



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

GÖÇMENLERLE İLGİLİ EĞİTİM POLİTİKALARI: TÜRKİYE VE ALMANYA
ÖRNEĞİ

Kenan İLİ

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

GÖÇMENLERLE İLGİLİ EĞİTİM POLİTİKALARI: TÜRKİYE VE ALMANYA
ÖRNEĞİ

EDUCATIONAL POLICIES RELATED TO IMMIGRANTS: THE CASE OF
TURKEY AND GERMANY

Kenan İLİ

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Kenan İLİ'nin hazırladığı “G¼çmenlerle İlgili Eğitim Politikaları: T¼rkiye ve Almanya
¼rneđi ” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi**
olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Sabri ÇELİK

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. şefika şule ERÇETİN

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Mehmet YILMAZ

J¼ri Üyesi Prof. Dr. şaduman KAPUSUZOGLU

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Sait AKBAşLI

Enstit¼ Y¼netim
Kurulunun / ... /
Tarihli ve sayılı
kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 05 / 06 / 2020 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Eğitim, bireylerin yasal statü ne olursa olsun, topluma eşit oranda katılabilmelerini sağlayan en temel insan hakkıdır. Bu yüzden özellikle son yıllarda evlerini ve ülkelerini terk etmek zorunda bırakılan insanların sayısının dünya genelinde rekor düzeylere ulaşması ve birçok problemi beraberinde getirmesi, göç olgusunu günümüz dünyasının önemli sorunları arasında sayılmasına sebep olmuştur. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın konusu, son elli yılın en büyük insanlık dramına tanıklık eden Türkiye ve Almanya'nın Suriyeli mültecilere yönelik eğitim politikaları ve uygulamalarıdır. Bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiş olup, birinci bölümünde nitel araştırma ikinci bölümünde ise nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde Türkiye ve Almanya'nın mülteci eğitim politikaları tartışılmış, ikinci bölümünde ise, tespit edilen farklı uygulamalar maddeler haline çıkarılarak anket oluşturulmuş ve kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen Türkiye'deki Suriyeli velilere hangi politika uygulamalarının kendileri için uygun gördükleri sorulmuştur. Anket sonucunda çalışma grubundaki katılımcıların devlet okullarına paralel okullarda Arapça eğitimi tercih ettikleri ya da bundan farklı olarak çocuklarının aynı okullarda fakat ayrı sınıflarda eğitim görmelerini istedikleri görülmüştür. Bu yönüyle araştırmada, özellikle bu çocukların eğitimine yönelik politikalara ilişkin öneriler getirilerek karar vericilere ışık tutacak çözüm önerileri tartışılmaktadır.

Anahtar sözcükler: göçmen, mülteci, sığınmacı, eğitim politikası, göçmen eğitimi, kapsayıcı eğitim

Abstract

Education is the most basic human right that enables individuals to participate in society equally regardless of their legal status. Therefore, the fact that the increase in the number of people who have to leave their homes and countries could not be prevented in recent years has made the migration phenomenon one of the most important problems of today's world. When considered from this point of view, the subject of this study is the education policies and practices for the Syrian refugees of Turkey and Germany, which witnessed the biggest human tragedy of the last fifty years. This research was carried out with mixed method, and in the first part, qualitative research method, in the second part quantitative research method were used. In the first part of the study, Turkey and Germany's refugee education policies were discussed, in the second part, a questionnaire was set by transforming the different applications detected into items and the Syrian parents in Turkey determined by snowball sampling method were asked what policy implementations they considered appropriate for themselves. As a result of the questionnaire, it was observed that the participants in the study group preferred Arabic education in schools parallel to public schools, or that they wanted their children to study in the same schools but in different classes. Proposals have been brought forward for the policies that should be implemented for the education of these children, and solution proposals have been discussed to light the way for the decision makers.

Keywords: immigrant, refugee, asylum seeker, education policy, immigrant education, inclusive education

Teşekkür

Öncelikli olarak gerek yüksek lisans gerekse doktora hayatımın her adımında desteğini benden esirgemeyen, araştırmamın şekillenmesi ve hazırlanması aşamasında bilgisi, deneyimi ve liderliğiyle motivasyonumu artıran, çalışmam boyunca bana her türlü desteği sağlayan sevgili danışmanım Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN hocama teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, Tez İzleme Komitesinde bulunan bana değerli görüşleriyle yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU ve Prof. Dr. Mehmet YILMAZ'a teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim boyunca gerek ders dönemlerinde ve tez hazırlama sürecinde her türlü sıkıntıma ortak olarak yanında duran sevgili eşim Mine İLİ'ye, bu süreçte çok ihmal ettiğimi düşündüğüm biricik oğullarım Mustafa Korhan İLİ ve Metehan İLİ'ye sabırları ve anlayışlarından dolayı teşekkür etmeyi borç bilirim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Mülteci Eğitimi.....	11
Uluslararası Düzenlemelerde Mülteci Eğitimi.....	13
Ulusal Düzenlemelerde Mülteci Eğitimi.....	21
Kapsayıcı Eğitim.....	25
Kapsayıcı Eğitim Nedir?.....	28
Kapsayıcı Eğitimin Amacı.....	29
Kapsayıcı Eğitimin Önemi.....	31
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerin ve Velilerin Rolü.....	33
Mülteci Eğitiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar.....	35
Türk-Alman Eğitim Sistemleri ve Mülteci Eğitiminde Mevcut Durumları.....	38
Türk Eğitim Sistemi.....	38
Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Durumları ve Eğitimde Mevcut Durum... ..	39
Türk Mülteci Eğitim Sistemi.....	43
Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları.....	47
Alman Eğitim Sistemi.....	53
Almanya'daki Suriyelilerin Demografik Durumları.....	55
Mültecilerin Eyaletlere Dağıtım Sistemi.....	56
Alman Mülteci Eğitim Sistemi.....	57

Almanya Mülteci Eğitimi Modelleri.....	59
Almanya'da Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları.....	67
İlgili Araştırmalar	70
Bölüm 3 Yöntem.....	86
Araştırmanın Modeli	86
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	87
Veri Toplama Süreci.....	89
Veri Toplama Aracı	89
Verilerin Analizi	90
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	91
Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Velilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ankete Verdikleri Cevaplar.....	91
Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Velilerin Öğrenim Durumlarına Göre Ankete Verdikleri Cevaplar.....	100
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	111
Kaynaklar	117
EK-A: Gönüllü Katılım Formu	141
EK-B: Veri Toplama Formu	142
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	144
EK-D: MEB Araştırma İzni.....	145
EK-E: Etik Beyanı.....	146
EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	147
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	148
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	149

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Kapsayıcı Eğitime İlişkin Yasal Çerçeve</i>	27
Tablo 2	<i>Türkiye’de Bulunan Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyelilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları</i>	41
Tablo 3	<i>Türkiye’de Örgün Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayıları</i>	46
Tablo 4	<i>Avrupa Birliği ve Almanya’ya Sığınan Toplam Sığınmacı Sayısı</i>	55
Tablo 5	<i>Avrupa Birliği ve Almanya’ya Sığınan Toplam Suriyeli Sığınmacı Sayısı</i>	55
Tablo 6	<i>Sığınmacıların “Königssteiner Schlüssel” Sistemine Göre Eyaletlere Dağılımı</i>	57
Tablo 7	<i>Eyaletlere Göre Zorunlu Eğitime Başlama Durumu</i>	58
Tablo 8	<i>Almanya’da Okul Entegrasyonu Modelleri</i>	60
Tablo 9	<i>Araştırmaya Katılan Suriyeli Velilere İlişkin Kişisel Bilgiler</i>	88

Şekiller Dizini

Şekil 1. Türk eğitim sistemi şeması.	39
Şekil 2. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı.	40
Şekil 3. Geçici barınma merkezleri içinde ve bu merkezlerin dışında kalan Suriyeli sayısı.	40
Şekil 4. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı.	41
Şekil 5. Okullara göre öğrenci sayıları.	42
Şekil 6. Yıllara göre Türkiye’de eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı.	42
Şekil 7. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları.	43
Şekil 8. Suriyeli çocuklara sağlanan eğitim hizmetleri.	44
Şekil 9. Geçici eğitim merkezlerinin illere göre dağılımı.	44
Şekil 10. Model A.	62
Şekil 11. Model B.	64
Şekil 12. Model C.	65
Şekil 13. Cinsiyete değişkenine göre 1. uygulama tercihleri.	91
Şekil 14. Cinsiyete değişkenine göre 2. uygulama tercihleri.	92
Şekil 15. Cinsiyete değişkenine göre 3. uygulama tercihleri.	93
Şekil 16. Cinsiyete değişkenine göre 4. uygulama tercihleri.	94
Şekil 17. Cinsiyete değişkenine göre 5. uygulama tercihleri.	95
Şekil 18. Cinsiyete değişkenine göre 6. uygulama tercihleri.	96
Şekil 19. Cinsiyete değişkenine göre 7. uygulama tercihleri.	97
Şekil 20. Cinsiyete değişkenine göre 8. uygulama tercihleri.	98
Şekil 21. Cinsiyete değişkenine göre 9. uygulama tercihleri.	99
Şekil 22. Cinsiyete değişkenine göre 10. uygulama tercihleri.	100
Şekil 23. Veli öğrenim durumu göre 1. uygulama tercihleri	101
Şekil 24. Veli öğrenim durumu göre 2. uygulama tercihleri	102
Şekil 25. Veli öğrenim durumu göre 3. uygulama tercihleri	103
Şekil 26. Veli öğrenim durumu göre 4. uygulama tercihleri	104
Şekil 27. Veli öğrenim durumu göre 5. uygulama tercihleri	105
Şekil 28. Veli öğrenim durumu göre 6. uygulama tercihleri	106
Şekil 29. Veli öğrenim durumu göre 7. uygulama tercihleri	107
Şekil 30. Veli öğrenim durumu göre 8. uygulama tercihleri	108

Şekil 31. Veli öğrenim durumu göre 9. uygulama tercihleri	109
Şekil 32. Veli öğrenim durumu göre 10. uygulama tercihleri	110

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

AFAD: Afet Ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BM: Birleşmiş Milletler

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi

EFA: Education For All

GEM: Geçici Eğitim Merkezleri

GİGM: Göçler İdaresi Genel Müdürlüğü

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

HRW: Human Rights Watch

İHEB: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

KMMÇ: Kapsamlı Mülteci Müdahale Çerçevesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

SKH: Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

UNCHR: United Nations High Commissioner For Refugees

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim Ve Kültür Kurumu

UNICEF: United Nations Children's Fund

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

Bölüm1

Giriş

Göç, insanlık tarihi kadar eskidir. Dünyada savaşlar, sürgünler, açlık, işsizlik, geçim sıkıntısı gibi nedenlerle yüzyıllardır devam eden sosyal bir hareketlilik ve daha iyi şartlarda yaşamak isteyen insanlar tarafından bir “araç” olarak kullanılmaktadır. Bu amacın süreklilik arz ettiği ve bir kısır döngü içerdiği dikkate alındığında göçün süreklilik gösteren bir olgu olduğu söylenilebilir (Yazan, 2016: 11).

Göç olgusu sadece göçe maruz kalan ülkelerde değil, küreselleşmenin de etkisiyle göçün yansımalarının yoğun olarak hissedildiği tüm dünya coğrafyasında önemli bir konu olarak gündemin ilk sıralarında yer almaktadır. Özellikle son yıllarda evlerini ve ülkelerini terk etmek zorunda kalan insan sayısının rekor düzeylere ulaşması, dünya çapında milyonlarca kişi için tarif edilemez düzeyde acıyı beraberinde getirmesi, bu olguyu günümüz dünyasının önemli sorunları arasında sayılmasına sebep olmuştur (Aktekin, 2017: 6).

Türkiye Cumhuriyeti için mülteciliğin yeni bir olgu olmadığını, Cumhuriyetin kurulduğu ilk günden günümüze kadar olan göç hareketlerine bakmamız yeterli olacaktır. Bu süreçte çok önemli göç hareketleri yaşanmıştır. 1945'e kadar olan dönemde özellikle komşumuz Yunanistan ve Balkanlarda yaşayan Müslüman Türk aileleri Türkiye'ye göç ettiği görülmektedir. Göçler İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre 1922-1945 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin, Balkanlardan 800 bin kişi ülkemize göç etmiştir. Daha sonraki yıllarda ise, 1988-2001 yılları arasında ise Irak'tan 519 bin, Bulgaristan'dan 345 bin, Bosna'dan 20 bin, Kosova'dan 17 bin ve Makedonya'dan 10.500 kişi ülkemize göç ettiği görülmektedir. Bu tecrübeler ek olarak, 2015 yılı hem Türkiye ve Avrupa hem de diğer coğrafyalar açısından önemlidir. Yaşam koşullarını iyileştirmek amacıyla ya da ülkelerindeki şiddet olaylarından kaçan mülteci hareketliliği, 2015 yılında geçmiş yıllara göre büyük artış gösterdiği görülmektedir. Bu hareketlilik nedeniyle Birleşmiş Milletler projeksiyonuna göre, geçen bu son 20 yıldaki gibi artmaya devam ederse, küresel çapta uluslararası göçmen sayısı 2050 yılına gelindiğinde 405 milyona ulaşması tahmin edilmektedir (GİGM, 2016).

Ülkemizin bulunduğu coğrafi konumu sebebiyle tarihi boyunca kitlesel sığınma ve göç hareketlerine tanık olmuş ve milyonlarca göçmene kucak açıp onlara ev sahipliği yapmıştır (TBMM, 2018: 241-242). Binlerce yılı aşan bu insan hareketlinin son halkasını da Suriyeli sığınmacıların 2011 yılında gelişleri oluşturmaktadır. Suriye'deki 2011 yılında olayların başlangıcında rejim güçlerinin protestocuları bastırmak için ateş açması çok sayıda kişinin yaralanması veya yaşamını yitirmesi bir anlamda dinamitin fitilini ateşlemiştir. Bu durum göstericilerin tepkisini artırdı ve gösterilerin Suriye'nin diğer bölgelerine sıçramasına yol açtı. Başlangıçta çeşitli silahlı gruplar ve hükümet kuvvetleri arasında patlak veren çatışmalar tamamen kontrolden çıkmış, protesto ve iç çatışmaların artmasıyla ülke ağır bir krize sürüklemeye başlamıştı. Artan şiddetli çatışmaların sonucunda ülke içinde güvenli bir bölge arayışında olan sivil insanlar yer değiştirmeye başlamış ve kitleler halinde güvenli komşu ülkelere göç etmeye başladılar. Çatışmaların patlak verdiği dönemden itibaren Türkiye'nin 911 kilometrelik Suriye sınırında sayıları milyonlarla ifade edilen bir insan hareketliliği ortaya çıkarken Türkiye açısından da uzun yıllar sürecek sığınmacı sorunu başlamış oldu (Dilek, 2018: 45-62).

Uluslararası toplum için, Türkiye'nin 2011 yılından bu yana bu krizde göstermiş olduğu fedakârlık ve insani yardım örnek teşkil etmesi gereken bir niteliktedir. Çünkü Türkiye yürüttüğü açık kapı politikası nedeniyle dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumundadır. Türkiye, Göçler İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) Temmuz 2019 rakamlarına göre 3.630.575 Suriyeli mülteciyi ülkesine kabul ederek 2011 yılından bu yana yaşanan insani krizin sorumluluğunun büyük bir kısmını üzerine almıştır (Coşkun vd., 2017: 7). Suriyelilerin yanı sıra diğer ülkelerden ülkemize sığınanlar da eklendiği zaman Türkiye'de bulunan mülteciler nüfusunun (82 003.882) %5'ine denk gelmektedir. Türkiye'ye sığınan mülteci nüfusu bazı ülkelerin nüfusundan daha fazla olduğu bilinen bir gerçektir (TBMM, 2018: 89).

Nüfusu 83.019.214 (Eurostat, 2019) olan Almanya sığınma taleplerine ilişkin olumlu kararlar nedeniyle 970.400 civarında mülteci barındırarak dünyada altıncı en büyük ülke konumundadır. Almanya sırasıyla Suriye'den 496.700, Irak'tan 130.600, Afganistan'dan 104.400, Eritre'den 49.300 ve İran İslam Cumhuriyeti'nden 38.300 mülteci topraklarında barındırmaktadır (UNCHR, 2017: 17). Avrupa Birliği kurucu ülkelerinden Almanya, diğer pek çok konuda olduğu gibi

mülteci politikalarında da, Birlik nezdinde öncü ülke konumunda olmuştur. Amerika'dan sonra mülteciler tarafından en çok tercih edilen ikinci OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) üyesi olan Almanya, Suriyeli sığınmacı krizinde de önemli bir siyasi aktördür (Schwars, 2016).

Göç yaşamış ailelerin ilgisizlikleri ve çocukları için önceliklerinin eğitim olmaması, yaşadıkları ekonomik yetersizlikler, çocukların ders çalışma ortamlarının bulunmayışı akademik başarı gibi problemleri ortaya çıkarmakta ve çocukların eğitim hayatlarını etkilemektedir. Eğitim, göç yaşamış kişiler ve özellikle çocuklar için sosyal hayata uyum için en önemli gereklerden biridir. Bu nedenle Türkiye devleti çocukların eğitimden yoksun ve uzak kalmamaları için yol haritası belirleyerek çeşitli düzenlemelere gitmiştir. Bu süreçte MEB çok sayıda genelge ile Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm bulunmasını sağlamaya çalışmış, gerek temel eğitimden yoksun yetişkinlerin gerek okul çağındaki çocukların temel eğitimi için peş peşe düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemeler kısa süre içerisinde meyvelerini vererek Türkiye'de bulunan 1 milyonun üzerinde temel eğitim yaşındaki çocukların %60'ını okullaştırmayı başarmıştır. Aynı zamanda geliştirmiş olduğu politikalarla geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların tamamını belirli bir takvime göre kademeli olarak ana akım eğitim sistemimize geçişlerinin yapılmasını planlamaktadır (Toklucu & Dama, 2017: 7-9). Fakat Suriyelilerin büyük çoğunluğunun kampların dışında dağılmış olması, kapsamlı çözüm üretilmesinin önüne geçmesi muhtemeldir (Dilek, 2018: 102).

Uluslararası ve Avrupa hukuku, Almanya'yı istisnasız ve ikamet statülerinden bağımsız olarak tüm çocuklara ve gençlere okula erişim hakkı vermek zorunda bırakmaktadır. Mültecilerle ilgili olarak, eğitim sisteminin tüm bölümleri, özellikle 2014'ten bu yana gelen yoğun mülteci akını karşısında harekete geçerek, bir yandan eğitim personelinin bilgi ve becerisini artırmaya yönelik adımlar atarken diğer yandan da mülteciler için bilgi platformları oluşturarak mülteci öğrenciler için ek kapasite sağlanmasına yönelik yatırımlar yapmıştır (Massumi vd., 2015: 37).

Özellikle de yaklaşık yarısının 18 yaşın altında ve zorunlu eğitime tabi olan bu kadar çok sayıda mültecinin yabancı bir kültürle uyumunun sağlanması şu anda hem Türk ve Alman toplumları ve eğitim bakanlıkları için tarihi bir zorluk teşkil

etmektedir. Okul çağındaki mültecilerin nüfusunun hızlı artışı her iki ülkenin eğitim sistemlerinin yüklerini artırmaktadır.

Problem Durumu

Yüzyıllar boyunca insanlar zulüm, şiddet ve silahlı çatışmalar yüzünden yaşadıkları toprakları terk etmek mecburiyetinde kalmışlardır. Bununla birlikte ülkelerin, askeri ve siyasi emellerini ulaştırmak için birçok coğrafyada insanlara baskı ya da şiddet uygulayarak göçe zorladıkları bilinen bir gerçektir. Bahsettiğimiz baskı ve zorunlu göç ortamı neticesinde ortaya çıkan mülteci kavramı ve sığınma olgusu günümüzde daha önemli bir boyut kazanmıştır. Yaşadığımız coğrafyada veya dünyanın birçok bölgesinde yaşanan, savaşlar, iç karışıklıklar ve çatışmalar nedeniyle milyonlarca insan ülkelerini terk etmek zorunda kalmaktadır. Her geçen yıl durmaksızın büyüyen mülteci ve sığınmacı sorunu özellikle krizlerin yaşandığı bölgelerde engellenemez bir hal almıştır. Bu sorunun çözümü için tüm ulusal ve uluslararası aktörler ve devletler çaba göstermekte fakat buna rağmen son yıllardaki artışa engel olamamaktadırlar (Ereş, 2015).

Günümüzde “sığınmacı”, “mülteci”, “göçmen” kavramları hemen hemen aynı anlamlardaymış gibi kullanılır, oysa uluslararası hukuk terimi olarak bu kavramlara yüklenmiş ayrı ayrı anlamlar vardır. Göçmen; mülteci tanımında bulunan nedenlerin dışında, çoğu zaman ekonomik nedenlerle, ülkesini gönüllü olarak terk ederek başka bir ülkeye yetkililerinin bilgi ve izni ile yerleşen kişidir. Göçmenlerin buradaki amacı geleceklerini garanti altına almaktır. Mültecilerin temel kaygısı ise hayatta kalmak ve bağımsızlıklarını korumaktır. Bununla birlikte, günümüzde sık sık duyduğumuz ancak halen karıştırılmakta olan sığınmacı ve mülteci arasındaki fark ise; sığınmacının yukarıdaki nedenlerden dolayı ülkesini terk eden ve henüz sığınma talebi, kaçtığı ülkenin yetkilileri tarafından 'soruşturma' safhasında olan kişi olmasıdır. Mülteci ülkesinde ırk, din, sosyal konum, siyasi düşünce ya da ulusal kimliği nedeniyle kendisini baskı altında hissederek kendi devletine olan güvenini kaybeden, kendi devletinin ona tarafsız davranmayacağı düşüncesi ile ülkesini terk edip, başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunan ve bu talebi o ülke tarafından 'kabul' edilen kişidir. 1951 Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme ile “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için

vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen kişi” olarak tanımlanmıştır. (<http://www.unhcr.org/4ec262df9.html>).

Türkiye coğrafi konumu nedeniyle göç hareketlerinde 1980'lere kadar transit ülke, 1980'lerden sonra ise ekonomik kalkınmasına paralel olarak hedef ülke haline geldiğini söyleyebiliriz. Bu durum, Türkiye'yi 2019 yılına gelindiğinde dünyada mülteci barındıran ülkeler arasında birinci ülke yapmaktadır. Türkiye nüfusunun yüzde 2,5'i kadar Suriyeli mültecileri barındırırken, Suriyeli sığınmacıların ülkelerinde hayat normale dönse bile ülkelerine dönmeyi düşünmedikleri “Uluslararası Göç Görünümü 2017” raporunda vurgulanmaktadır (OECD, 2017a). Bu durum Türkiye'nin süratle uyum politikaları açısından kalıcı bir bakış açısıyla eğitim yoluyla uyum politikaları geliştirmesi gerektiği açıktır.

Almanya Avrupa istatistik ofisi (Eurostat) 2019 verilerine göre, 2011 yılında Suriye krizinin başlamasından bu yana en fazla mülteci kabul eden ülkeler sıralamasında dünyada Pakistan ve Uganda'dan sonra dördüncü, Avrupa Birliği ülkeleri arasında birinci sıradadır. Almanya'ya sadece 2016 yılında yarısına yakını 18 yaş altı çocuk olan yaklaşık 720.000'in üzerinde sığınma başvuru almıştır. Bu kadar çok sayıda insanın yabancı bir kültürle uyumlarının sağlanması şu anda Alman toplumu ve sosyal kurumları için, özellikle de mültecilerin önemli bir kısmının 18 yaş altıda olması, dolayısıyla zorunlu eğitime tabi olması eğitim sistemi için tarihi bir zorluk teşkil etmektedir.

Eğitim ve öğretime erişim, kişilerin yasal statü ne olursa olsun, evrensel bir insan hakkıdır. Bununla birlikte, eğitime erişim kaliteli eğitim ve öğretim ile birleştirilmediği takdirde, tek başına yeterli olmamaktadır (European Commission, 2013). Bunun yanı sıra, nitelikli öğrenme ortamı yaratarak ve sosyal-psikolojik destek sağlamayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Ayrıca, öğrencilerin yeni okul ortamlarına uyum sağlamalarını, süreci bir adım daha ileriye taşırsak, farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak, tüm öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri güven duyabilecekleri bir alanı oluşturmak anlamına gelir (European Commission, 2019) .

