. *The Educational Forum*, 20(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/00131725509340223>
- Kantos, Z. E. (2021). *Federal Almanya Cumhuriyeti eğitim sistemi*. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. 8. Baskı. Pegem Akademi.
- Kaya, E. (2018). Göçmen öğrencilerin İspanyol eğitim sistemine entegrasyonu. *The Journal of Academic Social Science*, 79(79), 491-519. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14154>
- Kaya, İ. & Eren, E.Y. (2015). Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki durumu: Arada kalanların hakları ve yükümlülükleri. *SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*.
- Kayaoğlu, A., Şahin-Mencütek, Z., & Erdoğan, M. M. (2021). Return aspirations of Syrian refugees in Turkey. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 561-583. <https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1955172>
- Kenan, M. M. (2025). Eğitimde kapsayıcı yaklaşımlar: Türkiye’nin eğitim politikaları ve öğrenme süreçlerindeki engeller. *Proceedings of INTCESS 2025: 12th International Conference on Education & Social Sciences*, 133-145. International Organization Center of Academic Research (OCERINT). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14726867>
- Kessler, G. (1938). *İçtimaiyata başlangıç*. (Çev. Z.F. Fındıkoğlu). İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi.
- Kılınç, A. (2018). Sınır aşan göçler: Mülteci sorunu ve göç yönetimi. *Ombudsman Akademik*, (8), 75-102. <https://doi.org/10.32002/ombudsmanakademik.443450>
- Kızıl, Ö. & Dönmez, C. (2017). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(4), 207-239.
- King, E. J. (1965). The purpose of comparative education. *Comparative Education*, 1(3), 147-159. <https://doi.org/10.1080/0305006650010302>
- Kloubert, T. (2019). Democracy education in the context of German “orientation courses” for migrants. In *Erwachsenenbildung und Migration: Internationale Kontexte und historische Bezüge*, 115-132.

- KMK (2019). *The education system in Federal Republic of Germany*. Erişim adresi: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem/dossier-englisch.html>
- Koca, B. T. (2016). Syrian refugees in Turkey: From “guests” to “enemies”? *New Perspectives on Turkey*, 54, 55-75. <https://doi.org/10.1017/npt.2016.4>
- Komatsu, T., Ghalawinji-Yamamoto, K., Iwama, Y., & Hattori, S. (2024). Remedial education program for Syrian refugees: Ensuring their learning during a protracted crisis. *International Journal of Comparative Education and Development*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJCED-02-2023-0008>
- Korkmaz, T. (2013). *İngiltere eğitim sistemi*. Sefer Ada & Z. Nurdan Baysal (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Korkmaz, T. & Karadağ, E. (2013). *İspanya eğitim sistemi*. Sefer Ada & Z. Nurdan Baysal (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Korntheuer, A. & Damm, A. C. (2019). Policy report: Legal status and education of refugees in Germany (Hamburg and Saxony). *Refuge*, 36(2), 30-44.
- Korntheuer, A., Tayebi Sadat, N. & Habib, N. (2021). Linking refugee families with the host societies. A mixed-methods evaluation study of family education programmes in Germany. *Culture and Education*, 33(4), 812-840. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1975457>
- Kostova, S. Ç., & Atasoy, E. (2009). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 169–189.
- Köknel, Ö. (1983). *Kişilik* (4. Baskı). Altın Kitaplar.
- Krapp, M. (2006). *Alman bakış açısından PISA araştırma sonuçları*. Konrad Adenauer Vakfı Yayınları.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 178-195.
- Kymlicka, W., & Öztürk, F. (2013). Çok kültürlülük: başarı, başarısızlık ve gelecek. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 70(2).