Mülteci eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda; mülteci öğrencilerin karşılaştıkları ilk ve en önemli sorun dil engeli olduğu belirtilmektedir. İnsanların

yaşadığı topluma uyum sağlaması, kendisini ifade etmesi, diğer insanlarla olan ilişkilerine yön verebilmesi için kullanılan aracın dil olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında hem mülteciler hem de bu insanlarla ortak alanları paylaşanlar için dil farklılığı en ciddi sıkıntıdır. Dil engeli hem sosyal hayatta hem de eğitim hayatında aşılması gereken birincil engel olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bir diğer sorun alanı ise, okullaşamama ya da eğitimlerine başlasalar bile eğitim sistemlerine veya bu süreçte dil, müfredat, kültür gibi konularda uyum sıkıntısı çekme ve bunun sonucu olarak okul terke kadar giden bir takım sorunlardır. Bunların yanı sıra, mültecilerin uyum sorunuyla birlikte, yetersiz psiko-sosyal destek ve okul aile işbirliği, finansman eksikliği gibi engellerde sorun alanı olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim, bireylerin topluma eşit oranda katılabilmeleri ve potansiyellerini gerçekleştirebilmelerinin ön koşulu olan temel bir insan hakkıdır. Eğitime erişim, temel bir insan hakkı olarak yoksulluğun azaltılmasında önemli bir yol olarak çocuklar ve aileleri için daha iyi yaşam vaadi olan kalkınma stratejilerinin merkezi bir bileşenidir. 1948'de, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde zorunlu eğitimi evrensel bir hak olarak kabul edilmiştir (Dryden-Peterson, 2012: 10). Eğitimi temel bir insan hakkı, adalet ve eşitlik ilkesi olarak görülmesinin sebebi herkese başarılı olma ve potansiyellerini gerçekleştirme fırsatı sunmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim ve öğretim, bireylerin topluma uyumlarının en önemli bir parçasıdır. Özellikle bulunduğu ülkenin kültürüne, diline, gelenek ve göreneklerine yabancı olan birini toplumda sorun çıkarmadan yaşatmanın en zor ama en verimli yolu o bireyi sistemli bir eğitim programına tâbi tutmaktır.

Eğitim, her bireyin sosyal ve kültürel gelişiminin bir parçası olması nedeniyle, bütün hukuk normlarında vazgeçilmez bir hak olarak yerini almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin (İHEB) 26. maddesi bütün herkesin ayırım gözetmeksizin eğitim hakkının olduğunu belirtmektedir. 1951 Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre sözleşmesinin 22. maddesinde kendisine sığınılan ülkelerin mültecilere eğitim sağlama sorumluluğunu açıkça belirtilmiştir.

Ülkelerinden ve evlerinden kaçan insanların sayısı, daha önce hiç görülmemiş bir düzeye artış göstermiştir. Son yıllarda, dünya çapında yaşanan en

az 15 çatışma milyonlarca insana tarif edilemez bir trajedi ve sefalet getirdi. BMMYK'nın (2018) verilerine göre 2018'in sonun geldiğinde dünya genelinde 25,9 milyon mülteci, 41,3 milyon ülke içinde yerinden olmuş insan, 3,5 milyon sığınmacıyla toplamda 70,8 milyon zorla yerinden olmuş insan bulunmaktadır. Yine aynı raporda 3,5 milyondan fazla mültecinin okula gitmediği belirtilmektedir. Ayrıca ilköğretim düzeyinde, dünya çapında çocukların % 91'inin eğitime erişimi olduğunu, ancak mülteci çocuklar için bu rakamın sadece % 61 olduğunu gösteriyor. Ortaöğretim düzeyinde çocukların % 84'ü, mülteci çocukların ise % 23'ünün eğitime eriştiği belirtilmektedir.

Eğitim, bireylerin topluma uygun davranışlar geliştirebilmeleri için çok önemlidir. Bu davranış biçimlerini kazanmak için, göçmen çocukların eğitime erişim olanaklarının ve kayıt oranlarının artırılması gerekmektedir (Erçetin vd., 2018a). Mülteci çocukların eğitimsiz kalması ileride mülteci barındıran ülkeler açısından bir takım problemleri de beraberinde getirecektir. Ülkelerindeki savaştan veya içi karışıklıklardan kaçarak gelmiş olan çocukların ve ailelerinin eğitimden gerekli düzeyde faydalanamazlarsa toplumsal uyumları gerçekleştirilemezse bunun sonucu olarak içinde yaşadıkları toplumlar tarafından ötekileştirilmeleri sonucunda ilerleyen yıllarda suça karışmaları kaçınılmaz bir hal alarak içinden çıkılmaz bir hal alacaktır. Bu nedenle mültecilere yönelik uygulanacak politikalar önem arz etmektedir (TBMM, 2018).

Yapılan çeşitli OECD araştırmaları da göçmen öğrencilerin göçmen olmaya öğrencilere göre daha az eğitim aldıkları ve yapılan çeşitli sınavlarda başarı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrenciler yerleştikleri ülkelerdeki değişik eğitim sistemlerine uyum sorunu ve ait oldukları sosyal çevrenin bir takım ihtiyaçlarını maddi imkânsızlıktan dolayı karşılayamamalarının etkisi olarak okul terk oranlarını arttırmaktadır (OECD, 2017a). Bu durumdan hareketle, mevcut eğitim sistemlerini toplumsal çeşitliliği de kapsayacak yeni sistem ve modeller oluşturma zorunluluğu içerisine sokmuştur (Nguyen & Benet-Martínez, 2013).

Göç konusunda yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen durumunun önemi göz önüne alındığında, göçün eğitim yönü konusunda yapılmış yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile 3,5 milyondan fazla Suriyeli mültecinin bulunduğu Türkiye ve son yıllarda artan mülteci akınıyla dünyada altıncı,

Avrupa'da birinci konumda bulunan Almanya'da uygulanan mültecilerle ilgili eğitim politikaları ve stratejilerini belirleyip, elde edilen verilerin daha rasyonel eğitim politikaları geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye ve Almanya'da yaşayan Suriyelilere ait çeşitli sayısal veriler ve sunulan eğitim ve sosyal hizmetlerle ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca İnsan Hakları İzleme Örgütü, sivil toplum kuruluşları, BMMYK ve UNESCO gibi kuruluşlarda dünyanın çeşitli bölgelerindeki mültecilerin durumlarıyla ilgili çeşitli zamanlarda raporlar yayımlamaktadır. Fakat bu raporların genellikle konunun sayısal veya hukuki boyutları üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın konusu, son elli yılın en büyük insanlık dramı olan Türkiye ve Almanya'nın Suriyeli mültecilere yönelik eğitim politika ve uygulamalarıdır. Suriye vatandaşı ülkesindeki iç karışıklığa bağlı olarak Türkiye'ye ve diğer komşu ülkelere sığınmıştır. Sadece Türkiye'ye sığınanların sayısı göz önüne alındığında 3,5 milyonu aştığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum sadece Türkiye ve Suriye'ye komşu ülkeler arasındaki bir sorun olmaktan çok uluslararası toplumun bir sorunu haline gelmiştir. Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'daki Suriyeli mültecilere uygulanan eğitim politika ve uygulamaları uluslararası ve ulusal düzenlemeler bağlamında incelenecektir. Türkiye ve Almanya'daki zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli mülteci çocuklara yönelik eğitim politikaları ve uygulamaları karşılaştırılmış farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda ortaya çıkan farklı uygulamaların Türkiye'de geçici koruma altında bulunan ve çocukları zorunlu eğitim çağındaki olup öğrenim gören Suriyeli velilerin Türkiye ve Almanya'nın temel eğitim politika ve uygulamalarının kendileri için uygunluğunu araştırmaktır. Bu yönüyle çalışma, özellikle bu çocukların eğitimine yönelik politikalara ilişkin öneriler getirilerek karar vericilere ışık tutacak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi olarak "Türkiye ve Almanya'nın göçmenlerle ilgili eğitim politikaları, uygulamaları, sorunları ve çözüm önerileri nelerdir? sorusu tespit edilmiştir.

Alt problemler. Bu problem durumuna ilişkin aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

1. Türkiye ve Almanya'da göçmenlerin eğitimiyle ilgili;
 - a. Politikalar,
 - b. Yasal ve yönetsel düzenlemeler,
 - c. Benimsenen stratejiler,
 - d. Hedefler nelerdir?
2. Türkiye ve Almanya'da göçmenlerin eğitimiyle ilgili uygulamalar nelerdir?
3. Türkiye ve Almanya'da göçmenlerin eğitimiyle ilgili sorunlar ve çözüm önerleri nelerdir?
4. Çocukları zorunlu eğitim çağında olan Suriyeli velilerin hangi temel eğitim politika ve uygulamalarının kendileri için uygun olduğunu düşünmektedirler?

Sınırlılıklar

Türkiye ve Almanya'daki temel eğitim çağındaki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim olanakları, eğitim politikaları ve uygulamaları ile sınırlıdır. Bu çalışma karşılaştırma çalışması değildir sadece politikalar tartışılmış ve Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli velilerin politikalar konusunda görüşleri alınmıştır.

Ayrıca "Mülteci" terimi bu çalışmada yasal anlamda değil, Türkiye'ye ve Almanya'ya koruma talebinde bulunan tüm göçmenler için ortak bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada mülteci, 1951 Cenevre Mülteci Sözleşmesine göre mülteci ve sığınmacı olarak tanınanlara ya da başka tür bir korunma statüsü kazanmış olanlara ek olarak, henüz sığınmacı olarak kayıt yaptırmamış göçmenleri de kapsamaktadır. Çalışmada "mülteci" kavramı kullanılırken belirli bir hukuki statüye atıfta bulunulmamış; kavram, şartlı mültecileri/sığınmacıları ve geçici koruma kapsamındaki kişileri de içeren bir biçimde kullanılmıştır.

Bu araştırmanın birinci bölümü Mültecilerle ilgili Türkiye ve Almanya'nın temel eğitim politikaları ve uygulamaları ile ikinci bölümü ise 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Ankara ilinde bulunan Halk Eğitim Merkezlerinde eğitim gören,

gönüllü olarak ankete katılan Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Göç: Bir kişinin veya bir grup insanın ulusal bir sınırda veya bir ülke içinde hareketi.

Göçmen: Bireyin göç etme kararını, zorlayıcı dış faktörlerin müdahalesi olmaksızın kendi özgür iradesiyle ve 'kişisel uygunluk' sebepleriyle aldığı, maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve kendileri ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişiler.

Mülteci (refugee): "İrki, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi"

Sığınmacı (Asylum-seeker): Sığınma talebinde bulunan kimse. Kendi ülkesi dışında bir ülkede zulüm veya ciddi zararlardan korunma talebinde bulunan ve ilgili uluslararası ve ulusal belgeler kapsamında mülteci statüsü başvurusu hakkında karar bekleyen bir kişi.

Sığınma Hakkı: İki anlamda kullanılan genel bir terimdir: sığınma verme hakkı (Devletler topraklarında bulunan kişilere kendi takdirine göre sığınma hakkı verebilir) ve sığınma hakkı kazanma sığınma talep edilen Devlet veya takipçi Devletten bu hakkın kazanılması anlamlarında kullanılmaktadır.

Geçici koruma: Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirilmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma (YUKK, Md. 3-f).

Zorla yerinden edilme (forced displacement): Özellikle sonuç olarak veya silahlı çatışma, genel şiddet, insan hakları ihlalleri veya doğal veya insan kaynaklı felaketlerin etkilerinden kaçınmak için evlerinden kaçmak veya terk etmek zorunda kalan insanlar, uluslararası kabul görmüş bir ulusal sınırı geçmemiş olanlar.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Ülkelerin mülteciler ve sığınmacılar dâhil olmak üzere sınırları içindeki tüm çocuklara temel eğitim sağlama konusunda yasal zorunlulukları vardır. Temel uluslararası insan hakları sözleşmeleri çocuk haklarının korunmasını desteklemektedir. Bu uluslararası hukuki araçlar, genel olarak çocukların ihtiyaçlarını ve özellikle toplumda savunmasız ve ötekileştirilmiş bir konumda olanların durumunu değerlendirmek ve haklarını korumak için faydalı araçlardır (Richardson vd., 2018).

Aşağıdaki bölümde, mülteci ve sığınmacı çocuklar da dâhil olmak üzere göçmen çocukların eğitim hakkını ele alan temel uluslararası ve ulusal hukuk düzenlemeleri ve araştırmayla ilgili araştırmalar ele alınacaktır.

Mülteci Eğitimi

İkinci Dünya Savaşı'nın dünyada ve Avrupa'da yarattığı tahribattan hemen sonra 1 Ocak 1951'de çalışmaya başlayan Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) Ofisine, savaştan sonra evsiz kalan veya sürgünde olan milyonlarca Avrupalı mülteciye yardım etme görevini tamamlaması için üç yıl verildi. O dönemdeki politika yapıcılar bu üç yılın mülteci sorununu çözecek kadar yeterli olduğunu ve BMMYK'nin bu görevini tamamlamasının ardından bir daha bu türden sorunlarla karşılaşmayacağını düşünmekteydiler. Ne yazık ki, yıllar geçmesine rağmen mülteci krizi hiç çözülemedi ve arttı. Bugün, BMMYK'nin koruması altında dünya çapında 16,1 milyon mülteci bulunmaktadır. Bu mülteci nüfusunun yarısı çocuk ve 6 milyonu ilk ve orta öğrenim çağındadır. Suriye krizinin tırmanmasından bu yana, dünya genelinde yerinden olmuş kişilerin sayısı son yıllarda benzeri görülmemiş seviyelere ulaşmıştır. BMMYK, dünya genelinde 65 milyondan fazla insanın aşırı şiddet, savaş, zulüm ve benzeri faktörler nedeniyle zorla evlerinden uzaklaştırıldığını ve buna ek olarak, rakamların endişe verici bir oranda artmakta olduğunu belirtmektedir. Dünya genelinde dakikada yaklaşık 20 kişi çeşitli sebeplerle yerlerinden edilmektedir. Özellikle yerinden edilmiş kişilerin sayılarındaki artışın çoğunun son beş altı yılda meydana gelmiştir. Yerinden edilmiş 65 milyon insanın yaklaşık üçte biri mülteci olarak sınıflandırılmaktadır. Bir mültecinin sürgünde geçirdiği ortalama sürenin yaklaşık 20 yıl olduğu tahmin

edildiğinde, bu yirmi yıl, tüm çocukluk ve gençlik yılları anlamına gelir ve bu bir kişinin üretken çalışma yıllarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Sengupta vd., 2019: 182).

Eğitim, hem bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamasında hem de insanca yaşaması için onlara sunulan fırsatları elde etmelerine imkân sağlaması bakımından önemli bir role sahiptir. Sinclair (2001), küçük çocuklarda eğitimin normalleşme ve umut duygusunu geri kazanmaya yardımcı olurken duygusal ve sosyal iyileşmeyi desteklediğine ve ayrıca mülteci öğrencilerin güvenlik duygusu ve yeni bir ülkenin kültürel beklentilerine uyum sağlamayı desteklediğini ifade etmektedir. Dryden-Peterson (2016a), mültecilerin sosyal uyum süreçlerinin, sığındıkları ülkelerdeki aldıkları eğitime bağlı olduğunu, katılımcı ve öğrenci merkezli okul ortamlarının da bu süreci hızlandığını belirtmiştir. Aynı zamanda ev sahibi ülkenin dilini öğrenmenin önemi göz ardı edilemeyeceği ve dil öğrenmenin sosyo-kültürel uyum süreçlerinde ve ilgili ülkede eğitimin sürdürülmesinde önemli katkıları olmaktadır (Şeker & Sirkeci, 2015).

Eğitim her biçimiyle dönüşümsel bir niteliğe sahiptir: bireyleri ve bu bireylerin yaşadığı toplumları dönüştürür. Bu, eğitimi temel bir insan hakkı, adalet ve eşitlik ilkesi olarak görmemizin nedenlerinden biri olarak herkese başarılı olma ve potansiyellerini gerçekleştirme fırsatı vermemiz gerektiğini göstermektedir. Eğitim, onlara koruma, güvenlik ve gelecek için ihtiyaç duydukları becerileri hatta kullanmaları ve bütünleşmeleri için gereken bilgi ve anlayışı sağlamaktadır (Sengupta & Blessinger, 2018: ix).

BMMYK rakamlarına (2018) göre, dünyadaki okul çağındaki mülteci çocukların yarısından fazlası herhangi eğitim alamamaktadır. Okula erişemeyen mülteci çocukların sayısı, yalnızca geçen yıl 500.000 kişi artmıştır. Mevcut eğilimler devam ederse ve acil yatırım yapıp tedbir alınmazsa, yüz binlerce mülteci çocuk bu rahatsız edici istatistiklere eklenecektir. Yüzde 92'lik bir küresel ortalama ile karşılaştırıldığında, mülteci çocukların yalnızca yüzde 61'i ilkokula devam etmektedir. Mülteci çocuklar yaşlandıkça, eğitimin önündeki engeller artmaktadır. Dünyadaki yüzde 84 ile karşılaştırıldığında, mülteci çocukların yalnızca yüzde 23'ü ortaokula kayıtlıdır. Yükseköğrenim için durum daha da kritiktir. Küresel olarak yüzde 37 'ye kıyasla, mültecilerin sadece yüzde 1'i üniversiteye devam etmektedir.

Mülteciler için eğitim toplumdaki dezavantajların üstesinden gelen sosyoekonomik başarının yegâne anahtarı olabilir. Doğru eğitim, toplumsal kapsayıcılık, sosyoekonomik hareketlilik ve bireyin gelişimiyle sonuçlanır. Göçmenlerin eğitimi, kısa vadede, mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan bir ülke için göçmen olmayanlara göre daha yüksek maliyetlere sahip olsa da, uzun vadede sosyal bir yatırımdır. Bu, mültecilerin, ev sahibi ülkelerde uzun süre kaldıktan sonra geri dönmelerini ve kendi ülkelerinde barış ve istikrar inşa etmelerini bekleyen toplumların bakış açısından doğrudur. Sonunda ülkelerine döndüklerinde, diğer ülkelerde edindikleri eğitim ve becerileri uygarlığın sekteye uğradığı ülkelerinde yeniden kalkınma için kullanacaklardır. Göçmenler için eğitimi pekiştirmek göz korkutucu bir görev olabilir ve farklı politika alanlarının ve çok paydaşlı katılımın koordinasyonunu gerektirir (Bonin, 2017). Ülkelerinin mültecilerin yükünü omuzlarken karşılaştığı zorluklar bilinmektedir ve yeni gelen mülteciler için eğitimde uygun fırsatlar sağlamak ve onları normal eğitime ve topluma uyum sağlamaları için çaba sarf etmekte. Bu zorluklar, Almanya, Türkiye'ye ve diğer mülteci barındıran ülkeler için 2015'ten bugüne daha fazla sayıda mülteci ve sığınmacının gelmesiyle derinleşmiştir (Koehler, 2017: 8).

Uluslararası Düzenlemelerde Mülteci Eğitimi

1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. Eğitim çocukların gelişimi için hayati öneme sahip olduğu için evrensel bir hak olarak kabul edilir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin (1948) (İHEB) 26. maddesi “eğitimin en azından ilk ve temel seviyede ücretsiz olacağını” garanti altına almaktadır. Eğitimin “tüm uluslar, ırk ya da dini gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceğini” deklare etmektedir (Dumčius vd., 2013). Beyanname, Birleşmiş Milletlere (BM) üye devletleri için yasal bir zorunluluk teşkil etmese de, BM'nin 1968'deki Uluslararası İnsan Hakları Konferansı'nda “uluslararası toplum üyeleri için bir yükümlülük teşkil ettiği” belirtilerek halen İHEB'nin uluslararası teamül hukukunun bir parçası olduğu ve tüm devletler için bağlayıcı olduğu düşünülmektedir (Bourgonje, 2010).

Madde 26:

1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır.

2. *Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir.*

Harp zamanında sivillerin korunmasına ilişkin 1949 Cenevre Sözleşmesi. Cenevre Sözleşmesi, insani kaygılar için uluslararası hukuk standartlarını belirleyen dört antlaşmadan oluşmaktadır. Düzenleyici hükümlerden bazıları eğitimle ilgili olarak *“silahlı çatışma durumlarında, çatışmalara dâhil olmamış çocuklar da dâhil olmak üzere insanlara yönelik belirli insani korumalar”* düzenlemiştir. Devletler, yetim veya refakatsiz çocuklara için savaş ve çatışma zamanlarında eğitim imkânı sağlayarak *“çocukların bakımı ve eğitimi için çalışan”* kurumların çalışmasına sağlamak zorundadırlar. (1949, Dördüncü Cenevre Sözleşmesi, 24 ve 50. maddeler) (a.g.e.,: 30).

Mültecilerin statüsüne ilişkin 1951 Birleşmiş Milletler Sözleşmesi ve 1967 Protokolü. Mülteci çocukların ilköğretim hakları, ev sahibi ülkedeki vatandaşlarla aynı fırsatlara sahip olmaları gerektiğini belirten 22. Madde de güvence altına alınmıştır. İlköğretimi tamamladıktan sonra, mülteci çocukların okul diplomalarının tanınması ve burs verilmesi hususunda eşit şekilde davranılması gerektiği ifade edilmektedir (a.g.e.). 1951 Mülteci Sözleşmesi, 1967 Protokolü ile birlikte, uluslararası hukukta mülteci çocukların eğitimi ile ilgili temel dayanağı oluşturur. Sözleşme, mülteci çocuklar için ilköğretim haklarını garanti eder ve ev sahibi ülkedeki vatandaşlarla aynı fırsatlara sahip olduklarını bildirir. Sözleşmenin 22. Maddesi, sığınılan ülke hükümetinin mültecilere eğitim sağlama sorumluluğunu yinelemektedir (Nonchev vd., 2012).

BM çerçevesinde, eğitime erişim ve eşitlikle ilgili yasal olarak uygulanabilir belgeler de hazırlanmıştır. BM Bildirimlerinin aksine, 14 Aralık 1960 tarihli Eğitimde Ayrımcılığa Karşı UNESCO Sözleşmesi taraf devletlerden eğitimde ayrımcılığa son vermelerini ve özellikle kendi ülkelerinde yaşayan yabancı uyruklulara da kendi vatandaşlarına verilen eğitime erişim imkânı sağlamalarını zorunlu kılmıştır. AB üye devletlerinin çoğu yükümlülükleri kabul ederek sözleşmeyi onaylamıştır (Dumčius vd., 2013).

Madde 22:

1. *Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır.*

2. *Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitimin dışındaki eğitim konusunda ve özellikle çalışmalardan yararlanma, yabancı ülke okullarından alınmış eğitim sertifikalarının, üniversite diplomalarının ve derecelerinin tanınması, harç ve resimlerden muafiyet ve eğitim bursları alanlarında mümkün olduğu kadar müsait ve her halde genel olarak aynı şartlar içindeki yabancılara tanınanlardan daha az müsait olmayan şekilde muamele edeceklerdir.*"

1966 Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. Bu BM antlaşması önemli uluslararası yasal hükümlerden bazılarını içermektedir. Ücretsiz ve zorunlu olan ilköğretim hakkı, ayrıca erişilebilir ortaöğretim hakkı Sözleşmenin 13. Maddesinde açıkça belirtilmektedir. Sözleşmede, temel eğitimin almayanların veya tamamlamayanların erişimine açık olmasının gerektiği vurgulanmaktadır. Koşulların ve öğretim standartlarının iyileştirilmesine vurgu yapılmaktadır (Nonchev vd., 2012: 396).

Eğitim hakkı.

13. Madde

1. *Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeciler Devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşılır.*

2. *Bu Sözleşmeye Taraf olan Devletler eğitimin hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak amacıyla, şu yükümlülükleri yerine getirir:*

a) *İlköğretim zorunludur ve herkese ücretsiz ilköğretim sağlanır*

b) *Teknik ve mesleki eğitim de dâhil ikinci eğitimin farklı türleri ve özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, kural olarak herkesin girmesine ve yararlanmasına açık duruma getirilir.*

c) *Yüksek öğrenim, özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir. d) İlk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış veya bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur.*

Her Türlü Irk Ayrımcılığını Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (1969). Bu sözleşme, tüm ülkeleri ırk ayrımcılığını kınamaya ve her türlü ayrımcılığı karşı politikalar izlemeye mecbur kılmaktadır. Sözleşmenin 5. Maddesinde "bu sözleşmenin 2. Maddesinde ortaya konan temel zorunluluklara uygun olarak, Taraf Devletlerin her türlü ırk ayrımcılığını yasaklamayı, ortadan

kaldırmayı, ırk, renk, ulusal veya etnik kökene ilişkin ayırım yapmaksızın herkesin haklarını ve eğitim ve öğretim hakkını güvence altına almayı taahhüt ettikleri” belirtilmiştir (Bourgonje, 2010).