- Lee, I. S., & Kim, E. (2022). Effects of parenting education programs for refugee and migrant parents: a systematic review and meta-analysis. *Child Health Nursing Research*, 28(1), 23. <https://doi.org/10.4094/chnr.2022.28.1.23>
- Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 217-224. <https://doi.org/10.1080/07256868.2012.649529>
- Lordoğlu, K. (2015). Türkiye'ye yönelen düzensiz göç ve işgücü piyasalarına bazı yansımalar. *Çalışma ve Toplum*, 1(44), 29-44.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: Strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359–369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162> .
- Maadad, N. (2025). Refugee education, employment and inclusive opportunities: Globalization, education and policy research in Australia, Indonesia, Italy, Lebanon and Turkey. In C. Fox, M. A. Ibrahim, & A. M. Elsheikh (Eds.), *Discourses of human rights education*, 127-146.
- Maya, İ. (2021). Seçilmiş bazı ülkelerde göçmen öğrenciler için uygulanan eğitim politikaları. *XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 150-159.
- McBrien, L. J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3), 329-365. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- McBrien L. J. & Hayward, M. (2022). Refugee-background students in New Zealand and the United States: Roots and results of educational policies and practices. *Journal of Global Education and Research*, 6(2), 105–124. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.6.2.1085>
- McIntyre, J., Neuhaus, S., & Blennow, K. (2020). Participatory parity in schooling and moves towards ordinariness: A comparison of refugee education policy and practice in England and Sweden. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(3), 391–409. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1515007> .
- McIlwain, C. (2017). The life of a child refugee: How host-country schools can create positive growth. (Yüksek Lisans Tezi). *Concordia University, College of Theology, Arts, & Sciences*, Portland.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1996). *Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim sistemleri*. MEB Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1996). *Milli Eğitim Bakanlığı dış ilişkiler raporu*.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). *Suriyeli öğrenciler Türk eğitim sistemine entegre edilecek*. Erişim adresi: <https://meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-turk-egitim-sistemine-entegre-edilecek/haber/11815/tr>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2024). *Okul öncesi eğitim programı*.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Dış İlişkiler Müdürlüğü (2006). *Yurt dışı eğitim personeli rehberi: Personel görevlendirilen ülkeler İsveç*.
- Mekonnen, T.M. & Baker, S. (2024). Refugees and the right to education: Reflections on international frameworks and the Australian context. *Current Issues in Comparative Education*, 26(2), 7-30. <https://doi.org/10.52214/cice.v26i2.12509>
- Mendenhall, M., Gomez, S. & Varni, E. (2018). Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers. UNESCO: Global Education Monitoring Report.
- Metcalfe, A. (2009). A case study: The Australian government's offshore humanitarian and settlement programs. *Public Administration Today*, (19), 38-43.
- Mickelson, R. A. & Nkomo, M. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197-238. <https://doi.org/10.3102/0091732X11422667>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). Estadística de las enseñanzas no Universitarias.
- Mora, J. G. (1997). Equity in Spanish higher education. *Higher Education*, 33.
- Morales, C. (2022). Do refugee students affect the academic achievement of peers? Evidence from a large urban school district. *Economics of Education Review*, 89, 102283. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102283>
- NAE (2019). *Curriculum for the preschool*. Erişim adresi: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf>

- Noah, H. & Eckstein, M. (1998). *Doing comparative education: Three decades of collaboration*. CERC Studies in Comparative Education 5, Hong Kong: Comparative Education Research Center.
- Nusche, D., Shewbridge, C. and Rasmussen, C. L. (2009). OECD reviews of migrant education: Austria. OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Language skills and vocational training for migrants (SFI-Yrkes) [Case study, PLACES]*. OECD Publishing.
- Office of Refugee Resettlement, (2022). *Refugee school impact program*. Erişim adresi: <https://acf.gov/orr/programs/refugees/school-impact>
- Özalp, R. (1982). *Avustralya 'da eğitim sistemi ve teknik öğretim*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.02>
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö., (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(37), 76-110. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.11696>
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özoruç, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Öztuna, B., & Yemiřci, D. A. (2024). İskandinav Ülkelerinde Mülteci Çocuklarına Yönelik Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 8(1), 36-59. <https://doi.org/10.29329/ijiasos.2024.658.2>
- Paige, R., Esposito, J. A. & Garcia, L. Y. (2003). *Educational in the United States: A brief overview*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Palaz T., Çepni O., & Kılcan B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 14(3), 1661-1687. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.