Göçmen İşçilerin ve Ailelerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme (1990). Bu Sözleşmesinin üçüncü kısmı, göçmenlik durumlarına bakılmaksızın tüm göçmen işçilerin ve aile üyelerinin eğitim hakkına yöneliktir. Madde 30, “Göçmen işçinin her çocuğunun, ilgili Devletin vatandaşlarıyla eşit muamele ilkesi çerçevesinde eğitim alma temel hakkına sahip olacağını” belirtmektedir. Bununla birlikte, 2003’te ICRMW’nin yürürlüğe girmesinden bu yana, hiçbir AB Üye Devleti’nin ya da ABD, Kanada veya Avustralya gibi göçmen ‘kabul eden’ ülkelerin sözleşmeyi onaylamadığı da belirtilmelidir (Nonchev vd. 2012).

“Madde 30: Göçmen işçinin her çocuğu, ilgili Devletin vatandaşlarıyla eşit muamele ilkesi çerçevesinde eğitim alma temel hakkına sahip olacaktır. Okul öncesi kamu eğitim kurumlarına ve okullarına giriş göçmen işçinin veya eşinin çalıştığı Devlettteki ikamet ve çalışmasıyla veya çocuğun ikametiyle ilgili düzensizlikler nedeniyle reddedilemeyecektir.”

1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS), çocuk haklarının korunmasında bir başka temel araçtır. Çocukların vatandaşlık, politik, ekonomik, sosyal ve kültürel haklarını belirlemektedir. Sözleşmeyle ulusal uygunluk, bağımsız uzmanlardan oluşan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından izlenir. Eğitim ile ilgili olarak ise 28. ve 29. maddeler önemlidir. Madde 28, devletlerden ilköğretimi mesleki eğitimde dâhil olmak üzere herkes için zorunlu ve ücretsiz hale getirmeye aynı zamanda ortaöğretimin teşvik etmeye çağırılmaktadır. Eğitimde kalite ve uygunluk, çocuğun potansiyeline dayanan ve kültürel kimliğini destekleyen bir eğitimi zorunlu kılan 29. maddede de belirtilmiştir. Aynı zamanda bu madde de psikososyal destek ve insan hakları, çevreye saygı, cinsiyet eşitsizliği, hoşgörü, ve barış konularını kapsayan müfredat öğeleri vurgulanmaktadır. Ayrıca, Madde 31, çocuğun kültür ve boş zamanını değerlendirme haklarını korur. ÇHS aynı zamanda ayrımcılık yapılmaması konusunu da ele almaktadır. 2. madde, engelli çocuklara erişim, cinsiyet eşitliği ve etnik azınlık topluluklarının dilsel ve kültürel haklarının korunması dâhil, ayrımcılık yapmama ilkesini ana hatlarıyla belirtir. ÇHS’nin 22. Maddesi, Taraf Devletlere, mülteci statüsü talep eden bir çocuğun ebeveynleri

veya başka bir kişi refakatinde olsun ya da olmasın, ÇHS' deki geçerli haklardan yararlanması için uygun koruma ve insani yardım konusunda tüm önlemleri almak zorundadır (Bourgonje, 2010: 28).

Mülteciler için New York Deklarasyonu 2016. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 19 Eylül 2016 tarihinde mülteci ve göçmen hareketlerine yönelik New York Deklarasyonu kabul edilmiştir. 193 üye devlet tarafından kabul edilen New York Mülteciler ve Göçmenler Bildirgesi BMMYK'ya mülteciler konusunda küresel bir işbirliği paketi oluşturma ve ardından çatışma ve kriz şartları altındaki tüm çocuklar için her seviyede kaliteli eğitime erişimi vurgulayan Kapsamlı Mülteci Müdahale Çerçevesi (KMMÇ) çağrısında bulunmaktadır. KMMÇ'nin temel hedeflerinden biri sağlık, eğitim ve korunmayı içeren mültecilerin, acil ve devam eden ihtiyaçlarına destek sağlamaktır. Daha geniş bir paydaş grubuyla çalışmak üzere tasarlanan KMMÇ, daha krizin başındayken insani ve kalkınma çabalarını daha sistematik bir şekilde birbirine bağlamayı amaçlamaktadır (Richardson vd., 2018: 19).

32. Madde: Tüm mültecilerin ve göçmenlerin eğitim ve psiko-sosyal gelişime erişebilmesini şart koşar.

39. Madde: Dil eğitiminin yanı sıra eğitime erişimde bütünleşmeyi ve dâhil olmayı geliştiren tedbirler almayı gerektirir.

79. Madde: Burslar ve öğrenci vizeleri üzerinden eğitimle ilgili kabul programlarını genişletmeyi amaçlamaktadır.

81 Madde: Yerinden edildikten birkaç ay sonra birincil ve ikincil seviyelerde güvenli öğrenme ortamları gerektirir.

82. Madde: Beceri eğitimi ve mesleki eğitim de dâhil olmak üzere erken çocukluk eğitimi ve yükseköğretim eğitimini desteklemeyi şart koşar.

Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Kaldırılması Sözleşmesi. 3 Eylül 1981 yılında yürürlüğe giren bu sözleşmeyle birlikte taraf devletler eğitimde kadın erkek eşitliğine dayanarak ayrımcılığı önleyen her türlü önlemleri almakla yükümlüdür (Madde 10). Bu maddeyle taraf devletler; eğitim kurumlarına girişte eşit koşulların sağlanmasını, aynı ders programlarından yararlanmaları ve sınavlara katılmaları, eğitim yardımlarından ve burs imkânlarından faydalanmaları için erkeklerle eşit fırsatların tanınmasını, spor ve diğer etkinliklerine katılmaları sağlamak için eşit fırsatlar sağlanmasını taahhüt etmektedirler (Pascual, 2003).

Milenyum Kalkınma Hedeflerinin Diğer Önemli Uluslararası Girişimleri ve Taahhütleri. Kaliteli eğitime erişimin genişletilmesi, Eylül 2000'de BM Milenyum Zirvesi'ndeki dünya liderlerinin taahhütlerinden ortaya çıkan sekiz Milenyum Kalkınma Hedefleri'nden biri olan 2015'ten önce aşırı yoksulluğun ve açlığın yarıya indirilmesi için de önemli bir araç olarak görülmektedir. İkinci Milenyum Kalkınma Hedefi ise, tüm erkek ve kız çocuklarının 2015 yılına kadar ilköğretim aşamasını tamamlamalarını hedeflemektedir. (Nonchev, 2012: 400).

Bu hukuki bağlayıcılığı olan sözleşmelere ek olarak, başka anlaşmalar ve çerçeveler de mevcuttur. Nisan 2000'de Dakar'da düzenlenen Dünya Eğitim Forumunda, eğitimin çatışmadan, doğal felaketlerden ve dengesizlikten etkilenen eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarında oynadığı kritik rolü teyit edildi ve Herkes İçin Eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için benimsenen Eylem Çerçevesinde söz verildi. Bu bildiri bir dönüm noktasıydı, çünkü bağışçıların artık mülteci kamplarında verilen eğitim hizmetlerinin çocukların günlük yaşamlarında planlama ve sürekliliği sağlamanın yanı sıra psikolojik desteğin de dahil olduğu birçok amaca hizmet ettiğini kabul ettiğini gösteriyordu. Incheon Deklarasyonu ve Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi, üye devletlerin kendilerini ülke içinde yerlerinden edilmiş kişiler ve mülteciler de dahil çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılamak için daha kapsayıcı, duyarlı ve esnek eğitim sistemleri geliştirmeye adanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Richardson vd., 2018: 20).

2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SKH). Eğitim, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nin gerçekleştirilmesinde merkezi bir öneme sahiptir. Bu hedefte herkes için yaşam boyu ve eşit kalitede eğitim imkânı tanınarak, cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kız çocuklarının ve kadınların toplumdaki konumlarını güçlendirilmesi aynı zamanda kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitim hizmeti sunarak yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik edilmesi amaçlanmaktadır (<https://sustainabledevelopment.un.org/topics>).

AB yasal araçları. Avrupa Konseyi, göçmenlerin ev sahibi ülkelerdeki eğitimini Avrupa politika bağlamında şekillendiren iki belge ortaya koymuştur. Belgelerinden birincisi göçmen çocukların eğitimi ile ilgilidir. BM belgeleri gibi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (1950) 1 no'lu Protokolü, çocuğun ebeveynlerinin inançlarına saygı gösterilmesi gerektiğini de dâhil ederek eğitim hakkını garanti etmektedir.

İkincisi belge olan Avrupa Komisyonu'nun 10 no'lu Irkçılık ve Ayrımcılıkla Eğitimde ve Eğitim Yoluyla Mücadele Hakkında Genel Politika Tavsiye Kararı, 15 Aralık 2006'da kabul edilmiştir. Bu tavsiye kararıyla, azınlık öğrencilerinin okullardaki haklarının korunmasına yönelik kapsamlı tedbirler alınmıştır. Komisyonun bu kararıyla politika yapıcılar, öğretmenler ve ailelerin birlikte çalışmaları gerektiği, öğretmenlerin farklı etnik kökenlerden gelen çocuklarla çalışmak üzere eğitilmesi gerektiği, okullar ırkçılık ve ayrımcılıktan bağımsız, güvenli alanlar olması gerektiğini ve bu hususta hükümetlerin, sivil toplum ve okulların birlikte çalışmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca insan hakları eğitiminin anaokulundan itibaren verilmesini ve eğitim materyallerinde ırkçı içerik olmamasını ve içeriklerin toplumun çeşitliliğini ve çoğulculuğunu yansıtacak şekilde güncellenmesinin sağlanması gerektiğini tavsiye etmektedir (Dumčius, 2013).

Sığınma İsteyenlerin Ülkeye Kabulüne İlişkin Asgari Standartları Belirleyen 27 Ocak 2003 Tarihli 2003/9/EC Sayılı Konsey Yönergesi. Bu Yönerge sığınmacıların kabulüne ilişkin asgari standartları ortaya koymaktadır. AB'nin kabul yönergesi, sığınmacıların eğitimi ile ilgili bir takım hükümleri ana hatlarıyla ortaya koymakta ve azınlıklara psikolojik desteğe erişim de dâhil olmak üzere özel ilgi gösterme ihtiyacını vurgulamaktadır. Üye Devletlerin, çocuklara "vatandaşlarla aynı koşullar altında" eğitime erişim ve normal okullara devam etmelerini sağlamak için dil kursları sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. İltica başvurusu yapıldıktan sonra (veya istisnai durumlarda bir yıl) eğitim sistemine erişimin üç aydan fazla ertelenmesini önleme ve sığınmacıların çalışma hakkına sahip olup olmadıklarına bakılmaksızın mesleki eğitime erişime izin verme zorunluluğu getirmektedir. Bu yönergeye göre, Üye Devletler herhangi bir konaklama merkezinde hizmetleri sunabilir.

Küçüklerin eğitim ve öğretimi.

Madde 10

1. Üye Devletler, sığınma isteyenlerin küçük çocuklarına ve sığınma isteyen küçüklere, kendilerine veya ebeveynlerine karşı bir sınır dışı etme kararı fiilen uygulanmadığı sürece, ev sahibi Üye Devletin kendi vatandaşlarıyla benzer şartlar altında eğitim sistemine erişim imkânı tanıyacaklardır. Bu eğitim, konaklama merkezlerinde sağlanabilir. Üye Devletler, bu erişimin, Devlet eğitim sistemiyle sınırlı olmasını hükme bağlayabilir. Küçükler sığınma başvurusunun yapıldığı veya incelendiği Üye

Devlet'teki yasal reşit olma yaşından daha küçük olacaktır. Üye Devletler, reşit olmayan kişiyi, sadece reşit yaşa geldiği gerekçesiyle ortaöğretim imkânlarından yoksun bırakmayacaklardır.

2. Eğitim sistemine erişim, küçük çocuk veya onun ebeveynleri tarafından sığınma başvurusunun yapıldığı tarih itibarı ile üç aydan uzun bir süre ertelenmeyecektir. Eğitim sistemine erişimi kolaylaştırmak açısından özel bir eğitimin sağlandığı hallerde bu süre bir yıla kadar uzatılabilir.

3. Küçüğün özel durumundan ötürü yukarıda 1. paragrafta hükme bağlanan eğitim sistemine erişimin mümkün olmadığı hallerde Üye Devlet başka türlü eğitim düzenlemeleri sunabilir.

Mesleki eğitim

Madde 12

Üye Devletler, işgücü piyasasına erişim hakkına sahip olup olmadıklarına bakılmaksızın sığınma başvurusunda bulunan kişilerin mesleki eğitimden yararlanmalarına izin verebilirler. Bir istihdam sözleşmesiyle ilgili mesleki eğitime erişim, başvuru sahibinin 11. Madde uyarınca işgücü piyasasına erişim hakkının derecesine bağlı olacaktır(Official Journal of the European Union,2013).

Vatansız kişilerin mülteci olarak ya da uluslararası korumaya muhtaç kişilerin statüleri ve sağlanacak korumanın içeriğine ilişkin asgari standartlara yönelik 29 Nisan 2004 tarihli 2004/ 83/EC sayılı Konsey Yönergesi (Bölüm 7, Madde 27). Bu kişilerin eğitime kendi vatandaşlarıyla aynı koşullar altında tam erişimlerinin sağlanması, yabancı diplomaların, sertifikaların ve diğer resmi nitelik belgelerin tanınması ve uyumları için mevcut programlara erişimlerinin kolaylaştırılması amaçlanmaktadır (European Union,2004).

Yasa dışı kalan üçüncü ülke uyruklarının geri dönüşü için üye devletlerde ortak standart ve usullere ilişkin 16 Aralık 2008 tarihli ve 2008/115/AC sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konsey Yönergesi'nin 4. bölüm 17. Madde. Gözaltına alınan küçükler, yaşlarına uygun oyun ve yaratıcı faaliyetleri kapsayan boş zaman faaliyetleriyle meşgul olma imkânına ve kalış sürelerinin uzunluğuna bağlı olarak eğitime erişime sahip olduğu belirtilmektedir (European Union, 2008).

Avrupa Konseyi Meclisi, Avrupa'daki Genç Göçmenlerin Durumu Hakkında 1596 sayılı Tavsiye Kararı (2003), 31 Ocak 2003. Avrupa Konseyi bu yasal belgeyle birlikte 6 maddesinde eğitimi; eşitliği, çok kültürlülüğü ve karşılıklı anlayışı geliştirmede bir araç olarak etkili bir şekilde kullanmak amaçlamıştır. Üye devletlerin, göçmen çocukların yasal statülerine bakılmaksızın zorunlu eğitime

engelsiz erişimin sağlanmasını ayrıca okul programlarının ve ders kitaplarının içeriğinin herhangi bir ulusal veya etnik önyargı içermemesini istemektedir (European Council, 2008).

Avrupa Konseyi 1652 (2004) Mültecilerin ve Ülke İçinde Yerlerinden Edilmiş Kişilerin Eğitimi Hakkında Tavsiye Kararı, 17 Ocak 2005. 12.01.2005 tarihli 911. Temsilciler Toplantısında Bakanlar Komitesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne uygun olarak, statülerinden bağımsız bir şekilde, çocukların eğitim hakkını kabul ederek, mültecilerin ve ülke içinde yerlerinden edilmiş kişilerin topluma başarılı bir şekilde uyum sağlamaları için eğitimin önemini kabul etmektedir. Ayrıca, Avrupa Konseyinin Göç Komitesi, eğitime yeterli erişimin sağlanması ile ilgili konular da dâhil olmak üzere toplumsal uyum alanında geniş kapsamlı çalışmalar yürütmektedir (Avrupa Konseyi, 2007)..

Refakatsiz göçmen çocukların yaşam projeleriyle ilgili Avrupa konseyi Bakanlar Komitesi Üyelerinin Komite Tavsiye Kararı CM / Rec (2007), Temmuz 2007. Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin bu dokümanı, refakatçisi olmayan göçmen çocukları için yaşam projeleriyle ilgili önemli politika yönergeleri sunmaktadır. Eğitim, “küçüklerin, toplumda bağımsız, sorumlu ve aktif bir birey olmaları için gerekli becerileri kazanmalarını ve güçlendirmelerini sağlayacak kapasiteleri” geliştirmek olarak anlaşılan yaşam projeleriyle ilgili önemli bir amaç olarak görülmektedir (a.g.e).

Ulusal Düzenlemelerde Mülteci Eğitimi

Türkiye. Türkiye, çocukların eğitim haklarının güvencesi olan Uluslararası Ekonomik Kültürel ve Sosyal Haklar, Çocuk Hakları Sözleşme ve Kadın Haklarına Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine Yönelik Sözleşme gibi uluslararası sözleşmelere taraf olmasının yanı sıra eğitim hakkı kendi kanunlarında da düzenlemiştir (HRW, 2015). Eğitim öğretim hakkını Anayasanın 42. Maddesinde güvence altına alınmıştır. Bu madde “ *kimsenin eğitim öğretim hakkında yoksun bırakılmayacağı, öğrenin hakkının kapsamı kanunla tespit edilip düzenleneceği ve devlet gözetim ve denetiminde parasız yapılacağını*” belirtmektedir. Ayrıca, İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda “*ilköğretimöğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır*” (Madde 2) ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da, “*eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din*

ayırımı gözetilmeksizin herkese açık, eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır ve özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" ifadeleri bulunmaktadır (Madde: 4,7,8).

Suriye iç karışıklıklar ve sonrasında yaşanan göç dalgası öncesinde, Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin, kayıt kabul, eğitime erişim ve diğer hususlardaki iş ve işlemlerinin 2010 yılında yayımlanan "Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi" kapsamında yürütülmekteydi. Ancak yaşanan yoğun göç hareketi nedeniyle 6458 sayılı "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu" Nisan 2013'de kabul edilerek Türkiye'ye yönelik artan göç hareketlerinin iyi yönetilmesi ve hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması amaçlanmıştır. Söz konusu bu kanun, uyum sürecinin daha iyi yönetilmesi, uluslararası insan hakları temelli yönetilebilir bir yapı oluşturulabilmesi aynı zamanda gerekli mevzuat ve alt yapı çalışmalarının yapılabilmesi için hukuki ve kurumsal boşluğu doldurması açısından önemlidir. Bu kanun, Türkiye'ye gelen yabancıların girişlerini ve çıkışlarını, Türkiye'de kalışları ile koruma talebinde bulunan kişilere sağlanacak koruma kapsamı içeriği ve uygulamasına dair usul ve esasları düzenlemektedir (Ekşi, 2016).

2011 yılından itibaren başlayan Suriyeli mülteci göçünün ilk yıllarında, resmi makamların ortaya koydukları eğitimle ilgili resmi belgeye rastlanmamaktadır. Sürece dair ilk resmi belge niteliğinde olan 26 Nisan 2013 tarihinde yayımlanan "*Türkiye'de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler*" genelgesiyle, Türkiye'de bulunan kamplar haricindeki okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimine yönelik hizmet veren yerlerin durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. 2013 yılından itibaren ülke gündeminde eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçları ve sorunlarının, Suriye'de çatışmaların sona erme ihtimalinin zayıflamasına paralel bir şekilde, öne çıkmaya başladığı görülmektedir. 2013'ten itibaren Suriyeli çocukların eğitimi hakkında, Başbakanlığa bağlı kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu yayımladığı genelgelerle farklı boyutlarda sorumluluklar üstlenmeye başlamıştır (Yıldırım, 2018: 138)

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 26 Eylül 2013'de "Türkiye'de Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" konulu yeni bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelgeyle okul çağındaki Suriyeli

çocukların eğitimleri ile ilgili iş ve işlemlerde standart belirlenebilmesi ve ortak hareket edilebilmesi için uygulamaya konulacak çalışmaların ne şekilde yürütüleceğini dair kriterlerin belirlenmesi amaçlanmıştır (a.g.e.: 139).

Akabinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Eylül 2014'de 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" ilişkin bir genelge yayımlamıştır. Bu genelge ile 6458 sayılı kanun kapsamında ve taraf olduğu tüm uluslararası sözleşmeler ışığında, ülkede bulunan tüm yabancı çocukların eğitim hakkı ve bu kapsamda yerine getirilecek eğitim hizmetlerinin nasıl ve hangi şartlarda sağlanacağı esasları belirlenmiş ve ayrıca tüm eğitim süreci ile ilgili başlıkları ayrıntılı bir biçimde değerlendirmiş ve düzenlemiştir. İlgili Genelge ile MEB taşra teşkilatlarına bağlı olarak faaliyetlerini gerçekleştirecek olan geçici eğitim merkezlerinin (GEM) oluşturulması Valilik Olur'una bırakılmıştır. "Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri" konulu genelgenin 3. maddesinde geçici eğitim merkezlerindeki Suriyeli çocuklara verilen eğitimin;

"... öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya MEB'e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine devam etmek istemeleri halinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi amacıyla Bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve eğitim programları üzerinden yürütülecektir."

şeklinde açıklanmıştır. Bahse konu olan Genelge ile okul çağındaki Suriyeli çocuklar devlet okullarına ve GEM'lerdeki okullara kayıt olma hakkı tanınarak eğitime erişim noktasında ciddi fırsatlar yaratılmıştır (a.g.e: 139).

Suriyelilerin eğitimi konularına dair çerçeve esas olarak 22 Ekim 2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliğinin 28. Maddesinde ayrıntılı bir biçimde aktarılmaktadır. Yönetmelik kapsamında yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında MEB'in kontrolü ve sorumluluğunda yürütüleceği belirtilmektedir. Bu kapsamda; "54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebileceği, ilköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütüleceği, her yaş grubuna yönelik dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları talebe bağlı olarak düzenleneceği" belirtilmektedir. Yönetmelik kapsamındaki

yabancıların eğitim faaliyetleriyle ilgili diğer usul ve esaslar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirleneceği ifade edilmektedir (a.g.e).

Diğer taraftan 8 Eylül 2015 tarihinde yürürlüğe giren MEB 2015-2019 Stratejik Planında da Türkiye'deki geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimleri hususu ele alınmış ve bu öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir (MEB, 2017). Stratejik planla birlikte MEB 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile geçici koruma statüsündeki çocukların eğitimi için yeni bir yol haritası çizmiştir. Bakanlık uluslararası sözleşmeler doğrultusunda geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli çocuk ve gençlerin temel insan hakkı olan ilk ve ortaöğretime erişimlerini sağlamaya yönelik politikalara öncelik vererek, 2016 yılında Bakanlık bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" kurulmuştur (a.g.e:144-145).

2019 yılına gelindiğinde MEB, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini artırmak ve eğitim sistemine uyumlarını sağlamak için devlet okullarında uyum sınıflarının açılabilmesini düzenleyen 06.09.2019 tarihli genelge yayımlamıştır. 2019/15 sayılı genelgeyle, Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeyleri düşük olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkanı sağlamak ve diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazır hale getirilmesi amacıyla ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde ayrı ayrı olmak üzere 3. sınıftan 12. sınıfa kadar uyum sınıflarının açılabileceği ve haftalık 24'er saatlik Türkçe derslerinin verileceği belirtilmektedir. Bu uyum sınıfları, her sınıf seviyesinde en az 10, en çok 30 öğrenciye açılabileceği ve bu sınıf seviyelerinde yeterli sayıda öğrenci bulunmazsa ilkokul 3. ve 4.; ortaokul 5., 6., 7. ve 8.; ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıflara kayıtlı öğrenciler birleştirilmiş sınıflar halinde eğitim alabilecekleri belirtilmektedir. Sınıf birleştirilmesi yapılması halinde de yeterli sayıda öğrenci bulunmazsa ilgili genelgenin 4. Maddesi uyarınca ilgili ilçe müdürlükleri bu öğrencileri aynı sınıf seviyesinde açılan yakın bir okula yönlendirilebileceği ifade edilmiştir. Açılan uyum sınıflarına alınacak öğrenciler Bakanlıkça 1. ve 2. dönem sonlarında Türkçe Yeterlilik Sınavına (TYS) alınırlar. Burada 60 puan ve altında not alan öğrenciler uyum sınıflarına katılabilirler. Uyum sınıflarına katılım en fazla 1 yıldır. Bu yılın sonunda yapılan sınavda yeterli notu alamayan öğrenciler mevcut sınıflara aktarılır ve bu öğrencilere bir eğitim yılı boyunca ilkokullarda yetiştirme programlarına, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerinde ise Türkçe

ve Türk Dili ve Edebiyatı dersinden destekleme ve yetiştirme kurslarına katılmaları sağlanır (MEB, 2019).