- Parkerson, D. H. & Parkerson, J. A. (2001). *Transitions in American education: A social history of teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315054513>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Perruchoud, R. & Cross, J.R. (2011). Glossary on migration. *International Organization for Migration*.
- PIKTES. (2017). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi: Destekleme eğitimi uygulama kılavuzu*.
- PIKTES. (2021). *Uyum sınıfları ile ilgili sorulan sıkça sorular*. Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/208>
- PISA Türkiye (n.d.). *Official website of PISA Türkiye*. Erişim adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/>
- Poignant, R. (1965). *L'enseignement dans les pays du Marché Commun*. Institut Pédagogique National.
- Pritchard, P., Korntheuer, A., Wilkinson, L. & Maehler, B. D. (2020). Forced migration, integration and resettlement in Canada and Germany: From research to policies and practice. A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler & L. Wilkinson. (Eds.). In *Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice*.
- Quintanal, G. A. (2022). El desconocimiento del Español por los inmigrantes y su integración en el ámbito educativo: desafíos, conflictos potenciales y respuestas. *Lengua y migración*, 14(1). <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1597>
- Refugees Well School Sweden, (n.d.). *Refugees Well School Sweden official website*. Erişim adresi: <https://refugeeswellschool.org/>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. & Darmody, M. (2017). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973>
- Roxas, K. (2010). Who really wants “the tired, the poor, and the huddled masses” anyway? Teachers’ use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*. 12(2), 65-73. <https://doi.org/10.1080/15210960.2010.481180>
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.975386>

- Saklan, E. (2020). Seçilmiş bazı ülkelerde sığınmacı eğitim politikaları ve uygulamalarına bir bakış. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2020(14), 52-78.
<https://doi.org/10.46778/goputeb.674446>
- Saskatchewan SWIS Coordination. (n.d.). *Our objectives*. Erişim adresi:
<https://swissask.ca/our-objectives/>
- SciencesPo. (n.d.). *Our programme for student refugees*. Erişim adresi:
<https://www.sciencespo.fr/en/our-programme-for-student-refugees>
- Sever, Ş. (2020). Mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik sosyal politikalar: Türkiye, Almanya ve İtalya karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Sevim, S. A. & Yalçın, İ. (2006), Kısa süreli bir oryantasyon programı denemesi: Öğrencilerin uyum düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2).
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununa yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31).
- Short, D. J. (2002). Newcomer programs: An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban Society*, 34(2), 173-198.
<https://doi.org/10.1177/0013124502034002004>
- Strand, S. (2016). Educational outcomes among children with English as an additional language (EAL) briefing. University of London, The Migration Observatory.
- Stone, N. (2020). Learning to belong? An analysis of Germany's migrant orientation programme from an HRE perspective. *Human Rights Education Review*, 3(1), 31-48.
<https://doi.org/10.7577/hrer.3694>
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şemşit, S., & Çelik, D. Ş. (2019). Kale Avrupası yaklaşımı ve düzensiz göç. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 15(2), 279-294.
- Taneri, A. & Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 187-214.

- Taşdan, M. (2021). *Kanada eğitim sistemi*. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. 8. Baskı. Pegem Akademi.
- Tekin, U. & Yüksek, D. (2017). Göç ve eğitim: Türkiye’de ve Almanya’da aile dili okul dilinden farklı olan çocukların okullaşması: Çalıştay sonuç raporu. Heinrich Böll Stiftung Derneği ve Anadolu Kültür Derneği. Erişim adresi: <https://tr.boell.org/tr/2017/08/22/goc-ve-egitim-calistay-sonucraporu>
- Tok, T. (1996). *Kanada eğitim sistemi*. (Doktora Ders Çalışması). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Topçuoğlu, R. A. (2016). Göç yazınındaki düzenli ve düzensiz göç kavramları: İnsan hakları temelinde bir kavramsal sorgulama. *İnsan Hakları Yıllığı*, 34, 1-20.
- Toprakçı, E. & Yazıcı, B. (2021). OECD ülkeleri ve Türkiye’de mülteci eğitimi. VII. *TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı*, 172-189. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Tümen, S., Vlassopoulos, M., & Wahba, J. (2023). Training teachers for diversity awareness: Impact on school outcomes of refugee children. *Journal of Human Resources*, forthcoming. <https://doi.org/10.3368/jhr.0622-12378R2>
- Türkoğlu, A. (2020). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinde örneklerle*. Anı Yayıncılık.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM). (2009). *Uluslararası göç hukuku göç terimler sözlüğü*. Yayın No: 18, Cenevre.
- UNCHR (United Nations High Commissioner for Refugees), (2024). *Refugee statistics*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>
- UNICEF (2021). *Suriyeli ve diğer mültecileri için şartlı eğitim yardımı (ŞEY) programı*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/11726/file>
- UNICEF, (n.d.). *Okula kayıt için destek programı (OKP) bilgi formu*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/11646/file>
- United State Department of Education. (2017). *Every student succeeds act (ESSA)*. Erişim adresi: <https://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/every-student-succeeds-act-essa>
- Uysal, M. (2024). Farklı statülerde dıştan nüfus alan seçili ülkeler ile Türkiye’nin dil politikaları bağlamında karşılaştırılmalı değerlendirilmesi. *Korkut Ata Türkiyat*

<https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1455666>

- Uzun, E.M. & Bütün E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Eylül Yayınları.
- Üstün, A. & Alimcan, D. (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi'ne (PİKTES) yönelik öğretmenlerin görüşleri. *International Journal of Social, Humanities and administrative sciences*. 7(36), 165-179. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.520>
- Vogel, D. & Stock, E. (2017). Opportunities and hope through education: How German schools include refugees. *Education International*.
- War Child Sweden, (n.d.). *War Child Sweden official website*. Erişim adresi: <https://www.warchild.se/>
- Watson, K. (2012). South-East Asia and comparative studies. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 31-39. <https://doi.org/10.14425/00.36.42>
- Weß, F. (2025). Teaching Democracy: The role of the German orientation course for refugees from authoritarian regimes. *Journal of Legal and Political Education*, 2(1), 60-77. <https://doi.org/10.47305/jlpe.2025.1765>
- Wilson, D.N. (2003). The future of comparative and international education in a globalised world. *International Review of Education*, 49(1-2), 15-33.
- Woods, A., Kettle, M., & Campbell, S. (2022). Teaching reading in the early years of schooling to students learning English as an additional language or dialect. *Queensland University of Technology*.
- World Survey of Education V. (1971). *World survey of education: Volume V*. Paris, France: UNESCO.
- Yağcı, M., Küçükbaş, H., Fil, B., & Demirkalem, Y. (2023). Almanya eğitim sistemi ve erken çocukluk eğitimi. *Dünyada Eğitim Sistemleri ve Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları*, 29.
- Yakar, A. (2020). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi*. Türkoğlu, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle* (2. baskı). Anı Yayıncılık.

- Yakar, A. (2020). *İngiltere eğitim sistemi*. Türkoğlu, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Yakışır, A.N. (2009). Bir modern olgu olarak çokkültürlülük. (Yüksek Lisans Tezi). *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Yalçınkaya, M. (2019). Avustralya Eğitim Sistemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 862-871. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000674
- Yanık, C. (2012). Avustralya ve Yeni Zelanda'da çokkültürlülüğün değişen yüzü. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (19), 193-206.
- Yazıcı, İ. (2009). Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2018). *Göç ve mülteciler ekseninde MEB'in politikalarının süreç yönetimi bağlamında değerlendirilmesi*. H., H. Aygül & E. Eke (Ed.), *Göç ve mülteciler*. Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, E., Coşkun, C. D., & Şensin, C. (2022). Göçmen çocuklara yönelik eğitim politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye Karşılaştırması. *International Ejer Congress*, 415-430.
- Yılmaz, T. (2022). Öğretmen yetiştirme programlarında eğitim politikası reformu: MÖDKÖ (Mülteci öğrencilere dil ve konu öğretimi) infüzyonu modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 169-196.
- Yorgancılar, S. & Yılmaz, Ş. (2022). Göçmen hizmetlerinde kurumların hizmetlerinin karşılaştırılması: İngiltere ve Türkiye Örnekleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(32), 294-309.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad – Soyad: Mahmut Celalettin KEÇECİ

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar: Near East Pre-School (Üniversite Stajı)

Çalıştığı Kurumlar: Gelişen Çocuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde Okul Öncesi Öğretmeni ve Uzman Öğretici. 23.01.2023 – 25.02.2025.

Gelişen Çocuk Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde Eğitim Koordinatörü. 26.02.2025 – Devam Ediyor.

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih: Ekim, 2025

İNTİHAL RAPORU

KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM YAKLAŞIMIYLA ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM SİSTEMLERİNDE ENTEGRASYON PROGRAMLARI: TÜRKİYE VE YURT DIŞI ÖRNEKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ORJİNALLIK RAPORU

% 10	% 8	% 3	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 4
2	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	dspace.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	Submitted to Istanbul Aydın University Öğrenci Ödevi	<% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	pdffox.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	paperity.org İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

20.10.2025

Mahmut Celalettin KEÇECİ