Almanya. Ülkenin anayasası olan Alman Temel Kanunu'nun 7. Maddesine göre “ülkenin tüm okul sisteminin ulusal hükümetin denetimi altındadır”. Temel Yasa 1949'da kabul edilmiş ve eğitim ulusal hükümetin denetimi altındadır. Alman anayasası, eyaletlerin eğitim konusunda sorumluluklarını nasıl yerine getirmesi gerektiğini belirtmediğinden eyaletlerde eğitim işlerinin yürütülmesi konusunda her bir eyaletin kendi yasalarını düzenleme yetkisi verilmiştir. Bu yüzden her bir eyalet, anayasalarındaki eğitim hakkını konusunda farklı uygulamalar olduğu gözlenmektedir. Alman Aşağı Saksonya Eyaleti, eyalet yasasının 4. maddesinin 1. fıkrasında “her insanın eğitim hakkı” olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Thuringia, Brandenburg, Berlin ve Bremen yasalarında aynı ifadeler bulunmaktadır. Saksonya eyalet yasasının 102. maddesi “okul eğitimi” hakkını güvence altına almaktadır. Ayrıca, 7. Maddesi de, eğitim hakkını devlet amaçlarından biri olduğunu belirtmektedir. Diğer eyaletlerde ise çocukların yeteneklerine uygun olarak eğitim hakkını garanti eden düzenlemeler bulunmaktadır. Örneğin, Baden-Württemberg Anayasası'nın 1. maddesi, 1. fıkrası, “her gencin, köken veya ekonomik durumdan bağımsız olarak kendi yeteneklerine uygun olarak eğitim ve öğretim hakkına sahip olmasını” sağlamaktadır. Bu madde benzer şekilde Kuzey Ren-Vestfalya, Rheinland Pfalz, Saarland ve Saksonya-Anhalt'ın anayasalarında bulunur (The Law Library of Congress, 2016: 14-15).

Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, mültecilerin yeni bir kültüre uyum sağlama sürecidir. Okullarda paylaşılan toplumsal alanlar, mülteci çocuklara diğer çocuklarla tanışma ve yeni kültürel kimliklerini oluşturmalarına başlama fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda okullar, nitelikli eğitim sağlayarak, çocukların ve ailelerinin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlanmalarında kilit bir kurumdur (Thomas vd. 2016).

Mülteci çocukların kamplarında geçirdikleri sürelerin uzamasının, eğitim düzeyleri üzerinde yıkıcı etkilerin olabileceğine işaret etmektedir (Taylor & Sidhu, 2012). Çünkü eğitiminin, bireyler, aileler, toplumlar için iyileştirici ve onarıcı özellikleri olduğundan olumlu sonuçları olduğundan, mülteci çocuklar için yerinden

olma dönemlerinde askıya alınacak bir lüks değil yaşamlarının önemli bir bileşenidir (UNHCR, 2011).

Bir mülteci çocuğun ev sahibi ülkede okula başladığı gün bir dönüm noktasıdır. 2016 yılı sonu itibariyle, zulüm korkusu nedeniyle sığındıkları diğer ülkelerde mülteci olarak yaşayanların sayısı yaklaşık 22,5 milyon olarak gerçekleşti (UNHCR, 2017a). Mültecilerin eğitim hakkının sağlanması küresel toplum için önemli bir sorundur. Mülteciler, küresel olarak diğer çocuklardan daha düşük oranlarda eğitime erişmektedir: 2016 yılında, BMMYK'nın gözetimi altında, yılda ortalama 200 gün okula gitmesi gereken 6,4 milyon okul çağında mülteci çocuk bulunmaktaydı. Bunlardan yaklaşık 3,5 milyon kadarı tek bir gün bile okula gidemedi. Yine aynı yılda, küresel olarak tüm çocukların ilkokula erişim oranı yüzde 91iken, mülteci çocukların sadece yüzde 61'i erişebilmiştir; ortaöğretim düzeyinde ise, yine küresel çapta gençlerin yüzde 84'ü eğitim görürken, mülteci çocukların yüzde 23'ü eğitime erişebilmiştir (UNHCR, 2017b).

2015 yılında Birleşmiş Milletler, hükümetleri ve sivil toplum örgütlerini kapsayıcı ve nitelikli eğitim sağlamaya ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik eden Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini (SKH, 2015-2030) kabul etmiştir (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, SKH # 4). 17 hedefin bu dördüncüsü, tüm kız ve erkek çocuklarının tam ve ücretsiz, adil ve nitelikli ilk ve orta öğrenim almasını ve etkili öğrenme sonuçlarına ulaşabilmelerini desteklemektedir (Thomas, 2016).

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4. kapsamında yenilenen taahhütler ve 2016 yılında New York'ta imzalanan Mülteciler ve Göçmenler Deklarasyonunda yer alan "herkes için kapsayıcı, eşitlikçi kaliteli eğitim sağlama" sözü doğrultusunda mültecilerin kapsayıcı eğitime erişiminin sağlanması uluslararası antlaşmalara bağlı BM üye devletleri için bir sorumluluktur. Ancak, İnsani yardım örgütleri de ortaya çıkan yeni acil durumlara öncelik vermek zorundadırlar çünkü mülteciler için eğitim, uzun vadeli planlama, teknik destek ve finansman gerektiren bir sosyal hizmettir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleşmesi için eğitimin anahtar rolü bulunmaktadır. Bu nedenle insanların nitelikli eğitime eriştiklerinde yoksulluk girdabından kurtuldukları bilinmektedir. Eğitimin ayrıca toplumsal cinsiyet ve diğer eşitsizliklerin azaltılmasına yardımcı olduğu ve nerede olursa olsun insanların daha sürdürülebilir ve sağlıklı yaşamlarına olanak sağladığı, hoşgörünün gelişmesi ve

barışçıl toplumların inşasına destek olduğu ifade edilmektedir. Öğrenmede eşitliği sağlamak ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde belirlenen amaçlar için çalışan politika uygulayıcıları, mülteciler için eğitim hakkının tutarsız bir şekilde yerine getirilmekte olduğunun farkında olmalarına rağmen, eğitime erişim ve sonuçlarındaki eşitsizlikleri daha da kötüleştirmeye ve bunun sonucunda da bu hedeflerin özünü baltalamaya devam etmektedirler (UNHCR, 2017b).

Tablo 1

Kapsayıcı Eğitimine İlişkin Yasal Çerçeve

SÖZLEŞMELER	KAPSAYICI NİTELİKLİ EĞİTİMİ İLE İLGİLİ TEMEL ÖZELLİKLER
Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960)	Nitelikli Eğitime erişim hakkı.
Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966)	Herkesin mesleki ve teknik eğitim de dâhil olmak üzere tüm eğitim düzeylerine erişme hakkı.
Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi (1966)	Cinsiyet, ırk, dil, din, siyasi veya diğer görüşler, ulusal veya sosyal köken, mülk, doğum veya diğer ayrımcılıkların ortadan kaldırılması.
Uluslararası Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme (1965)	İrksal ayrımcılığa yol açan önyargılarla mücadele etmek için özellikle öğretim, eğitim, kültür ve bilgi alanlarında tedbirlerin alınması.
Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (1979)	Eğitim alanında kadınlara karşı ayrımcılığın ortadan kaldırılması. Birlikte eğitimi, ders kitaplarının gözden geçirilmesini, okul programlarını ve öğretim yöntemlerinin uyarlanmasını teşvik ederek kadın ve erkek rollerinin klişeleşmiş kavramının ortadan kaldırılması.
Bağımsız Ülkelerdeki Yerli ve Kabile Halklarına İlişkin Sözleşme (1989)	Yerli halkların kültürüne ve ihtiyaçlarına cevap veren eğitim hakkı.
Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)	Ders kitaplarından ve diğer eğitim materyallerinden toplumların ve bu halkların kültürlerinin adil, doğru ve bilgilendirici bir şekilde tasvir edilmesini sağlayan önyargıların ortadan kaldırılması.
Uluslararası Tüm Göçmen İşçilerin ve Ailelerinin Haklarının Korunmasına İlişkin Sözleşme (1990)	Herhangi bir ayırım gözetmeksizin ücretsiz ve zorunlu ilköğretim hakkı sağlanması ve Çocuk refahına ve gelişimine vurgu ve çocuk bakımını destekleyici önlemlerin alınması
En Kötü Biçimlerdeki Çocuk İşçiliğinin Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Yasak ve Acil Eylem ile ilgili Uluslararası Sözleşme (1999)	Göçmen işçilerin çocukları için anadil ve kültür öğretiminin kolaylaştırılması.
Kültürel İfadelerin ve Çeşitliliğin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi (2005)	Çocuk işçi olmaktan kurtarılan tüm çocuklar için ücretsiz temel eğitime ve mesleki eğitime erişimlerinin sağlanması
Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006)	Dilsel azınlıklara mensup kişilerin kültürleri de dâhil olmak üzere tüm kültürlere eşit saygınlık ve saygı gösterilmesi Engellilik temelinde, ücretsiz ve zorunlu ilköğretimden veya ortaöğretimden dışlama izin verilmemesi ve her düzeyde ve yaşam boyu öğrenmede kapsayıcı bir eğitim sisteminin güvencesi.

Kaynak: Unesco (2009)

Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Tüm çocukların eğitim hakkı birçok uluslararası anlaşma ve metinde belirtilmiş ve hem yasal olarak bağlayıcı hem de bağlayıcı olmayan araçlarla onaylanmıştır. Bu nedenle ülkelerin tüm öğrencilerin eğitim hakkında saygı duymayı koruma ve yerine getirme yükümlülüğü vardır. Eğitim, 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde temel bir insan hakkı olarak yer almaktadır. Bu bildiri kapsamında “küresel yoksulluk ve mücadele etmek, sağlığı iyileştirmek ve insanların yaşadıkları toplumlarda aktif bir rol oynamasını sağlamak” önemli görülmektedir.

Tayland, Jomtien'de (1990) kabul edilen Dünya Herkes için Eğitim Bildirgesi (EFA), birçok kişinin eğitim fırsatlarına erişimde karşılaştığı engelleri ve bu engellerin üstesinden gelmek için gerekli kaynakları belirleme konusunda proaktif olmak vizyonunu ortaya koymaktadır. İspanya'nın Salamanca kentinde 1994 yılında düzenlenen ve 92 devletten 300'den fazla katılımcının katıldığı Dünya Özel Eğitim İhtiyacı Konferansı'nda, kapsayıcı eğitim yaklaşımını teşvik etmek için gereken temel eğitim politikaları dikkate alarak okulların tüm çocuklara, özellikle de özel eğitim ihtiyaçları olanlara hizmet etmesini sağlamıştır (UNESCO, 2009). Herkes İçin Eğitim hareketinin en önemli dokümanlarından biri olan Salamanca Bildirisi'nde eğitim sistemlerinin kapsayıcı hale getirmeyi gerçekleştirilmesi gereken önemli politikalar arasına almış ve ayrıca kapsayıcı okulların toplumdaki dışlayıcı davranışlarla mücadelede ve kapsayıcı bir toplum oluşturmada en etkin araçlar olduğunu açıkça vurgulamıştır. Kapsayıcı bir eğitim sisteminin, bireyin topluma etkin bir şekilde katılımının sağlayarak, herkes için eğitim hedefini odaklanması, öğrencilerin aile ve topluluklarını sürece dâhil etmeye çalışması gerekmektedir. Bu anlayışa göre, bireysel farklılıklar üstesinden gelinmesi gereken bir sorun olarak değil de öğrenmeyi zenginleştiren bir fırsat olarak görülmektedir (UNESCO, 2005).

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda göç alan ülkelerin eğitim sistemlerinde üzerinde en çok tartışılan ve öneminin göz ardı edilemeyeceği bir konu haline gelmiştir. Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesinin güçlendirilmesi sürecidir ve bu nedenle “Herkes İçin Eğitim” (EFA) hedeflerine ulaşmak için kilit bir strateji olarak görülebilir. Genel ilke olarak, eğitimin temel bir

insan hakkıdır ve daha adil ve eşit bir toplumun sağlamanın temeli olduğu gerçeğinden başlayarak tüm eğitim politikalarına ve uygulamalarına rehberlik etmelidir. Herkes için eğitim hareketinin genel hedefleri, yetişkin okuryazarlığını artırma, okul öncesi eğitimi yaygın hale getirme, zorunlu temel eğitimi ücretsiz sunma, cinsiyetler arasındaki eğitimsel eşitsizliği ortadan kaldırma, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ve yaşam becerilerini geliştirme ve eğitimde kalite odaklıdır. Bu nedenle kapsayıcılık, öğrenmeyi ve toplumsal kültüre uyumu sağlayarak tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarının çeşitliliğini ele alma ve yanıtama süreci olarak görülmektedir. Uygulanan yaklaşımlar ve stratejiler doğrultusunda, ortak bir vizyon belirlenmesini ve ayrıca tüm çocukların eğitilmesinin normal sistemin sorumluluğu olduğu düşünülerek gerekli değişikliklerin yapılmasını içermelidir. Bu sebeple kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğitmesi, bireysel farklılıklara cevap vererek tüm çocuklara fayda sağlayan öğretim yolları geliştirmesi beklenmektedir (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitim, tüm çocuk, genç ve yetişkinleri içermesi gereken insan haklarının ve çocuk haklarının bir gereğidir. Buna ek olarak toplumsallaşmanın ve kalkınmanın ön koşuludur. Ayrıca kapsayıcı eğitim nitelikli ve amacına uygun bir şekilde herkesin eğitim hakkından yararlanması için geniş boyutlu stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder ve tüm dezavantajlı grupta yer alan çocukların eğitim haklarından yararlanması için gerekli olan bir yaklaşımdır (İra & Gör, 2018: 29). UNESCO'nun herkes için eğitim hareketi kapsamında tüm çocukların ve dezavantajlı grupta yer alanların zorunlu ve nitelikli temel eğitim alanlarına erişimi sağlanması yer almaktadır ve Birleşmiş Milletlerin birincil talepleri arasında yer alır. Eğitim sistemi içerisinde uygun şartları yaratarak, tüm çocukları kapsamı kapsayıcı eğitimin temel koşuludur. Daha az maliyet, daha adil ve bireysel çeşitlilikleri sağlamak temel amaçlarındandır. Kapsayıcı eğitim hakkında yapılan çalışmalar, eğitim ortamlarında çeşitliliğe önem verilmesini ve tanınmasını, kapsamlı bir stratejinin ötesinde toplumun geneline yayılmış tutum ve algıları dikkate alan bir yaklaşım değerlendirilmelidir (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı Eğitimin Amacı

2012'den önce çoğu düzenlemelerde mülteciler, ulusal öğrencilerin eğitim aldığı okullara paralel ama ayrı olarak genellikle kendi ülkelerinin müfredatını ve

kendi dillerinde takip ederek eğitim görmüşlerdir (Dryden-Peterson, 2016a). Yakın zamanda, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği - Küresel Eğitim Stratejisi 2012-2016 da mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil olması söylemiyle yeni bir yaklaşım izlemeye başlamıştır (UNHCR, 2012: 8).

Kapsayıcı eğitim, Birleşmiş Milletlerin birincil hedefleri arasında yer almaktadır. 2000 yılında üye devletlerin kabul ettiği sekiz maddelik binyıl kalkınma hedeflerinden birisi olan ilköğretim ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliğinin ve her çocuğun temel eğitime erişimine olanak sağlanması temel amaçları arasındadır (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitimin en temel amacı, bütün çocukların, insanları ayırıştırıcı ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri anlamaları, bu eşitsizliklerle mücadele etme yollarını bulmalarını kolaylaştıracak eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında, kapsayıcı eğitim uygulamaları tüm öğrencilerin eşit ve adil bir şekilde nitelikli eğitime erişimini sağlamaya ve öğrenme süreçlerine aktif katılmalarına yardımcı olmayı, bireylerin eğitim ortamlarındaki farklı koşullarına ve özelliklerine ilişkin olumsuz tutum ve önyargılardan dolayı oluşabilecek ayrımcılığı ve dışlanmayı ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Taneri, 2019).

Kapsayıcı eğitimin eğitimsel, sosyal ve ekonomik olmak üzere üç farklı amacı bulunmaktadır. Eğitimsel amaca göre; kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğitmesi gerekliliği, bireysel farklılıklara ortadan kaldıran, bu nedenle tüm çocuklara fayda sağlayan öğretim yolları geliştirmek zorunda oldukları anlamına gelmektedir. İkinci olarak, kapsayıcı okullar, tüm çocukları birlikte eğiterek bireysel farklılıklara yönelik tutumları değiştirebilen, adil ve ayrımcı olmayan bir toplum için temel oluşturmayı hedeflemektedir. Üçüncü olarak da, ekonomik bir gereksesi için ise; farklı öğrenciler için ayrı okullar oluşturmak yerine, tüm çocukları birlikte eğiten okullar kurarak daha az maliyetli bir sistem kurmaktır (UNESCO, 2009: 9).

Mülteci öğrencilerin devlet okullarına erişimi ve ev sahibi ülke tarafından izlenen müfredat aracılığıyla eğitime dâhil etme süreci, mülteci öğrencilerin eğitime erişimini artırmayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken de birkaç temel boyutunu ele almaktadır. **Birincisi**, mülteci çocukların yerinden edilmenin uzun süren doğası göz önüne alındığında, tüm eğitim yıllarını ev sahibi bir ülkede geçirmeleri

muhtemeldir ki bu, mülteciler için ortalama sürgün süresinin on ila yirmi beş yıl arasında olduğu tahmin edilmektedir. **İkincisi**, 2015 yılı sonu itibari ile mültecilerin yüzde 60'ından fazlası kentsel bölgelerde yaşadığı göz önüne alındığında, sadece mültecilerin öğrenim gördüğü okullar çözüm değildir (UNHCR, 2016: 53). **Üçüncüsü**, sadece mültecilerin devam ettiği okullar uzun süredir devam eden eksiklikler ve mülteci eğitiminin finansmanındaki öngörülemezlik göz önüne alındığında sürdürülemez durumdadır; tüm insani yardım fonlarının yüzde ikisinden daha azı eğitime ayrılmıştır (Global Education Monitoring Report, 2017: 7-8).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimin genel hedefleri; kişilerin cinsiyeti, sosyo-ekonomik ya da sosyo-kültürel kimlikleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha ileri eğitim süreçlerinde ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini sağlayabilmek ve tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit bir biçimde yararlanmasını olanaklı hale getirmektir. Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı bir toplum oluşturmayı, sosyal adaletin gelişmesine katkı sağlamayı, çocuklara karşı ayrımcılığın ortadan kaldırmayı, sınıflarda kişiliklerin değişim ve uyum sağlamaya zorlanmasına engel olmayı, her çocuğun farklılıkları ile değerli görüldüğü bir eğitim ve hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitimin sınıf düzeyindeki özel hedefleri ise, yukarıda sözü edilen anlayışı oluşturmak ve geliştirmek amacıyla sınıflarda yapılacak her türlü etkinliği kapsamaktadır (Demir Başaran, 2019).

Kapsayıcı Eğitimin Önemi

Eğitim konusu bütün göçmenler ve mülteciler için en önemli sorunlarının başında gelmektedir. Her çocuğun yasal statüsü ne olursa olsun eğitim sistemine katılımı hedeflenmelidir. Çocuklar açısından ev sahibi ülkeye uyum sağlamanın ve sosyalleşmenin ilk basamağını okul ortamı oluşturmaktadır. Bu nedenle bu ortamın niteliği ve destekleyiciliği kültürel bağların kurulması ve toplumsal uyum için oldukça önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca bu çocukların yeteneklerinin keşfedilebilmesi için bu sürecin iyi yönetilmesi gerekmektedir (Atmacaoğlu, 2019).

Kapsayıcı eğitim, çocuğu sorun olarak görmekten eğitim sistemini sorun olarak görmeye geçiş anlamına gelir. Burada ilk görüşler, öğrenme güçlüklerinin kaynağının öğrencinin içinden geldiğini ve öğrenmeye ilişkin çevresel etkileri göz

ardı ettiğini vurgulamaktadır. Artık sıradan okulların, nitelikli eğitime odaklanarak yeniden düzenlenmesi gerektiği, ayrıca özel ihtiyaç sahibi çocukları da dâhil olmak üzere tüm çocukların etkili bir şekilde öğrenebilmelerini sağlamaya odaklanması gerektiği belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenmenin çocuklar okula başlamadan önce başladığı ve bu nedenle erken çocukluk eğitiminin kapsayıcı toplumlar inşa etmenin bir aracı olarak görülmesi önemlidir. Nitelikli bir kapsayıcı eğitim, gençler arasında gelecekteki öğrenme eksikliklerinin üstesinden gelmenin en iyi yoludur. Bununla birlikte, günümüzde, bugüne kadar kaliteli kapsayıcı eğitime erişemeyen gençler ve yetişkinler için farklı yöntemler kullanılarak uygun eğitim ve öğretim programlarının sağlanması için özel çaba gösterilmelidir (UNESCO, 2009).

UNESCO, kapsayıcı eğitimi “öğrenci çeşitliliğine olumlu yanıt vererek, bireysel farklılıkları problem olarak değil, öğrenmeyi zenginleştirmek için fırsat olarak görmek için dinamik bir yaklaşım” olarak görmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim sadece teknik veya örgütsel bir değişim değil, aynı zamanda demokratik bir anlayışa sahip bir harekettir. Kapsayıcılığın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ülkelerin, öğrencileri eğitime dâhil edilmeye yönelik politikalara geçişi yönlendirmek için pratik fikirlerle birlikte bir dizi kapsayıcı ilke tanımlamaları gerekmektedir. Çeşitli uluslararası beyanlarda belirtilen eğitime dâhil etme ilkeleri, temel olarak kullanılabilir (UNESCO, 2005). Bu yaklaşımın benimsenmesinden bu yana, mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edilmesi mültecilerin eğitime erişiminin artırılması için önemli fırsatlar sağlamıştır. Mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edilmesi mülteciler için örgün eğitimin erişimini artırabilir. Örneğin, önceden var olan bir eğitim sisteminde okul bina altyapısı ve bir eğitim teşkilatı varsa, mültecilerin eğitime daha fazla erişimi olabilir. Bunun yanı sıra, mültecilerin eğitime erişimi ulusal eğitim sistemlerinin yetersiz kaynağa sahip olduğu durumlarda, zaten aşırı kalabalık sınıflar ve sınırlı sayıda öğretmenle sınırlı kalabilir (UNHCR, 2017b). Ulusal bir eğitim sistemi, tamamen öğretmenlere ve okul yönetimine bağlı olan müfredat, pedagoji ve dil ile ilgili uygulamalar sayesinde, mülteciler de dâhil olmak üzere tüm öğrenciler için kaliteli eğitim koşulları yaratabilir (Schweisfurth, 2015). Farklı kültürel değerleri ve farklılıkları içine alarak hazırlanmış programlar öğrencileri çok kültürlü yaşam konusunda farkındalık oluşturabilir. Bu programlarda, öncelikle ev sahibi ülkenin

kültür özellikleri ve göçmenlerin geldikleri ülkelerin kültürel öğelerinin de içinde bulunduğu kazanımlar hazırlanabilir. Bu sayede mülteci öğrenciler ev sahibi ülkelerin kültürel özelliklerini tanıyabilirken, kendi kültürleriyle diğer kültürleri karşılaştırma fırsatı bulabilirler (Banks, 2014).

Tüm çocukların ve gençlerin eğitime erişiminin olması çok önemlidir. Bununla birlikte, okul yaşamına tam olarak katılabilmeleri ve eğitim deneyimlerinden istenen sonuçları elde edebilmeleri de aynı derecede önemlidir. Konuya dayalı akademik performans genellikle öğrenme çıktılarının bir göstergesi olarak kullanılırken, “öğrenme başarısının” çağdaş toplumların zorluklarını karşılamak için gereken değer, tutum, bilgi ve becerilerin kazanılması olarak daha geniş olarak düşünülmesi gerekir. Eğitime dâhil edilmenin nihai hedefi, bireyin topluma etkin katılımı ve tüm potansiyeline ulaşması ile ilgili olduğundan, yetişkinlere öğrenme fırsatları da sağlanmalıdır (UNESCO, 2009: 6).

Mülteciler ve ev sahibi toplumun çocukları yan yana öğrendiklerinde, ortak bir sisteme yatırım yapmak toplum için uzun vadeli iyileştirmeler yaratacak ve yerel kaynaklar üzerindeki ekstra baskıyı azaltacaktır. Mülteci veya ev sahibi ülkenin vatandaşı için de olsa, yeni okullar inşa etmek ve daha fazla öğretmen yetiştirmek bir ülkenin gelecek nesilleri için eğitim sisteminin kalitesini geliştirir. Buna karşın, mültecilere statülerinden ya da cinsiyetlerinden ya da engellilik hallerinden dolayı ayrımcılık uygulayan politikalar kabul edilemez ve üretkenlik karşıtıdır. Unutulmamalıdır ki eğitim yaşam boyu sürmektedir. Yetişkinlerin her seviyedeki eğitime erişiminin sağlanması, bağımsızlıklarını, kendi kendine yeterliliklerini ve itibarlarını artırmanın başka bir yoludur (UNHCR, 2017a).

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerin ve Velilerin Rolü

Kapsayıcı eğitimin en önemli aktörleri öğretmenlerdir. Çünkü eğitim sisteminde, öğretmenler mülteci öğrencilerle birlikte en çok zaman geçiren kişilerdir. Bu yüzden kapsayıcı eğitim sisteminin etkin bir şekilde geliştirilebilmesi için öğretmenlerin tutumları son derece önemli olduğu bilinmektedir. Kapsayıcı eğitim sisteminde öğretmenlerin, bu eğitim yaklaşımındaki rolü görmezden gelinemez farklı özellikleri ve hayat hikâyeleri bulunan öğrenciler aynı ortamda bulduklarında ortaya çıkan performanslarının en önemli gözlemcisi öğretmenlerdir. Öğretmenler çocukların yaşlıları ile olan ilişkilerini, başarılarını,

oyun becerilerini ve tarzlarını, iletişim becerilerini gözlemleyerek en iyi şekilde yorumlayabilirler. Ayrıca öğrenciler de meydana gelen tutum ve davranış değişikliklerini ve farklı davranışlara sahip öğrencileri, tecrübe ve donanımları gereği ayırt edebilirler (Demir Başaran, 2019).

Bundan dolayı bu öğrencilerin yaşamış oldukları travma sonrası çeşitli olumsuzlukları tespit etmek için en iyi konumdadırlar. Shriberg vd. (2010), eğitimcilerin mülteci öğrencilerin kapsamlı ihtiyaçlarını tespit etmek ve karşılamak için tam olarak eğitilmediğini belirtmektedir. Bu nedenler sınıf seviyesinin altında performans gösteren, disiplin sorunları olan veya yüksek riskli davranışlar sergileyen birçok mülteci öğrenci, Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) açısından değerlendirmek yerine disiplin sorunları olarak görülmektedir. Shriberg vd. (2010) ankete katılan öğretmenlerin % 96'sının mülteci öğrencileri nasıl eğitecekleri konusunda hiç eğitim almadığını bildirmiştir. Ankete katılanların neredeyse tamamı, pratik öğretim teknikleri ve müfredat uyarlamaları da dâhil olmak üzere mülteci öğrenciler için en iyi uygulamaları öğrenmek istediklerini, ayrıca mülteci öğrencileri en iyi nasıl eğitecekleri ve dünyadaki benzer konumdaki diğer eğitimcilerden elde edilecek birçok kaynağa nasıl erişebilecekleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Kapsayıcı eğitim anlayışının en temel gerekliliği demokratik sınıf ortamıdır. Demokratik ortamlarında öğrenciler fikirlerini paylaşabilir, sınıf kurallarını ortaklaşa belirleyebilirler. Kurallar eşit saygı ve eşit muamele ilkesine dayalı olmalıdır. Sınıfta bireysel anlamda uygun olmayan davranış gözlemlendiğinde sınıftaki öğrencileri azarlamadan, suçlamadan en önemlisi onları tehdit etmeden gerekli uyarıları yapabilmelidir. Olumlu sınıf atmosferi öğrencilerin hem özgüvenini hem de akademik başarılarını artırmaktadır. Bu nedenle, öğrenme ve gelişim için olumlu, tüm öğrencileri kabul eden ve destekleyen, işbirliğini teşvik eden bir sınıf atmosferi oluşturmada öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Aynı zamanda öğrencilerini duygusal destekleyerek öğrencilerini toparlanmasına yardımcı olacak etkinlikler düzenleyerek, sınıf içerisindeki ortamı aidiyet içeren samimi bir ortama dönüştürülebilir. Bunu yaparken de öğrencilerin normalleşme sürecini kolaylaştırıp hızlandırmak için okul ve aile işbirliğini geliştirebilir ve diğer sınıf arkadaşlarının onları anlamalarını, sevmelerini ve yardımcı olmalarını sağlayabilirler (Demir Başaran, 2019).

Öğretmenler, etkinliklerin uygulanmasında iyi birer rehberdirler. Öğretim zamanının verimli olabilmesi için zamanında derse başlamalı ve zamanında dersi sonlandırılmalıdır. Ayrıca kitapları ve diğer tüm malzemeleri seçerken öğrencilerin ilgileri, yetenekleri göz önünde bulundurarak seçilmelidirler. İyi planlanmış, önemli noktaları vurgulayan, ünite özeti olan, çalışma soruları ve alıştırmaları olan kaynaklardan yararlanmalıdırlar (a.g.e).

Kapsayıcı eğitim de kilit rol oynayan diğer bir faktör de okul yöneticileridir. Onlar pozitif inançlar, sosyal adaletler sağlayarak programlardan herkesin eşit olarak faydalanmasını sağlamalıdırlar. Bütün öğrencilerin programa maksimum düzeyde erişimleri için fırsatlar yaratmalıdırlar. Bunun için okulda kapsayıcı eğitim takımında yer alan diğer kişiler ile işbirliği yapmalıdırlar. Okul müdürleri yeterli desteği cesaretlendirmeyi sağlayıp, toplumun her düzeyinden yeterli kaynak sağlamalı ve bunun için öğrenciler ve ailelerinden de destek alacak çalışmalar yapmalıdırlar (Stegemann & Jaciw, 2018).

Öğretmenler velilerin eğitime katılımı teşvik ederek, onlardan çocuklara yönelik bilgi alabilir, onlarla çocukların eğitiminin daha iyi olması için çeşitli kaynaklar ve zamanını paylaşabilir, bu sayede çocukların mümkün olan en iyi öğrenmeye ulaşması sağlanabilir. Kapsayıcı eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması ebeveynleri katılımını ve desteğini gerektirir (Demir Başaran, 2019). Çünkü kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilebilmesinin önemli bir ayağı da velilerin tutumlarıdır. Kapsayıcı eğitimin önemli bir bileşeni veliler olmalıdır. Çünkü velilerin desteğinin ve aktif katılımının sağlanamadığı bir yapıda kapsayıcı eğitimden söz edilmesi mümkün değildir. Fakat sınıflarında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun velilerin ilgisizliğinden, yıl içerisinde yapılan veli toplantılarına dahi gelmedikleri, özellikle devlet okullarındaki velilerin okul aile işbirliğine yanaşmadıkları ve ayrıca iletişim problemlerinden dolayı veliler ile sağlıklı iletişimin kurulamadığını sonucuna varılmıştır (ERG, 2016: 9).

Mülteci Eğitiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar

Dil sorunu. Eğitim sisteminde mülteci çocukların en büyük sorunlarından birisi dil bariyeri olmaktadır. Farklı bir dile sahip bu öğrencilerin genellikle derslerinde başarısız oldukları ve sosyal uyum açısından zorluk yaşadıkları gözlenmektedir. Mülteci çocuğun geldiği ülkenin dilini bilmediği gibi öğretmenlerde

mülteci çocuğun dilini bilmemektedirler. Dil bariyerinin aşılması çocuğun okul sisteminde kalması için en büyük motivasyon kaynaklarından birisidir (Atmacaoğlu, 2019). Akbaslı ve Mavi araştırmalarında (2019) mülteci öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede çok zorlandıklarına dikkat çekmektedirler. Bununla birlikte, bu öğrencilerin öğrenmek için mücadele ettiklerini ve karşılığında olumlu geribildirim aldıklarını belirtmektedirler.

Dil becerileri sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda göçmen veya mülteci geçmişi olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu geliştirmeleri için de önemlidir. Bu nedenle ev sahibi ülke dilinde yetkin olmayan yeni gelen çocukların, ayrı sınıflarda öğretilmektense ana sınıflarda sağlanan dil desteğine hızlı bir şekilde dâhil edilmeleri yararlı olabilir (Cerna, 2019).

Öğretim materyalleri, müfredat ve fiziki alt yapı sorunları. Türkiye'de eğitimdeki sorunlardan bir diğeri de derslik konusu. Bu sorun, son yıllarda gelen göçmenlerle birlikte artmıştır. Bu sorunun giderilmesi için yeni okullara ihtiyaç vardır. Vakıfları, dernekleri ve hayırseverleri bu konuda teşvik etmek sınıf ihtiyacını azaltabilir (Erçetin vd., 2018a). Gerek kamp içinde gerekse kamp dışında Suriyeli sığınmacı çocuklar için Türkçe eğitimi verecek öğretmen, derslik ve materyaller sorunu olduğu bilinmektedir. Bu ve benzeri sıkıntıların yaşanması hem eğitime erişimi hem de niteliği olumsuz yönde etkilemektedir (Emin, 2016: 21).

MEB, farklı yaş ve sınıf seviyelerine göre Türkçe öğretim müfredatı geliştirmektedir. Ayrıca MEB, AB dil kriterleri çerçevesinde A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde ilkökul, ortaokul ve lise müfredat geliştirmektedir. İleride yaşanabilecek uyum sorunlarının üstesinden kolaylıkla gelinebilmesi için müfredat ve dil eğitimi ile ilgili çalışmaların süratle bitirilerek yaygınlaştırılması gerekmektedir (Tanrıkulu, 2017).

Suriyeli çocukların tamamının devlet okullarında eğitime almaya başladıklarından müfredatının gözden geçirilmiş olması önemlidir. Türkiye'de uygulanan müfredatı Suriyeli çocukların kendi dillerini ve kültürlerini korumalarına izin verecek şekilde daha çoğulcu olmalıdır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin gerekliliklerini yerine getirmek için, karşılıklı önyargıları ve endişeleri ortadan kaldırmanın yanı sıra sosyal düzen, barış ve karşılıklı güven inşa etmek son derece önemlidir.

Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarında eğitime erişimleri kritik önem taşımaktadır. Ancak, özellikle Türkiye'nin kendine ait 18 milyon ilköğretim çağındaki öğrencisi vardır. Doğal olarak, eğitimde fiziksel altyapı, kapasite sorunları zaten mevcuttur. Bu nedenle bu tür sorunları çözmeden önce tüm Suriyeli çocukları Türk devlet okullarına yerleştirmek oldukça zordur (Coşkun & Emin, 2016).

Öğretmen sorunu. Türkiye'de yaşayan Suriyeliler hakkında mesleki beceri ve nitelikleri hakkında yeterli veri olmaması önemli bir konudur. Daha doğrusu, Suriyeli mülteciler arasında öğretmen, akademisyen, pedagog ve benzerlerinin sayısı tam olarak bilinmemektedir. Bu nedenle, birçok farklı mesleki alandan insanlar Suriyeliler için öğretmen olarak çalışmaktadır. Örneğin, Ankara'daki GEM'lerde doktorların, mühendislerin vb. meslek gruplarının ders verdikleri bilinmektedir. GEM'lerde çalışan Suriyeli öğretmenleri rahatsız eden sorunlardan biri de maaşlarıdır. Suriyeli öğretmenler resmi olarak MEB bordrosunun bir parçası değildir. STK'lar veya Türkiye Diyanet Vakfı, belediyeler, UNICEF vb. kuruluşlar tarafından okullarda gönüllü olarak işe alınan Suriyeli öğretmenlerin az ücret aldıklarını bilinmektedir. Suriyeli öğretmenlere kadrolu olarak çalışma izni verilmesinin maaş sorununu çözmesi beklenmektedir (a.g.e).

Maddi yetersizlikler. Maddi yetersizlikler yüzünde birçok Suriyeli aile çocuklarını okula gönderememektedir. Bunun nedenleri arasında özellikle ulaşım giderlerinin yüksekliği nedeniyle bu gideri karşılayamamalarıdır. Ayrıca Suriyeli çocukların özellikle eğitimi tam gün olan okullarda beslenme konusunda sıkıntıları olduğu belirtilmektedir. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı birçok Suriyeli çocuk, eğitim hayatını yarıda bırakıp geçim derdi ile baş başa kalmaktadır. Bazı bölgelerde imkânı olan okullar bu ihtiyaçlar giderilmeye çalışılmaktadır. Gerek STK'lar gerekse uluslararası yardım kuruluşları eğitim gören ve maddi güçlük çeken öğrencilere kapsamlı ve planlı destek verilerek çocukların önlerindeki engeller kaldırılmalıdır (Tanrıku, 2017). Yapılan araştırmalarda, Suriyeli sığınmacı öğrencilerin en belirgin sorunlarının ekonomik olduğu görülmektedir. Maddi destek aldıkları fakat yeterli olmadığı ve bu nedenle öğrencilerin neredeyse yarısına yakını okuldan ayrılmayı ve çalışmayı düşündüklerini belirtilmektedir (Akbasli & Mavi, 2019).

Türk-Alman Eğitim Sistemleri ve Mülteci Eğitiminde Mevcut Durumları

Bu bölümde Türk ve Alman eğitim sistemlerinin özellikleriyle birlikte genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitim sistemlerini değerlendirilmesi okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrenim kademeleri ile sınırlandırılmıştır. Bu değerlendirmelere yükseköğretim dâhil edilmemiştir.

Türk Eğitim Sistemi

Türkiye’de tüm eğitim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğundadır. Eğitim kademeleri, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. İlk aşama 4 yıl süreli ilkokul, ikinci aşama 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü aşama dört yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Ayrıca, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara ilkokul ve ortaokul eğitimi ile birlikte erken çocukluk eğitimi de zorunludur.

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü himayesinde faaliyet gösteren 0-36 aylık çocuklar için Kreş ve Gündüz Bakım Merkezlerini kapsamaktadır. Ayrıca, özel eğitime ihtiyaç duyan 0-36 aylık çocuklar için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü himayesinde faaliyet gösteren özel eğitim anaokullarında erken çocukluk eğitim merkezleri bulunmaktadır (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2017).

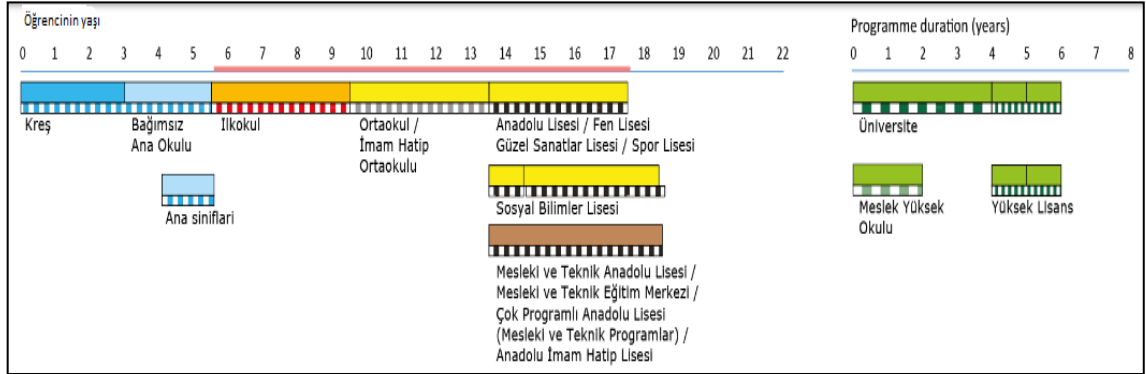
Okulöncesi eğitim 36-66 aylık çocuklar yönelik açılan anaokullarında ve 48-66 aylık çocuklar için açılan ana sınıflarında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sorumluluğunda yapılır. Ayrıca, özel eğitime ihtiyaç duyan 37-66 aylık çocuklar için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü himayesinde faaliyet gösteren özel eğitim anaokullarında erken çocukluk eğitim merkezleri bulunmaktadır (Eurydice, National Education Systems).

İlkokul eğitimi 66 ay ve 10 yaşındaki çocukları kapsar ve Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğundadır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için de özel eğitim ilkokulları bulunmakta olup bu okullar Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğundadır (a.g.e).

Ortaokul eğitimi, 10-14 yaş aralığındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Yine aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Temel Eğitim Genel

Müdürlüğü ortaokul kademesinden sorumludur. İmam hatip ortaokullarının sorumluluğu da Bakanlık bünyesindeki Din Öğretimi Genel Müdürlüğü sorumluluğu altındadır (a.g.e).

Lise Eğitimi ise; Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Spor Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Programları yürüten mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarını kapsamaktadır. Söz konusu eğitim 14-18 yaş aralığındaki öğrencileri ve aynı zamanda mesleki eğitim merkezi programı uygulayan okullarda 18 yaş üstü yetişkinlere yönelik olup Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğu altında yürütülmektedir. Ayrıca bu kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimi; özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu), özel eğitim iş uygulama merkezi(okulu), özel eğitim meslek liselerinde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğu altında yürütülmektedir (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2017).

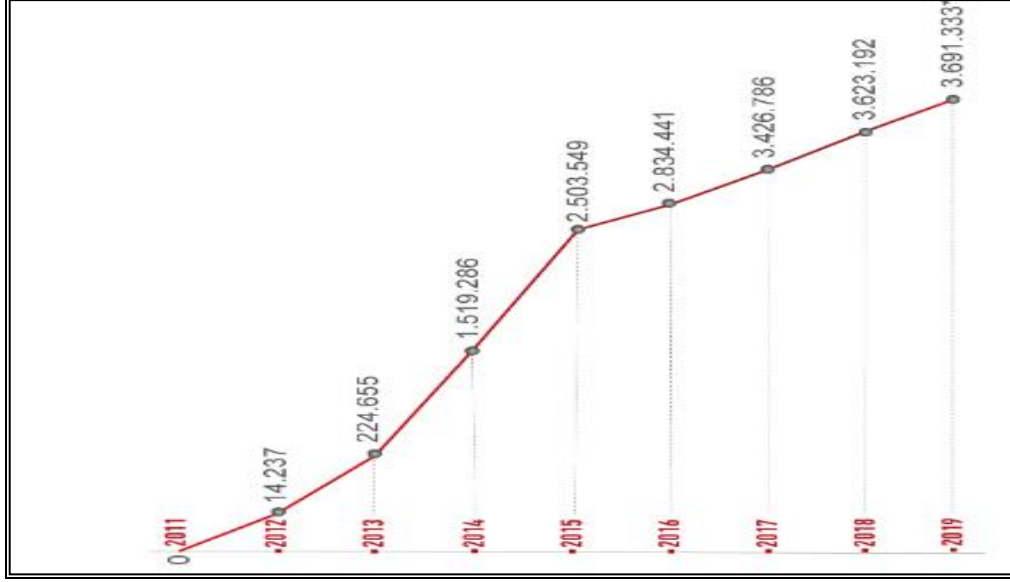


Şekil 1. Türk eğitim sistemi şeması. (Eurydice 2018/19)

Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Durumları ve Eğitimde Mevcut Durum

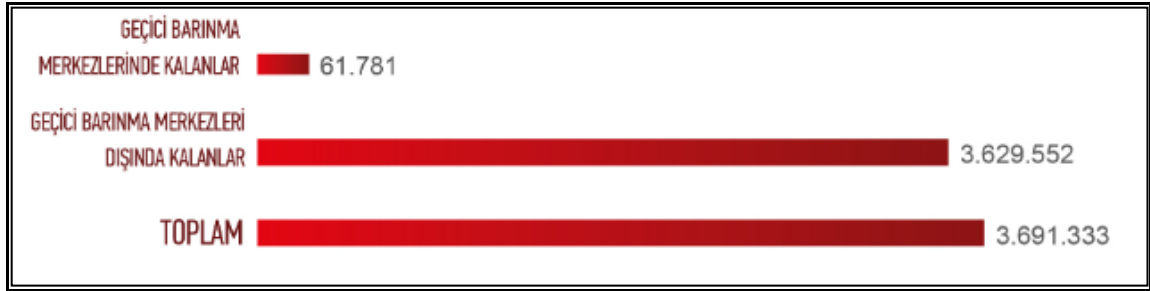
Türkiye tarihinde hiç karşılaşmadığı yoğunluk ve büyüklükte bir kriz ile baş etmeye çalışmakta ve bu durumu aradan geçen 8 yıllık süreçte oldukça başarılı bir biçimde yürütmekte olduğu görülmektedir. Başlangıçta 2016 yılı başlarına kadar güvenlik amaçlı açık kapı politikası sürdürülmüş olup fakat daha sonra Suriye'deki krizin Türkiye için bölgedeki durumun değişmesi ve ciddi tehditler oluşturması ile açık kapı politikası fiilen durdurulmuştur. Bu politika değişikliğinde 18 Mart 2016'daki Türkiye-AB protokolünün etkisi olduğu ve bu tarihten itibaren yeni gelenleri Suriye içinde kurduğu kamplarda tutmayı tercih etmiştir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'ne (GİGM) ait verilere göre, 27 Kasım 2019'da Türkiye'de geçici koruma statüsüne sahip 3.691.333 Suriye vatandaşı bulunmaktadır (Şekil 2).



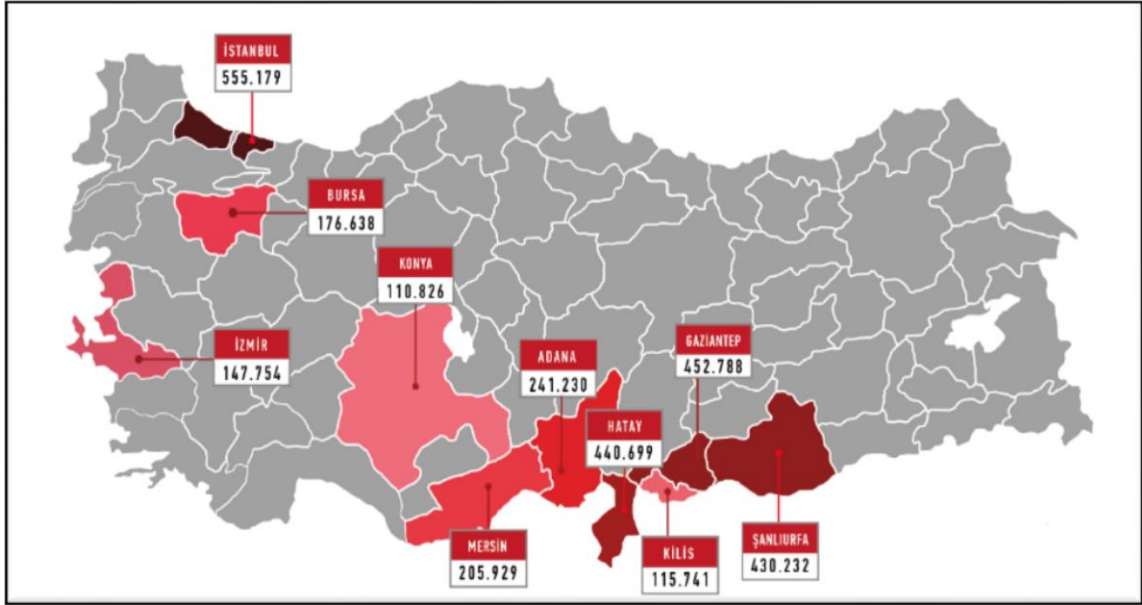
Şekil 2. Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı. (GİGM, 2019)

Suriyeli mültecilerin 3.629.552 kişiyle yaklaşık %98'i geçici barınma merkezleri (kamplar) dışında, 61.781 kişiyle de geçici barınma merkezlerinde yaşamaktadır.



Şekil 3. Geçici barınma merkezleri içinde ve bu merkezlerin dışında kalan Suriyeli sayısı. (GİGM, 2019)

Suriyelilerin oran olarak en yoğun yaşadığı iller sırasıyla; İstanbul (555.179), Gaziantep (452.788), Hatay (440.469), Şanlıurfa (430.232), Adana (241.320), Mersin (205.929), Bursa (176.638), İzmir (147.754), Kilis (115.741) ve Konya (110.826) olduğu görülmektedir (Şekil 4.).



Şekil 4. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı. (GİGM, 2019)

Geçici koruma kapsamındaki 0-18 yaş aralığındaki çocukların sayısı ise 907.020 erkek, 829.074 'ü kız olmak üzere toplam 1736.094'dir. Türkiye'de bulunan geçici koruma altındaki Suriyelilerin toplam nüfusuna bakıldığında 0-18 yaş arası çocuk nüfusu yaklaşık %50'sini oluşturduğu görülmektedir. Bu grubun temel eğitim çağındaki nüfusu ise 1.156.033'dür (Tablo 2).

Tablo 2

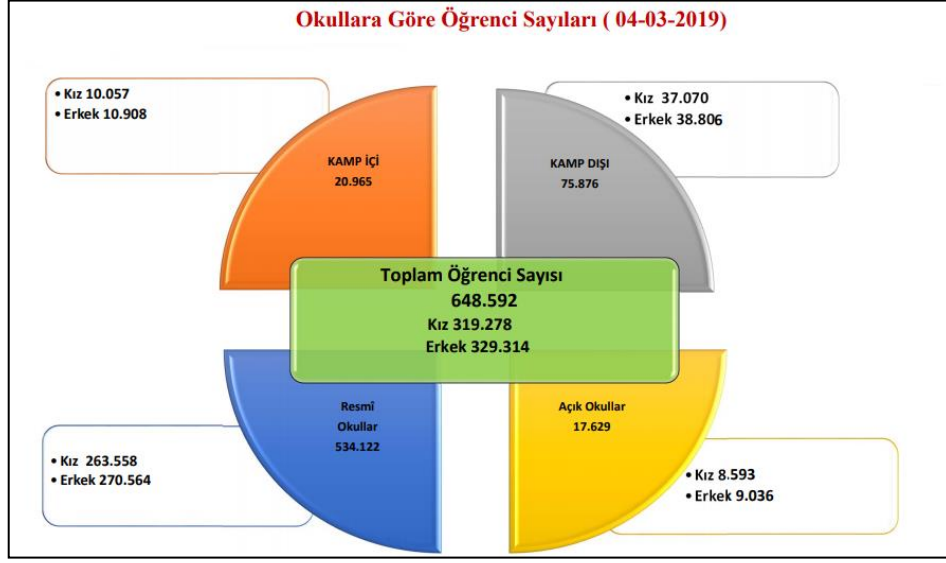
Türkiye'de Bulunan Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyelilerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
Toplam	2.000.592	1.690.741	3.691.333
0-4	299.867	280.194	580.061
5-9	254.867	240.024	494.850
10-14	199.972	184.907	384.879
15-18	152.355	123.949	276.304

Kaynak: GİGM, 2019

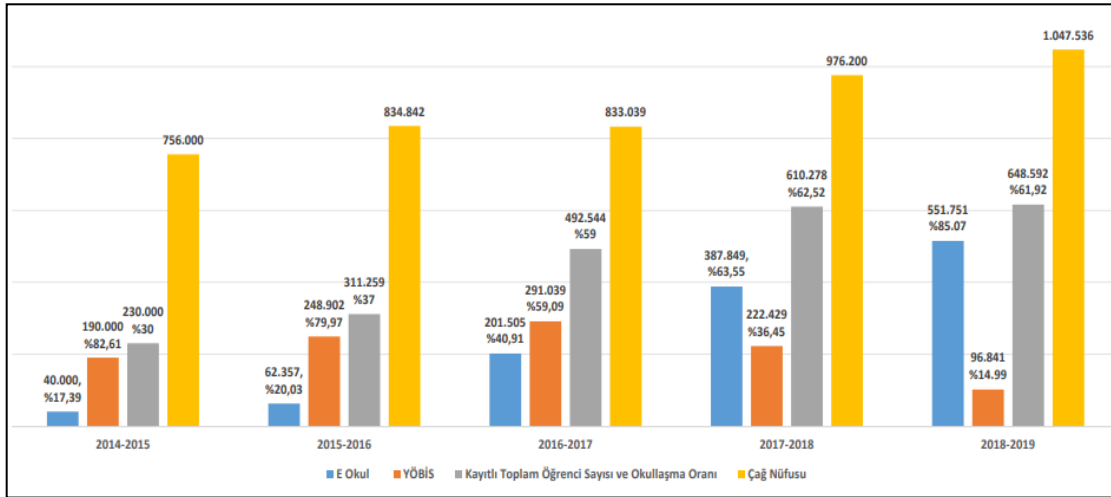
GİGM (2018) verilerine göre eğitim çağındaki 1.047.536 Suriyeli nüfusun kademeli olarak MEB'e bağlı devlet okullarına kayıt çalışmaları sürmektedir. Ayrıca GEM'ler dışında bulunan geçici koruma altında bulunan 477.931 Suriyeli ve 56.191 Iraklı zorunlu eğitim çağındaki toplam 534.122 çocuk Türkçe müfredat programıyla öğrenim görmektedir. Tamamı Suriyeli olmak üzere 96.841 öğrenci 19 ilimizdeki 213 GEM'lerde öğrenim görmekte buna ek olarak 17.629 öğrencide açık okullara kayıtlı bulunmaktadır. Kitlesele göçle gelen (Şekil 5) 319.278 kız ve

329.214 erkek olmak üzere toplamda 648.592 öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır.



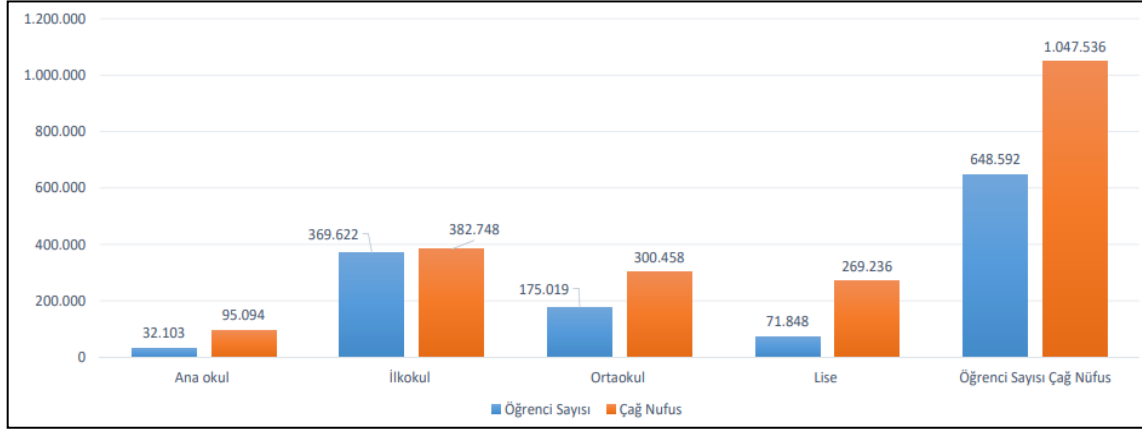
Şekil 5. Okullara göre öğrenci sayıları. (HBÖGM, 2019)

Yıllara göre eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayılarına bakıldığında (Şekil 6) 2014-2015 Eğitim Öğretim yılından başlayarak eğitime erişim sağlayan çocuk sayısında 2018-2019 Eğitim Öğretim yılına gelindiğinde okullaşma oranlarının %30'dan %61.92'ye yükseldiği görülmektedir.



Şekil 6. Yıllara göre Türkiye'de eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı. (HBÖGM, 2019)

Eğitim kademelerine göre geçici eğitim merkezlerinde ve resm okullarda öğrenim gören Suriyeli ğrencilerin okullaşma oranları %33,76 anaokulu, %96,57 ilkokul, %58,25 ortaokul ve %26,69'luk bir oranla da lise kademesinde gerçekleşmiş olduğu görülmektedir (şekil 7.). Gerçekleşen rakamlara göre okullaşmanın en yüksek grldđđ ilkokul seviyesi, en az olduğu ise lise seviyesi görülmektedir.

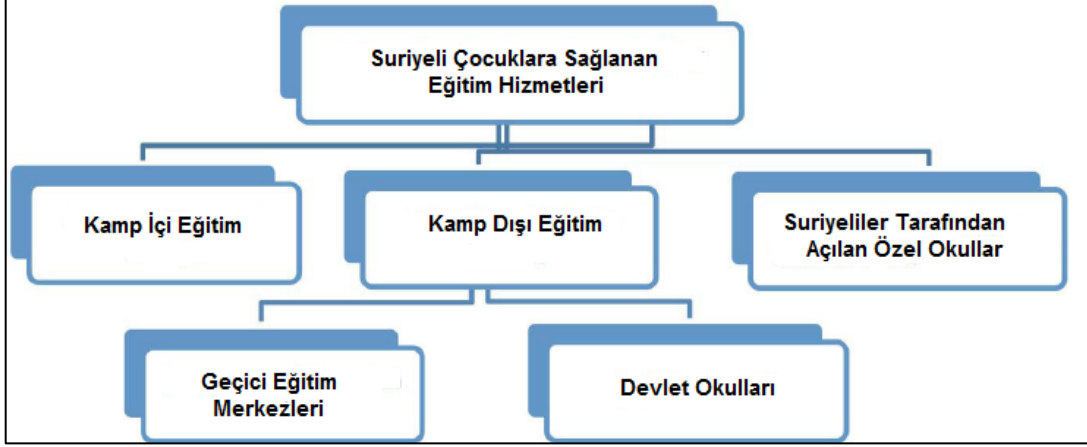


şekil 7. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları. (HBÖGM, 2019)

Türk Mülteci Eğitim Sistemi

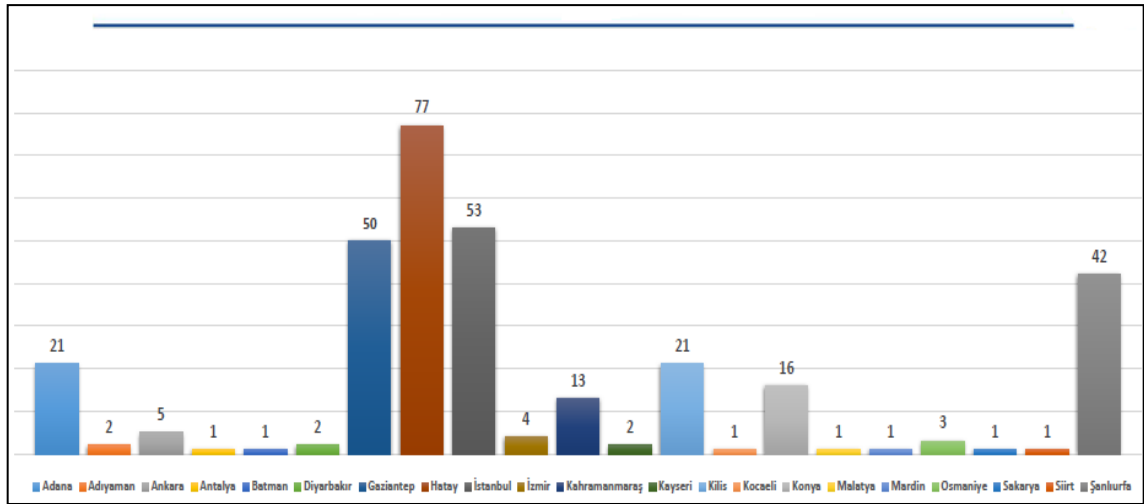
2011'den bu yana Suriyeli sığınmacıların geçici olacađđ düşünerek açık kapı politikası uygulamış daha sonra karşılaşılan sorunlara kalıcı çözümler ihtiyaç duyulmuştur. Günümüzde Türkiye'de yaşayan Suriyeli vatandaşların ülkelerindeki savaş sona erse dahi büyük bir çoğunluğunun Türkiye'de kalacađđ varsayılmaktadır. Bu sorunun ciddiyetinin farkına varan Türkiye, nüfusunun yaklaşık %5'ine yakın nüfuslarıyla Suriyeli vatandaşların yaşadıkları sorunlarına kalıcı çözümler bulmaya çalışmaktadır. Bunun sonucu olarak da, 2011 yılından bu yana geleneksel olarak izlenen ve aynı kültürel değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen eğitim politikasının yerini kültürel taleplere daha duyarlı olan kapsayıcı eğitime bırakmıştır (zcan, 2018). Başlangıçta Suriyeli misafirlerimize yönelik izlenen politikalar, geri dönecekleri varsayımı üzerine hareket edilerek kısa vadeli olarak geliştirilmiş ve kamp içindeki Suriyeli ocuklara yönelik planlanmış ve uygulanmıştır. Bu bakış açısı ile ilk yılından itibaren Suriyeli ocuklara eğitimi Türkçe müfredat yerine Arapça müfredat ile eğitimi sürdürülmüştür (Emin, 2016). Türkiye'deki Suriyelilerin nerdeyse yarısına yakın 0-18 yaş grubundan oluştuğu dřnldđđnden uygulanacak kamu politikalarının en

önemlisi eğitim hizmetleri olmalıdır. Türkiye’de Suriyelilerin eğitimi devlet okulları, Suriyelilerin açtıkları özel okullar ve geçici eğitim merkezleri (GEM’ler) aracılığıyla sağlanmaktadır (Coşkun & Emin, 2016: 20).



Şekil 8. Suriyeli çocuklara sağlanan eğitim hizmetleri.

Geçici eğitim merkezleri. Mülteci kampları içinde ve dışında Arapça olarak eğitim veren ilk ve orta dereceli sınıfların bulunduğu GEM’lerde çocuklar Suriye müfredatına göre öğrenin görmektedirler. Müfredat Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye’de bulunan geçici Suriye Hükümeti Eğitim Bakanlığı tarafından gözden geçirilerek 2014 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Geçici eğitim merkezleri özellikle Suriyeli nüfusunun yoğun olarak bulunduğu illerde bulunmaktadır (HRW, 2015).



Şekil 9. Geçici eğitim merkezlerinin illere göre dağılımı. (HBÖGM, 2018)

Grafiğe göre Hatay’da 77, İstanbul’da 53, Gaziantep’de 50, Şanlıurfa’da 42 ve diğer illerde bulunanlarla birlikte toplamda 316 geçici eğitim merkezi

bulunmaktadır. Hatay, İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa Suriye vatandaşlarının yoğun olarak yaşadığı şehirlerdir.

Geçici koruma altındaki sığınmacılara, prefabrik, betonarme, çadır veya konteynırlardan oluşan geçici eğitim merkezlerinin yanı sıra yarı zamanlı olarak 200 okul binası ve AFAD tarafından yaptırılan 70 okul tahsis edilmiştir. Ayrıca belediyelerin, valiliklerin çeşitli sivil toplum kuruluşlarının tarafında tahsis edilen binalarda Suriyeli sığınmacıların kullanımına açılmış olmasına rağmen yetersiz kalmaktadır. Bu merkezlerdeki gönüllü Suriyeli öğretmenlerin maaşları UNICEF tarafından karşılanmaktadır (TBMM, 2018).

Başlangıçta GEM'ler kitlesel olarak ülkemize sığınan Suriyeli mültecilerin eğitimi için eşsiz çözümlerdi. Kısa bir süre içinde kitlesel nüfus hareketi ve Suriye iç savaşı ve Esad rejiminin geleceğine ilişkin belirsizlikler GEM'lerin ortaya çıkmasında rol oynayan en temel faktördür. İlk zamanlarda GEM'ler çocukların eğitiminde önemli bir rol oynamıştır fakat ilerleyen dönemlerde Suriye'deki uzun süreli iç savaş ve kısa vadede Suriyelilerin ülkelerine dönme ihtimalinin azalmasıyla birlikte, MEB bugün Suriyeli çocukların eğitimine geçici tedbirler ve politikalarla hitap etmeye çalışmanın gerçekçi olmadığını kabul etmiştir. Bu bağlamda GEM'lerin yeni 1., 5. ve 9. sınıf öğrencilerini kaydetmeleri yasaklanmış ve bu öğrenciler devlet okullarına yönlendirilmiştir. Amaç, 2020 yılı sonunda tüm GEM'leri kapatmak ve Suriyeli öğrencileri Türk müfredatına göre Türk öğrencilerle birlikte eğitmektir (Taştan& Çelik, 2017: 38-40).

Devlet okulları. Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'deki eğitime erişebilmeleri için diğer bir alternatif devlet okullarıdır. MEB'in 2014 yılında yayımladığı genelgesiyle yabancı kimlik kartı verilen Suriyeli çocukların devlet okullarına kayıt yaptırabilmelerinin önü açılmıştır. Bu genelge sayesinde devlet okullarına öğrenim görmek isteyen Suriyeli öğrenciler tüm eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma ve Türk akranlarıyla birlikte eğitime tam erişime sahip olma hakkını elde etmişlerdir. Bu kapsamda özel ve devlet okullarında okul öncesi eğitimden 12. sınıfa kadar 75.000 Suriyeli çocuğa yabancı kimlik numaraları verilmiştir ve e-okul otomatik sistemine kayıtları yapılmıştır. Bununla birlikte, konuyla ilgili araştırmalar, devlet okullarına erişimde ve devam etmede herhangi bir engelle karşılaşmayan Suriyeli çocukların devlet okullarına kıyasla

GEM'leri tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun ana nedeni, bu merkezlerdeki eğitim dilinin Arapça olması ve Suriye müfredatının kullanılmasıdır. (HRW, 2015).

Tablo 3

Türkiye’de Örgün Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayıları

Yıllar	Resmi Okul	Resmi okula kayıtlı toplam öğrenci oranı	Geçici eğitim merkezi	Geçici eğitim merkezi toplam oranı	Kayıtlı toplam öğrenci sayısı	Çağ nüfusu	Okullaşma oranı
2014-2015	40.000	%17,39	190.000	%82,61	230.000	756.000	% 30
2015-2016	62.357	%20,03	248.902	%79,97	311.259	834.842	%37
2016-2017	201.505	%40,91	291.039	%59,09	492.544	833.039	%59
*2017-2018	382.343	%63,31	221.586	%36,69	603.929	976.200	%61,87

Kaynak: HBÖGM, 2019

2014-2015 Eğitim Öğretim yılında resmi okullardaki öğrenci sayısı 40.000 iken GEM’lerde 190.000, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılına gelindiğinde resmi okullardaki rakam ikiye katlanarak 382.343’e yükselmiş, GEM’lerdeki rakam ise aradan geçen 4 yılda 211.586 olarak kayıt altına alınmıştır. Okullaşma oranları %30’larda % 61’e yükselmiştir.

Geçici Eğitim merkezlerinin 2020 yılında kademeli bir şekilde kapatılma kararından sonra Suriyeli zorunlu eğitim çağındaki çocukların devlet okullarında öğrenim olanağı sağlanmaya başlanmıştır. Kapatılma süreci olanaklar doğrultusunda kısa olması hedeflenmektedir. Bunun için en az 10 bin yeni okulun inşası yani yaklaşık olarak 25.000 dersliğe ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (TBMM, 2018). MEB bu durum karşısında devlet okullarına kayıtları özendirmek için ebeveynlere uyum eğitimleri vermeye başlamıştır. Ancak, Türkiye'nin kendine ait yaklaşık 18 milyon öğrencisi vardır. Doğal olarak, eğitimde fiziksel altyapı, kapasite ve kalite sorunları hali hazırda mevcuttur. Bu nedenle, bu sorunları çözmeden önce tüm Suriyeli çocukları Türk devlet okullarına yerleştirmek oldukça zordur (Emin, 2016).

2019 yılına MEB kapsayıcı eğitim kapsamında yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini artırmak ve eğitim sistemine uyumlarını sağlamak için devlet okullarında uyum sınıflarının açılabilmesini düzenleyen genelge yayımlamıştır. Bu genelgeyle, Türkçe dil becerileri yetersiz olan yabancı öğrenciler için ilk, orta ve lise kademelerinde 3. sınıftan 12. sınıfa kadar uyum sınıflarında haftalık 24'er saatlik Türkçe dersi verilmeye başlanmıştır (MEB, 2019).

Suriyeliler tarafından açılan özel okullar. Türkiye’de Geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin kendi imkânlarını kullanarak buldukları veya kendilerine devlet tarafından tahsis edilen binalarda kendi müfredatlarına göre eğitim verme imkânları da bulunmaktadır. Örneğin Suriyeli öğrenciler için İstanbul Bahçeşehir’de Suriye müfredatının uygulandığı özel bir okul bulunmaktadır. Bu okullar Suriyeli nüfusun yoğun olarak yaşadığı Gaziantep, Şanlıurfa ve İstanbul gibi şehirlerde görülmektedir. Fakat Suriyeli vatandaşların sosyo-ekonomik düzeyleri genel olarak düşük olduğu için bu okullara ilginin sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Emin, 2016.)

Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Suriyeli mültecilerin eğitiminin geçici politikalarla yönetilmesinin artık işlevsel olmadığı anlaşılmaya, MEB tarafından Suriyeli çocuklar arasındaki okullaşma oranlarının artırılması ve okul çocuklarının, kalıcı politikalarla uyumlarının kolaylaştırılması için önemli girişimler gerçekleştirilmiştir (Taştan & Çelik, 2017: 26-27).

Kapsayıcı eğitim, sadece özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitime dâhil edilmesi ile ilgili olan sınırlı bir kavram değildir. Aksine dil, din, etnik köken, cinsiyet, kültür ve benzeri birçok açıdan çeşitli farklı özellikler taşıyan bütün bireylerin eğitime eşit gelişim hakkını savunan ve bunu gerçekleştirmeye çalışan bir anlayıştır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yabancı uyruklu öğrencileri olan öğretmenler için hazırladığı el kitabında; kapsayıcı eğitimin, özel gereksinimi olan, engelli olsun ya da olmasın, sosyal, kültürel, eğitimsel aktivite ve fırsatları tüm toplum üyeleri ile eşit düzeyde erişimde güçlük yaşayan bütün çocukları kapsadığını vurgulamaktadır. Ayrıca bu çocukların diğer akranları ile birlikte eğitim alma hakkını vurguladığını belirtmektedir (MEB, 2017: 15).

Eğitim sistemini tüm çocuklar için daha kapsayıcı hale getirmek, standartları, müfredatı ve öğretmen eğitimi ve gelişimine odaklanmayı içerir. Bu, sosyal bütünlüğü teşvik ederek ve çocukların özel akademik ve psikososyal ihtiyaçlarını ele alarak öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin Türk devlet okullarındaki tüm savunmasız çocukları, özellikle mülteci çocukları destekleme kapasitelerinin artırılmasına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler ve rehberlik danışmanları kapasitelerinin güçlendirilmesiyle birlikte çocukların belirli

psikososyal ihtiyaçlarını (örneğin doğal afetler, istismar, terörizm ve göç ile ilgili) karşılamada daha donanımlı hale geleceklerdir (a.g.e).

MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak Suriyelilere yönelik olarak “Kapsayıcı Eğitim” modeline geçiş yapma kararı almıştır (Aktekin, 2017: 7). Kapsayıcı eğitim modeliyle Suriyeli öğrencilere sadece Türkçe öğretmenin ötesine gidilerek ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurularak bir eğitim verilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca MEB Suriyeli öğrencilere yönelik Arapça ve kültür dersleri açmayı planlamaktadır (MEB, 2016). Bu tutum Türkiye'nin Suriyelilerin kültürel taleplerine duyarsız kalmadığını ortaya koymaktadır.

Kapsayıcı eğitim modelini benimseyen MEB, Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri için GEM binalarını yoğun Türkçe öğretimi için kullanmayı planlamaktadır. Bu model, bu öğrencilerin dezavantajlı konumunu dikkate alarak bu öğrencilere aynı sınıf içinde farklı bir eğitim uygulama imkânı sunarak, Suriyeli öğrencilere yönelik olarak müfredata seçmeli olarak Arapça ve kültür dersleri de alma imkânı sunmuştur. Bu yönleriyle kapsayıcı eğitim modeli MEB'in, Suriyelilerin kültürel taleplerini dikkate aldığını ve Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitime daha kolay bir şekilde uyum sağlaması için bir çaba içerisinde olduğunu göstermektedir (Özcan, 2018: 27).

UNICEF, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Erciyes Üniversitesi'nin desteğiyle “Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Yetiştirme Modülü” projesi hazırlayarak öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulanmıştır. Bu projeye öğretmenlerin, genel pedagojik yeterlilikler sağlamayı amaçlanmış ve öğretmenlerin özellikle de engelli ve özel eğitim ihtiyacı olan tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak, bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını amaçlamıştır. Projeye katılan öğretmenler 5 ila 10 gün içinde 40 saatlik hizmet içi eğitim oturumlarına katılmışlardır. Eğitimin 16 saati kapsayıcı eğitime ilişkin genel yeterlilik kavramına ve genel yeterliliklere odaklanmıştır. Türkiye genelinde Ekim-Kasım 2018'de eğitimine yaklaşık sekiz bin öğretmen katılmıştır (Öztürk, 2019: 24).

Türkiye'deki tüm 9. sınıf öğretmenlerine toplumsal cinsiyet eşitliği rehberliği materyalleri sağlanmış ve önemli sayıda öğretmen ve okul yöneticisi cinsiyet eşitliği eğitimine katılmıştır. 81 ilde 162 pilot okulda cinsiyet eşitliği programının

uygulanmasına yönelik teknik yardım 2017/2018 öğretim yılında hayata geçirilmiştir (<https://www.unicef.org/turkey/nitelikli-kapsayı-eğitim>).

MEB, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumları ve Türkçe öğrenimlerine katkı sağlamak amacıyla, Avrupa Birliği ile “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu” projesi hazırlamıştır. Bu kapsamında GEM’lerde ve Suriyelilerin yoğun olduğu MEB’e bağlı okullarda görev yapmak üzere 4.200 Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri istihdam edilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2016).

UNICEF ayrıca Türkiye'deki en savunmasız çocukların, özellikle mülteci çocukların, örgün eğitim haklarına tam olarak erişmelerini sağlamak için çalışmaktadır. MEB ile birlikte, (beklenen 3. sınıf öğrenim başarı sonuçlarına ulaşamayan çocukları desteklemek için tasarlanmış) İyileştirici Eğitim Programı Mayıs 2019'da revize edilmiş ve sonuçlandırılmıştır; gözden geçirilen program Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanarak 2019/2020 öğretim yılında 3. sınıf öğrencilerinin tamamı için yayınlanacaktır (UNICEF, 2019).

Ayrıca, mevcut okul içi destek sağlayan Psikososyal Destek Programı, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere revize edilmiştir ve hali hazırda ülke çapında uygulanmaktadır (a.g.e.).

2019 yılında, UNICEF erken çocukluk eğitimi hizmetlerine erişimi genişletmeye devam etti. Bugüne kadar yaklaşık 5.629 kız ve 5.836 erkek olmak üzere toplam 11.500 Türk ve Suriyeli çocuk erken çocukluk eğitimi programlarından yararlanmıştır. 2019 Haziran ayında, güneydoğudaki 1.372 kız ve 1.436 erkek olmak üzere toplam 2.800'den fazla çocuk Türkçe ve Arapça dillerinde düzenlenen ve Türkiye'de bir ilk olan 10 haftalık yaz okulu programıyla da Suriyeli çocukların Türk okullarına girişini desteklemeyi amaçlamaktadır (a.g.e.).

Yaygın eğitimde, UNICEF Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile okul dışı mülteci çocukların erişimini artırmak için çalışmaya devam edilmektedir. Bu arada 5.200'den fazla mülteci çocuğun gerekli temel bilgi ve becerileri edinmesini destekleyen UNICEF-MEB Hızlandırılmış Öğrenme Programına kaydedilmiştir. Ayrıca 24 ilde 40'tan fazla Gençlik ve Spor Bakanlığı toplum merkezlerinde, yüzde 86'sı okula gitmeyen 3.500'den fazla mülteci çocuk Türkçe Dil Kurslarına kayıt yaptırmıştır (a.g.e.).

MEB ile olan güçlü ortaklığı sayesinde UNICEF, Türkiye'deki tüm çocuklara fayda sağlamak için yeni ve geliştirilmiş programlar başarıyla uygulamaktadırlar. Bununla birlikte, Suriyeli çocukların Türk devlet okullarına uyumlarının desteklenmesine yönelik zorluklar devam etmektedir. Bu zorlukları aşmak için UNICEF ve MEB "İyileştirici Eğitim Programı" programı ile güçlendirmeye devam ederken, kapsayıcı eğitim öğretmeni eğitimine devam etmekte ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM'lar) Suriyeli çocuklara destek sağlama kapasitesinin artırılmasını sağlamaktadır (a.g.e.).

Yaygın eğitimde UNICEF, eğitime erişemeyen mülteci çocukların erişimini artırmak için 24 ilde ailelere çocukları için mevcut eğitim hizmetleri konusunda farkındalık yaratmak için 13.910 kız ve 15.316 erkek olmak üzere toplam 29.200'den fazla çocuğa ulaşmıştır. Yine bu kapsamda, 5.200'den fazla mülteci çocuk, örgün eğitim sistemine veya mesleki eğitime girmesi için kendi kendine gerekli temel bilgi ve becerileri edinmesini destekleyen UNICEF-MEB ortaklığıyla "Hızlandırılmış Öğrenme Programına" kaydedildi (a.g.e.).

Yardımcı Eğitim Programı, 3. ve 4. sınıf temel okuryazarlık ve aritmetik öğrenme başarı düzeylerine ulaşamayan önemli sayıda çocuğu desteklemek için geliştirilmiştir. Hem Türk hem de mülteci çocuklar bu programdan her yıl ülke çapında faydalanmaktadır.

Yasal düzenlemelerde yapılan iyileştirmelerin dışında eğitim sisteminde yapılan önemli çalışmalardan biri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi'dir (PICTES: Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System). Avrupa Birliği finansmanı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen proje, 2016 yılından bu yana uygulanmaktadır (Kılıç& Özkor, 2019). Bu proje, sadece Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin insani yardım, sağlık, eğitim, psiko sosyal destek ve göç yönetimi alanlarında desteklenmesi için Avrupa Birliği tarafından sağlanan hibe ile gerçekleştirilmektedir (Coşkun vd. 2017: 39).

İlk aşamadaki (2016-19) bu proje çerçevesinde, 2016'dan beri yaklaşık 390.000 Suriyeli çocuk yoğun Türkçe dersleri almıştır; 5600 Türkçe öğretmeni, 500 rehber öğretmen ve 100 Arapça eğitimci istihdam edilmiştir (Cerna, 2019). Aralık 2018'de imzalanan yeni sözleşmeyle PICTES II Projesi olarak devam etmektedir.

PICTES Projesi faaliyetlerine ek olarak okul öncesi eğitim, mesleki ve teknik eğitim, sosyal uyum etkinlikleri ve yetişkinlere Türkçe öğretimi konularını içermektedir (Kılıç & Özkor, 2019).

Proje Suriyeli mülteci nüfusunun yoğun olarak yaşadığı 23 ilde uygulanmaktadır. Proje Suriyeli çocukların okul ve okul dışındaki Türkçe ve Arapça dil eğitimi, telafi ve destekleme eğitim kursları, eğitim materyalleri temini, taşıma hizmeti, gerekli eğitim ekipmanlarının ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasını amaçlamaktadır. Ayrıca bu proje; öğrenci eğitim seviyelerini ölçmeyi amaçlayan bir sınav sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme, öğretmen eğitimleri, MEB'in idari ve diğer personeli için eğitim faaliyetlerini de kapsamaktadır. Projenin için ayrılan bütçe 300 milyon Avrodur ve bütçenin yaklaşık %72'si Suriyeli mülteci çocukların Türkçe öğrenmelerinde yardımcı olacak olan öğretici ve personel giderleri, %11'i taşıma masraflarına, %3' ü donanım, materyal ve kaynak giderlerine ve kalan %14'ü de projenin diğer giderlerine ayrılmıştır (Coşkun vd., 2017: 39).

Suriyeli mültecilerin eğitimi konusunda yapılan önemli çalışmalardan birisi de Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kızılay, UNICEF ve Avrupa Komisyonu İnsani Yardım ve Sivil Koruma Ofisi işbirliği ile gerçekleşen "Şartlı Eğitim Yardımı" (ŞEY) programıdır. 2003 yılından bu yana çocuklara düzenli olarak okula göndermeleri şartıyla ihtiyaç sahibi Türk vatandaşlarına aylık eğitim yardımı (ŞEY) yapılmaktadır. 2017 yılından itibaren Suriyeli çocukların Türk öğrencilerle aynı şartlarda ve kalitede öğrenim görmelerini temin etmek için geçici koruma altında bulunan Suriyeliler de ŞEY programı kapsamında alınmıştır (Sungur & Demirtaş, 2018). Ulusal Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Programının geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukları kapsayacak şekilde genişletilmesinin, bazı ekonomik engelleri çözüme kavuşturması ve kayıt ve okula devam oranlarını desteklemeye yardımcı olması beklenmektedir. (UNDP,2018). Suriyeli öğrencilerin Şartlı Eğitim Yardımı ödemeleri, öğrenci başına ilköğretimde okuyan erkek öğrenciye 35 TL, kız öğrenciye 40 TL, lisede okuyan erkek öğrenciye 50 TL kız öğrenciye 60 TL olarak yardım yapılmaktadır (Sungur & Demirtaş, 2018).

PICTES projesi kapsamındaki ana faaliyetleri Akyüz vd. (2018) şöyle özetlemektedirler;

Türkçe dil kursları. 390.000 okul içi ve dışı Suriyeli çocuk için Türkçe dil kursları, GEM'lerinde Suriyeli öğrenciler hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde 15 saatlik Türkçe eğitimi verilmiş ve ayrıca GEM'lerde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için 5.700 Türkçe öğretmeni işe almıştır (Taştan ve Çelik, 2017). Ayrıca MEB devlet okullarındaki Suriyeli çocuklara ikinci dil olarak Türkçe öğretmek için yine geçici olarak 4200 öğretmen işe almıştır. Suriyeli nüfusu yoğun devlet okullarında, Suriyeli öğrencilere müfredat dışı Türkçe dil destek dersleri verilmektedir.

Arapça dil kursları. Türkçe öğrenmenin yanı sıra Suriyeli çocukların anadillerindeki becerileri geliştirmeleri de önemlidir. Bu ihtiyaç doğrultusunda 10.000 okul içi ve okul dışı Suriyeli çocuğa Arapça kursları da verilmiştir. Türkçe ve Arapça dil kursları için ders materyalleri dağıtılmıştır.

Ulaşım hizmetleri. En dezavantajlı bölgelerde yaşayan 40.000 öğrenciye okullarına ücretsiz ulaşım imkanı sağlanmaktadır. Bu hizmetin önemli bir hedefi, cinsiyetleri nedeniyle eğitime erişmede çifte dezavantajlı olan kızlardır.

Eğitim materyallerinin sağlanması. Devlet okullarına veya bir GEM'ne kaydolan yaklaşık yarım milyon öğrenciye kırtasiye, ders kitapları ve / veya kıyafet sağlanmıştır. Buna ek olarak, okul düzeyinde en az 90 Suriyeli öğrencisi olan 500'e yakın okula bilgisayar, projektör, yazıcı, sanat ve spor malzemeleri gibi eğitim ekipmanlarının temini için okul başına 15.000 € 'ya kadar harcama yapılmıştır.

Rehberlik ve danışmanlık programları. Yaşadıkları travması sonrası çeşitli zorluklar yaşayan Suriyeli çocuklar için okullardaki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmaktadır. Geçici koruma kapsamındaki çocukların zihinsel ve psikolojik gelişimlerini desteklemek için GEM'lere ve en az 90 Suriyeli öğrenciye sahip devlet okullarına 491 rehberlik danışmanı atanmıştır.

Daha iyi öğrenme ortamlarının sağlanması. En az 90 Suriyeli çocuğu olan okullarda, tüm öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sağlamak için ek personel istihdam edilmiştir. 16 ilde 900 temizlik, 12 ilde 300 güvenlik görevlisi atanmıştır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Eğitim 2023 Vizyon belgesinin odak noktası, çocuğun ihtiyacı olan ve ona refah sağlayan kapsayıcı ve

nitelikli bir eğitim hizmetinin çocuğa sağlanmasıdır. MEB 2023 Vizyonunda tüm öğrencilerin her türlü desteğe layık oldukları ve ayrımcı dilin ortadan kaldırılarak uzlaşmacı ve kapsayıcı bir anlayışın hayata geçirilmesi planlanmaktadır (MEB, 2019).

Alman Eğitim Sistemi

Almanya, birbirinden ayrı eyaletler - Länder - düzeyinde merkezi olmayan bir eğitim sistemine sahiptir. Federal hükümetin eğitim sisteminde çok az sorumluluğu vardır (OECD, 2011). Bu nedenle tek tip bir eğitim sistemi veya eğitim kanunu ve müfredatı yoktur. Eyaletlerin eğitim çalışmalarını ve çıkarlarını koordine eden önemli mekanizma ise Alman Devleti Kültür ve Eğitim Bakanları Daimi Konferansı'dır (KMK). KMK, 1948 yılında kuruldu ve eyaletler arasında okul sistemlerinin koordinatörlüğünü yapmaktadır. Ayrıca, KMK'nın sorumlu olduğu alanlar sırasıyla; izin ve tatiller, okul karneleri ve diplomalarının tanınması ve öğretmen sınavlarının tanınmasıdır (Lohmar ve Eckhardt, 2015).

Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı, Almanya'daki en eski bakanlar konferansıdır. Ülkedeki eğitimin koordinasyonu ve gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim ve öğretimden, yükseköğrenim kurumları, araştırma ve kültür işlerinden sorumlu bakanlardan oluşan bir kuruldur ve 16 eyaletin ortak çıkarlarını ve hedeflerini korur ve oluşturur.

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin sorumluluğu, kendilerine eğitim sisteminin yönetimini (okul, yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim) belirlemek için yasama yetkileri verilen on altı eyalettedir. Her bir eyaletin anayasasında ve ilgili yasalarda ayrıntılı düzenlemelerle belirtilmiştir. Bununla birlikte, Almanya'daki eğitim yasaları, çocuklar ve gençlerin aldığı eğitim Almanya genelinde aynıdır (Shuayb vd., 2016: 24). Federal Hükümetin sorumlulukları, Anayasa (Grundgesetz) ile tanımlanır ve farklı eğitim, bilim ve araştırma alanlarını içerir. Federal Hükümet ile eyaletler arasında ortak görevler (Gemeinschaftsaufgaben) adı verilen özel işbirliği biçimleri de Anayasa'da belirtilmiştir (Lohmar ve Eckhardt, 2015).

Almanya'daki eğitim sistemi eyaletlere göre değişiklik gösterse de okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim (orta seviye I ve II), yükseköğretim olarak ayrılmıştır. Zorunlu eğitim, altı yaşından itibaren tüm çocuklar için başlayıp ve

dokuz ila on yıl tam zamanlı eğitimden oluşmaktadır (Kirui ve Kozicka, 2018). Almanya genelinde, okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Yine de, çocukların çoğu okula kayıt olmadan önce okul öncesi bir eğitime katılmaktadır. Genellikle altı yaşına kadar verilmektedir (Maurice ve Roßbach, 2017: 49).

Almanya'daki ilköğretim - Grundschule - zorunlu okul yaşı ile birinci sınıfla başlamakta ve dördüncü sınıfla bitmektedir. Sadece Berlin ve Brandenburg Eyaletlerinde ilköğretim altı yılı kapsamaktadır. İlköğretim okulları, başlangıçtaki öğrenme durumlarına yönelik bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış dersler yoluyla öğrencilerin heterojenliğini sağlamaktadır. İçerik ve pedagojik kararların yanı sıra öğretim yöntemleri, çalışma biçimleri ve görev tanımlarına ilişkin kararlar da öğrencilerin bireysel ihtiyaçları temelinde öğretmenler tarafından alınır. İlköğretim sırasında tüm çocuklar derslere birlikte katılır ve yeteneklerine göre bir ayırım yapılmaz. 4. sınıftan bir sonraki okula geçiş (veya bazı eyaletlerde altı) eyalet mevzuatına bağlı olarak farklı şekilde ele alınmaktadır (Lohmar ve Eckhardt, 2015). İlkokulun son yılında, çocukların zorunlu eğitimlerinin tamamlanmasına kadar kaldığı farklı türdeki ortaokullardan birine geçiş kararı verilir. Bazı okul türleri için, öğrencilerin belirli bir yetenek seviyesine sahip olmaları gerekmektedir ve yönlendirme genellikle ilkokuldaki notlarına ve öğretmenin çocuk hakkındaki değerlendirmesine dayanarak yapılmaktadır. Buna, öğretmenlerin çocuğun gelecekteki okul kariyeri için ebeveynlerinde bulunduğu toplantılarda karar verilmektedir (Shuayb vd., 2016: 25).

Dört yıllık ilköğretimin ardından, öğrenciler performanslarına, becerilerine ve amaçlarına bağlı olarak üç farklı eğitim yolundan birini takip edebilirler. Öğrenciler, belirli bir okul türü için ilkokul denetleme kurulu tarafından verilen bir değerlendirmeye alınırlar. Eyalete bağlı olarak, nihai karar çocuğun ebeveyni veya yasal vasisi veya okul denetleme kurulu tarafından verilir. Eyaletlere göre ortaöğretim 5. veya 7. sınıf ile başlar ve 12. veya 13. sınıflara kadar devam eder. Farklı yetenek gruplarını temsil eden farklı türlerde ortaöğretim türleri vardır ve bu farklı okul türleri çeşitli diploma ve yeterlilikler sağlamaktadır (Kirui ve Kozicka, 2018).

Almanya'daki Suriyelilerin Demografik Durumları

Mültecilerinin en çok tercih ettiği ülkeler arasında, gelişmiş ekonomiye sahip Avrupa ülkeleri ve son iki yılda göçmenlik tarihindeki en yüksek sayıda sığınmacı başvurusuna maruz kalan Almanya bulunmaktadır. 2011-2018 yılları arasında Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) 2019 verilerine göre 28 Avrupa Birliği ülkesine sığınan toplam sığınmacı sayısı 4.384.630'dur (Tablo 4). Bu rakamın yaklaşık yarısı olan 2.088.475 kişi Almanya'ya sığınmıştır.

Tablo 4

Avrupa Birliği ve Almanya'ya Sığınan Toplam Sığınmacı Sayısı

ÜLKE/ YILLAR	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Avrupa Birliği	309.040	335.290	431.095	626.960	1.322.845	1.260.910	712.235	647.165
Almanya	53.235	77.485	126.705	202.645	476.510	745.155	222.560	184.180

Kaynak: Eurostat (2019)

Almanya'da bulunan toplam sığınmacı sayısının 593.025'i Suriye vatandaşı olup bunların 226.845'i 18 yaş altı çocuklardan oluşmaktadır (Tablo 5). Tablo 5 incelendiğinde 2015 yılında 476.510; 2016'da 745.155 olan rakamlar; 2017'de 222.560; 2018'de ise 184.180 ile düşüş trendine girmiştir. Yıllar incelendiğinde, 2015 ve 2016 yılları sığınmacı sayılarının zirve yaptığı dönem olarak görülmektedir. Daha sonra dönemlerde ise Avrupa Birliği-Türkiye arasında imzalanan geri kabul antlaşması sonucunda mülteci sayılarındaki düşüş göze çarpmaktadır.

Tablo 5

Avrupa Birliği ve Almanya'ya Sığınan Toplam Suriyeli Sığınmacı Sayısı

ÜLKE/ YILLAR	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Avrupa Birliği	8.145	24.115	49.980	122.065	368.355	339.245	105.035	83.745
Almanya	3.435	7.930	12.855	41.100	162.495	268.795	50.410	46.005
Almanya 18 yaş altı	1.300	2.680	3.970	11.415	43.240	102.520	31.175	30.545
Almanya 14 yaş altı	1.050	2.185	3.130	9.225	32.815	80.515	27.785	27.020

Kaynak: Eurostat (2019)

Mülteci nüfusu son yıllarda önemli ölçüde artmıştır ve başarılı entegrasyonları için çözümler bulmak dünya çapında birçok ülke için acil ve zorlu bir görev haline gelmiştir (Gericke vd., 2017). Yakın zamana kadar mülteci eğitimi öğrencileri kendi ülkelerine dönmeye hazırlamak için planlanmıştı (Dryden-Peterson, 2016). Ev sahibi toplum ve göçmenler arasında uyum süreci olarak tanımlanan entegrasyon kavramı, barışçıl ve sosyal ilişkileri sürdürmeyi amaçlamaktadır (Açıkalin vd., 2020). Bu yüzden son beş yıla bakıldığında, mülteci eğitimi politikasında, mülteci öğrencilerin ulusal eğitim sistemlerine entegrasyonuna doğru kayda değer bir değişim olmuştur (Dryden-Peterson, 2018). Bu çocukları okullara dâhil etmek ek önlemler gerektirmektedir. Yeni bir öğretim dili öğrenmenin ve yeni bir müfredata uyum sağlamanın yanı sıra, tekrar okul ortamına adapte olmaları gerekmektedir. Ayrıca, okul derslerinde sık sık kendi yaş gruplarına göre geri kalmakta, bu da bazen kendilerinden yaşça iki ya da üç yaş küçük sınıflarda olmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Yabancı kültürle sahip bu kadar çok sayıda insanın entegrasyonu hâlihazırda Alman toplumu ve sosyal kurumları ve özellikle mültecilerin yaklaşık yarısının 18 yaş altında olması ve zorunlu eğitime tabi olmaları sebebiyle okullar için tarihi bir zorluk teşkil etmektedir. Okul çağındaki mültecilerin ani artışı, okulları hazırlıksız yakaladı ve bu durum da mevcut Alman eğitim sisteminin yeni gelen öğrencilerinin özel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı sorusunu gündeme getirmiştir (Timm, 2016:1-2).

AB ülkelerinde mültecilerin ve sığınmacıların eğitimine ilişkin politikalar genellikle üç temel amacı izlemektedir, bunlar; 1) ulusal dilin edinilmesi; 2) genel eğitime uyumları; 3) mesleki eğitime uyumlarıdır. Amaç (1) 'e olabildiğince hızlı bir şekilde ulaşmak için çoklu önlemler hedeflenmiştir. (2); bazı önlemler, temel dil becerilerinin kazanılmasından sonra ve hedef (2) 'ye ulaşma sürecinde, eğitim başarısında sürekli dil desteğinin gerekli olduğu gerçeğini dikkate almaktadır. Hedef (2) tüm okul çağındaki mülteciler için geçerli olsa da, hedef (3) onlardan yaşça büyük mülteciler için geçerlidir, ama aynı zamanda ortaokullardakiler için de uzun vadeli bir hedef olarak uygundur (Koehler, 2017: 7).

Mültecilerin Eyaletlere Dağıtım Sistemi

Almanya'da, sığınmacılar eyaletlere nüfus ve vergi gelirlerini dikkate alan ve yıllık olarak güncellenen Königstein formülüne göre merkezden dağıtılmaktadır.

Buradaki fikir, sığınmacıları daha refah eyaletlere paylaştırarak daha adil sorumluluk paylaşımını sağlamaktır. Ek olarak, aynı formül her bir eyaletin merkezi bütçeden aldığı payı, her bir eyaletin aldığı sığınmacı sayısını, mevcut mali kaynakları ve dolayısıyla mülteci entegrasyon önlemlerine yapılan kamu harcamalarının derecesini belirlemektedir (OECD, 2017).

Sığınmacılar, “Königssteiner Schlüssel” adlı bir kota sistemine göre 16 federal eyalet arasında dağıtılmaktadır (Tablo 6). Dağıtım, eyaletlerin vergi gelirine ve nüfusun büyüklüğüne göre yapılmaktadır. Kota her yıl yeniden hesaplanır. Almanya'daki sığınmacıların en fazlasını % 21 ile Kuzey Ren-Vestfalya, ardından % 15 ile Baviera, % 12 ile Baden-Württemberg, % 9 ile Niedersachsen, % 7 ile Hessen alır (BAMF, 2019).

İlk kayıttan sonra, sığınmacılar genellikle üç aya kadar kaldıkları bir ilk kabul merkezine götürülür. Daha sonra, sığınma taleplerine cevap verilene kadar kaldıkları bir konaklama merkezine transfer edilirler. Bazı konaklama merkezleri çok sayıda insanı barındıran büyük birimlerdir; diğerleri ise daha az sayıda insanın bulunduğu bir yerel konaklama tarzındadır (OECD, 2017b).

Tablo 6

Sığınmacıların “Königssteiner Schlüssel” Sistemine Göre Eyaletlere Dağılımı

Eyaletler	Kota %	Eyaletler	Kota %
Baden-Württemberg	13	Niedersachsen	9
Bayern	15	Nordrhein-Westfalen	21
Berlin	5	Rheinland-Pfalz	4
Brandenburg	3	Saarland	1
Bremen	1	Sachsen	4
Hamburg	2	Sachsen-Anhalt	2
Hessen	7	Schleswig-Holstein	3,4
Mecklenburg-Vorpommern	2	Thüringen	2,6

Kaynak: BAMF (2019)

Alman Mülteci Eğitim Sistemi

Almanya'daki mülteciler, 90'lı yıllarda eğitim sistemine erişimleri sınırlıydı. Başlangıçta, 16 yaşına kadar olan çocukların ve gençlerin dokuz yıllık eğitim hakkı verilirdi. Fakat günümüzde bu durum Almanya'nın on altı eyaletinde yasalarla düzeltildiği görülmektedir (Schroeder & Seukwa, 2017).

Alman eğitim sistemindeki mülteci ve sığınmacılara ilişkin veriler oldukça sınırlıdır. Federal düzeydeki okul istatistikleri ve federal eyaletlerin temel verileri

yalnızca milliyetle ilgili veri toplamaktadır. Ayrıca, federal eyaletlerdeki eğitim sistemleri farklı olduğundan ve federal eyaletler tarafından ayrı ayrı veri toplama yapıldığından, ulusal verilerin tutarlılığı ve karşılaştırılabilirliği oldukça sınırlıdır. Federal İstatistik Ofisi uyruk hakkında bilgi sağlarken, okula devam ve dil yeterlilikleri hakkında bilgi sağlamamaktadır (Massumi & Dewitz, 2015: 13).

Almanya'nın neredeyse 16 eyaletinde, sığınma talepleri devam etmekte olan çocukların ve gençlerin dokuz ya da on yıllık tam zamanlı zorunlu eğitim alma hakkı bulunmaktadır. Ancak, ilk kabul merkezlerinde mültecilerin kalması gereken süreyi üç aydan altı aya çıkaran 2015 sonbaharındaki Federal yasayı takiben eğitimin başlamasında gecikmeler yaşanmaktadır. Bazı eyaletlerde giriş noktasından itibaren eğitim hakkı vardır (Tangermann & Hoffmeyer-Zlotnik, 2018). Farklı uygulamalar Tablo 7'de listelenmiştir.

Tablo 7

Eyaletlere Göre Zorunlu Eğitime Başlama Durumu

Durum	Eyaletler
3 ay sonra zorunlu eğitim	Bavaria ve Thuringia
6 ay sonra zorunlu eğitim	Baden-Württemberg
Belediyeye atandıktan sonra zorunlu eğitim	Bremen, Hessen, Brandenburg, Mecklenburg-Western Pomerania, North Rhine-Westphalia, Lower Saxony, Rhineland-Palatinate, Saxony ve Saxony-Anhalt
Sığınma başvurusu yaptıktan sonra zorunlu eğitim	Berlin
Ülkeye giriş yaptıktan sonra zorunlu eğitim	Hamburg, Schleswig-Holstein ve Saarland

Kaynak: SVR, 2017:127

Federal olarak yapılandırılmış Alman okul sisteminde, federal eyaletlerin anayasaları ve eğitim yasaları, bir mültecinin okula ne zaman başlaması gerektiğine karar vermektedir (Tablo 7). AB kabul yönergesine göre, sığınma başvurusu yapıldıktan en geç üç ay sonra okula erişim sağlanmalıdır. Schleswig-Holstein eyaletinde, mülteci çocuklar ve ergenler, eyalete gelişlerinden kısa bir süre sonra eğitim almak zorundadırlar. Bu durum diğer eyaletlerde değişkenlik göstermektedir. Düzenli eğitime uyumlarını üç adımda gerçekleştirir: Birincisi, çocuklar ülkedeki 201 dil öğrenme merkezinden birinde Almanca temel bilgiler edinir; burada Alman ilköğretim hedeflerinden biri olan çocukların ve gençlerin okuldaki dersleri kavrama yeterliliğine sahip olabilmeleri için yeterince Almanca bilmelerini öngörmektedir. Burada Almanca'yı hiç bilmeyen ya da az bilen çocuklara, bu konuda eğitim almış bir DaZ öğretmeni tarafından bireysel veya grup halinde ek ders verilmektedir.

Eğitime katılan çocuklar haftada iki veya dört saat ek ders olarak desteklenmektedir. 2016/17 okul yılının başında, 427 özel olarak eğitilmiş DaZ öğretmeni 7000 öğrenciye okula hazırlık için Almanca dersleri vermiştir. İkinci adımda, mülteci çocuklar ve gençler genellikle normal okuldaki okul çocuklar ile birlikte öğrenirler. Başlangıçta, okul derslerine ek olarak, haftada altı saate kadar dil dersi alırlar. Üçüncü ve son adımda, dil seviyesine bağlı olarak desteklenen ikinci dil olarak Almanca dersi saati azalmaktadır. (Westen, 2016: 130).

Mülteciler konusunda Almanya 2014'den beri yaşanan mülteci sayısındaki artışa federal ve eyaletler düzeyinde hızlı bir şekilde hareket ederek gerekli tedbirleri almaya çalışmıştır. Burada eğitim personelinin bilgi ve becerilerini artırılması, mülteciler için bilgi platformlarının oluşturulması ve çok sayıda mülteci çocuk için okullarda ek kapasitelerin sağlanması yanı sıra, farklı eğitim alanlarındaki pilot projelerinde hayata geçiri görölmektedir (Maurice & Roßbach, 2017: 9). Almanya'da 2015 ve 2016 yıllarında sığınma başvurusunda bulunanların üçte biri 18 yaşın altındadır. Bu durum, yüzlerce genç mültecinin yaşam ve Almanya'daki çalışma hayatına hazırlanması görevi ile karşı karşıya kalan Alman eğitim sisteminin tüm seviyeleri için ağır bir yük oluşturmaktadır (SVR, 2017: 121).

Entegrasyonla ilgili önemli son yasal değişiklik Ağustos 2016'da yürürlüğe giren yeni Entegrasyon Yasası'dır. Bu yasayla, uyum için gerekli olan entegrasyon kurslarının ulaşılabilirliğini arttırmayı amaçlandığı görölmektedir. Dokuz aylık uyum kursları bu yasayla ayrıca, Alman kültür ve tarih bilgisi için 60'dan 100 saate çıkarılırken dil kursları (600 saat) değişmeden kaldığı görölmektedir (OECD, 2017b: 28).

Almanya Mülteci Eğitimi Modelleri

Okul öncesi eğitim modeli. Almanya'da zorunlu temel eğitim yaşı, yaşadığı eyalete bağlı olarak beş veya altı yaşında başlar. Almanya'daki mültecilerin eğitim durumlarına ilişkin veriler sınırlı olsa da okul öncesi eğitim son yıllarda güçlü bir şekilde teşvik edilmektedir (Blossfeld vd., 2016). Genel olarak, eğitim hizmetleri sosyal durumlarına bakılmaksızın ülkeye gelişlerinden itibaren tüm çocuklara açıktır ve zorunludur (Eurocities, 2017: 8). Bu durumdan dolayı her ne kadar mülteciler çocuklarını anaokuluna gönderme hakkına sahip olsa da ve bazı eyaletlerde herhangi bir ücret ödemedi okul öncesi eğitime kayıt

yaptırabilseler de (Crul vd., 2017), bu yasal hak mülteci nüfusu tarafından çok nadiren kullanılmaktadır (Maurice & Roßbach, 2017: 9).

Eyalet yönetimleri kreş ve erken çocukluk eğitimi için düzenleme yapma yetkisine sahiptir. Çocukları eğitim sistemine olabildiğince erken entegre etmek, dil öğrenimi için bir öncelik olarak görülmektedir. Birçok eyalette anaokulu sistemi artan taleple başa çıkmak için yeni okullar açmak zorunda kalmıştır (Eurocities, 2017: 8). Hamburg ve Berlin gibi bazı şehirlerde zorunlu olmamasına rağmen, küçük mülteci çocukları anaokuluna dâhil etmek için ekstra çaba sarf etseler de, sonuç olarak, pek çok genç mülteci çocuğun anaokuluna gitmediği görülmektedir. Bu durum, altı yaşında ilkokula başladıklarında, öğretim dili Almancada büyük bir dezavantaja sahip olacakları anlamına gelmektedir (Crul vd., 2019).

Schroeder ve Seukwa (2017: 9), mülteci çocukların Alman anaokullarında yeterince temsil edilmedikleri ve yapılan araştırmalarda, mülteci ailelerin çocuklarını nadiren gündüz bakım merkezlerine götürdüklerini; ebeveynler açısından bakıldığında, kültürlerarası engellerin bu duruma sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Temel eğitim modelleri. Göçmen / mülteci akını nedeniyle genç nüfus sayısındaki artış hem bir fırsat hem de bir zorluk oluşturmaktadır. Bu zorluk sığınmacı sayılarına göre bir eyaletten diğerine değişim göstermektedir. Bununla beraber, ülke genelinde benzer modeller kullanılmaktadır. Almanya'daki okul sistemini gözlemlediğimizde, göçmen / mülteci öğrencilere sunulan beş farklı eğitim modelini tanımlanmaktadır (SVR-Forschungsbereich, 2018: 23).

Tablo 8

Almanya'da Okul Entegrasyonu Modelleri

Model	Diğer Öğrencilerle Birlikte Düzenli Sınıflar	Almanca Öğrenenler İçin Ayrı Eğitim
Daldırma	Tam zamanlı	Kurs yok, Genel destek seçeneklerine erişim
Bütünleştirici	Tam zamanlı	Ek Almanca dersleri
Kısmen bütünleştirici	Bazı konularda veya bazı zaman aralıklarında	Okul gününün çoğu için hazırlık sınıfı
Paralel (geçici olarak)	Üç aydan iki yıla kadar ortak ders yok	Tam zamanlı hazırlık sınıfı, özellikle ikinci dil olarak Almanca
Mezuniyete kadar paralel	Ortak sınıf yok	Tam zamanlı, ikinci dil olarak Almanca artı konular

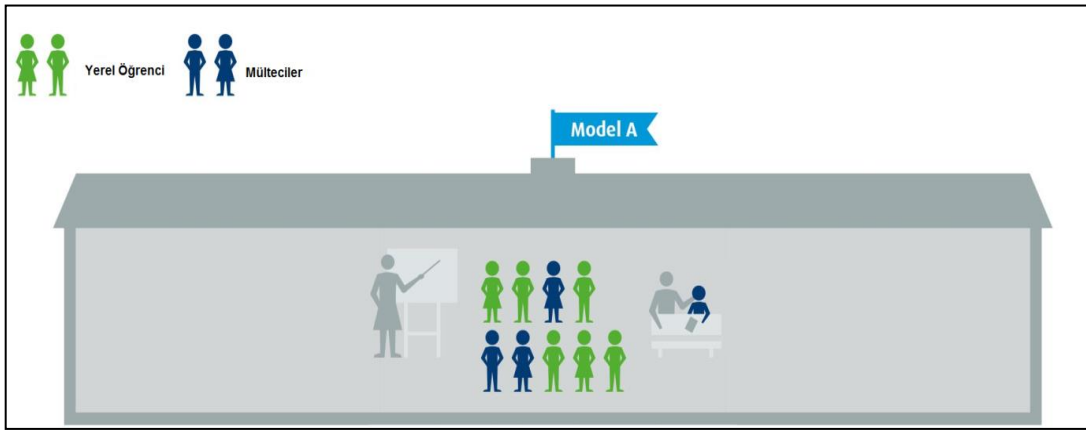
Kaynak: Vogel & Stock, 2017

1. Çocukların örgün eğitim sınıflarında Alman öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları “**Daldırma Modeli**”. En çok birinci kademedede (İlkokul) uygulanan bu model, tüm çocuklar bu eğitim kademesinde, ana dillerinden bağımsız olarak, Almanca dilinde okumayı ve yazmayı öğrenmektedirler. Çocukların birinci veya ikinci dil olarak Almanca dil bilgileri ile mülteci çocukların Almanca dil bilgileri çok büyük farklılıklar gösterse de yazı dilinde tüm çocuklar başlangıç seviyesinde olduklarından neredeyse eşit seviyededirler. Bu nedenle bu eğitim öğrenim aşamasında, yeni gelen çocukların hemen veya kısa bir alıştırmaya süresinden sonra normal ders akışına dâhil edildikleri birinci kademedede “daldırma modeline” diğer modellerden daha sık rastlanmaktadır. Bu modelde okul yapısı içerisinde mülteci çocuklar ile diğerleri arasında görünür bir ayırım yapılmamaktadır. Bu nedenle bu çocuklar için ayrı ders aldıkları ayrı sınıflar veya kurslar açılmamaktadır. Yabancı çocuklar normal sınıfın bir parçası olarak kabul edilmektedirler (Massumi vd., 2015: 46).

Daldırma modeli, ortaokulda seviyesinde ilköğretim seviyesinin aksine sistematik olarak uygulanmamaktadır. Bazı eyaletler bütünleştirici modeli uygulamaktadırlar. Ancak burada ilköğretimde olduğu gibi destek eğitiminin ders saatleri eyaletler arasında ve okulların kendi öz kaynaklarına bağlı olarak okullar arasında farklılık göstermektedir. Örneğin Aşağı Saksonya (Niedersachsen) eyaletinde ortaokul seviyesinde, ek dil destek ders saatleri haftada beş ile sekiz saat olarak uygulanmaktadır (a.g.e.).

2. Çocukların örgün eğitim sınıflarında ek Almanca dil eğitimi aldığı “**Bütünleştirici Model**” (Kapsayıcı-Kaynaştırma modeli). Bütünleştirici modelde (Model A) yerel öğrencilerle birlikte ilk günden itibaren düzenli sınıflardaki ortak bir öğretimi öngörülmektedir. Mülteci çocuklara ek dil eğitimi veren bu modelde yeni gelen çocuklar normal ders akışına dâhil edilirlerken, normal ders akışına ek olarak Almanca dil eğitimi de almaktadırlar. Dil eğitiminin ders saati okula göre farklılık göstermektedir. Eyaletlerde ek dil desteğine ilişkin yönetmeliklere göre ders saatine ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Bu sınırlama Aşağı Saksonya (Niedersachsen) eyaletinde öğrencilere verilecek ek dil eğitimi, haftalık

ders saati sayısına ek olarak iki ders saatinden fazla olmaması olarak belirlenmiştir. Almanca destek kursları buna göre haftada dört ile altı saat arası verilmektedir (a.g.e.: 46). Bu sistem, göçmen çocukların ilk günden beri akranlarıyla iletişim kurmalarına izin vermesine rağmen, sınıf öğretmeninden yeterli destek alınmadıklarında, diğer öğrencilerle iletişim kurmanın yollarını bulamayan göçmen öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Dengeleyici ve arkadaşça bir sınıf ortamı sunmak, özellikle çeşitli zorluklar yaşayarak zorla yerinden olmuş mülteci çocuklar için uygun olmayabilir. Öğretmenleri bu tür bir sınıf ortamında çalışma isteklerini ve performanslarını artırmak için motive etmek ve desteklemek önemlidir (Coşkun & Coşkun, 2018: 10-11).



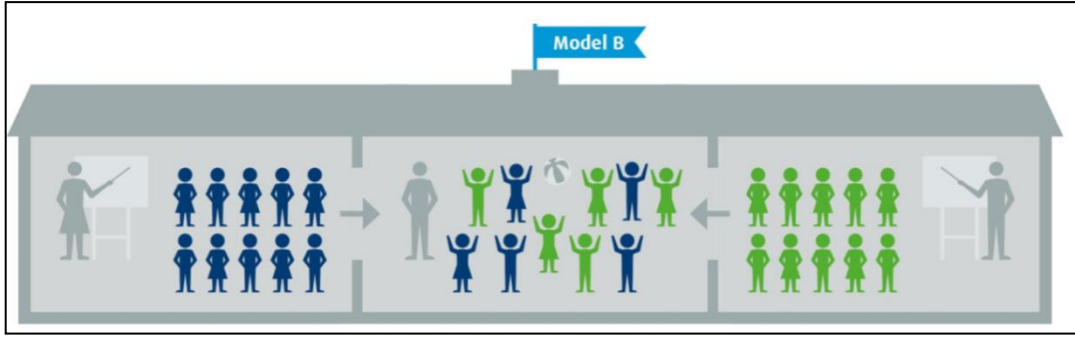
Şekil 10. Model A.

İlk günden itibaren mülteciler ve ülkeye yeni gelen yabancılar yerel öğrencilerle birlikte öğrenim görürler; buna ek olarak yoğun Almanca dersleri sağlanır.

3. Daldırma ve bütünleştirici modellerin yanı sıra bazı eyaletlerde, çocukların mülteciler için kurulan ayrı sınıflarda eğitim aldıkları, ancak belirli okul dersleri için düzenli sınıflara katıldıkları “**Kısmen Bütünleştirici Model**” (Kısmen Kapsayıcı- Kaynaştırma Modeli) (Model B) bulunmaktadır. Bazı okullar, üçüncü model olarak bilinen bu karma hazırlık sınıfı modelini benimsemeyi tercih etmektedir. Bu modelde mülteci çocuklar hem özel sınıflarda hem de normal sınıflarda diğer öğrencilerle birlikte ortak ders alırlar veya okul sonrası ortak etkinlikler için akranlarıyla bir araya gelirler. Ortak alınan ders saatleri asgari olarak belirlenmiştir: Buna göre Mecklenburg-Vorpommern eyaleti birinci

basamakta örneğin haftalık ders 10 saati ve ikinci basamakta haftalık 20 ders saati yoğunlaştırılmış destek eğitimi olarak belirlemiştir. İlgili eyalet eğitim müdürlükleri ortak alınan ders saatleri hususunda kendi kararlarını verebilmektedir. Çoğu zaman öğretmenler mülteci çocuklar için bireysel ders programları oluşturarak kısa bir süre içerisinde normal sınıfın müzik-resim veya beden eğitimi derslerine katılmalarını sağlarlar. Brandenburg eyaleti örneğin hazırlık sınıfı derslerine paralel olarak normal sınıfın beden eğitimi, müzik, resim ve sosyal derslerine katılımı da öngörmektedir. Almanca dilinde gösterilen bireysel ilerlemeye göre öğrenciler bunun dışında başka derslere de katılabilmekteler. İlköğretim düzeyinde kısmen bütünleştirici model, ortaöğretim okullarından daha sık uygulanmaktadır (Massumi, vd., 2015). Teori olarak, böyle bir sistem yeni öğrencilerin okula ve çevrelerine uyumları için daha uygun olarak görünmektedir. Bununla birlikte, bu modelin uygulanması için okul yönetiminin, hazırlık sınıfı öğretmenleri ile düzenli sınıf öğretmenleri arasında koordinasyonu sağlaması gerekmektedir. Özellikle okul sonrası süre için, göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin okul sonrası program hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Yine de, ortak dersler ve okul sonrası birlikte geçirilen süreler yeni gelen ve yerli öğrencilerin birlikte oynama ve eğlenmelerine olanak sağlaması çok önemli görülmektedir (Coşkun & Coşkun, 2018: 11).

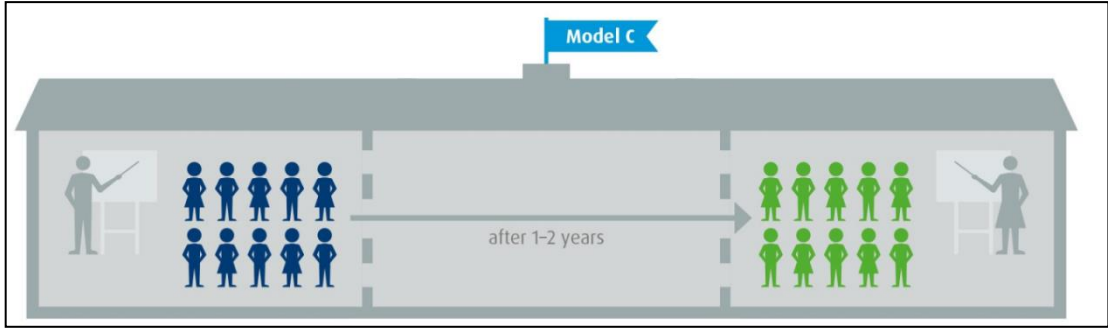
Kısmen bütünleştirici modelde, ortaokul seviyesinde ders sayısı daha fazla olması nedeniyle farklılık göstermektedir. Bu durum öğrencinin ilkokuldaki eğitim performansına ve bireysel yeteneğine bağlı. Örneğin, Brandenburg eyaletinde destek eğitimi veren öğretmen ya da sınıf şube öğretmenleri, bireysel olarak değerlendirme yaparak, öğrencilerin diğer öğrencilerle hangi derslere ve kaç saat katılacağına karar verdiğinden öğrencilerin bireysel programları büyük ölçüde farklılık gösterebilmektedir (Massumi, vd., 2015).



Şekil 11. Model B.

Mülteciler ve ülkeye yeni gelen yabancılar 1-2 yıl ayrı sınıflarda yoğun Almanca dersleri alırlar; ek olarak beden eğitimi, müzik v.b. bazı derslerde yerel öğrencilerle birlikte düzenli sınıflara katılırlar.

4. Almanya'da çocukların, normal örgün eğitim sınıflarına alınmadan önce özellikle mülteciler için oluşturulan sınıflarda belirli bir zaman geçirdiği “**Geçici Paralel Model**” (Model C) uygulanmaktadır. Geçici paralel sınıflar eyaletler arasında “hoş geldin, hazırlık, uluslararası veya başlangıç sınıfları olarak adlandırılmaktadır. Bu model, yeni gelenler için hazırlık sınıfı oluşturularak yoğun dil dersleri verilmesine dayanmaktadır. Hazırlık sınıfı 1 veya 2 yıl için tasarlanmıştır. Daha sonra göçmen öğrencilerden eğitimlerini yaşlarına ve seviyelerine uygun normal sınıflarda sürdürmeleri beklenmektedir (Coşkun & Coşkun, 2018: 10). Son yıllarda yaşanan mülteci akını sebebiyle, son iki yılda mülteci çocukların sayısının artması eyalet ve şehirlerdeki iş yükü devasa boyutlara ulaştırmıştır. Örneğin, Hamburg'da, her ay 2015 yılı yazına kadar yaklaşık 400 çocuk okullara yerleştirilmek zorunda kalmıştır. Ayrıca, ortaöğretim düzeyinde, her ay sadece Hamburg'da dört ila beş yeni sınıf eklenmesine ihtiyaç duyulmuştur (Crul, 2017). Bu açıdan bakıldığında hazırlık sınıfları, yeni gelen öğrencilere, kendilerini eğitim sistemine adapte etmeleri ve Almanca öğrenmek için uygun bir yer olarak görülmeyle birlikte, eğer bu sınıflardaki öğrenciler diğer öğrencilerle hiçbir teması olmazsa, okul sistemine ve çevrelerine uyumları beklenenden daha yavaş olabileceği düşünülmektedir (Coşkun & Coşkun, 2018: 11).



Şekil 12. Model C.

Mülteciler ve ülkeye yeni gelen yabancılar ayrı olarak 1-2 yıl Almanca hazırlık sınıflarında öğrenim görürler sonrasında yerel öğrencilerle düzenli sınıflarda öğrenim görürler.

5. Çocukların özellikle mülteciler için oluşturulmuş ve bütün öğrenim boyunca aynı grupta kalacakları “**Paralel Model**”. Yeni göç etmiş çocuklar ve ergenler kendileri için oluşturulmuş tamamen ayrı bir sınıfa öğrenim görürler. Okulun sonuna kadar bu sınıfta kalırlar ve diğer öğrencilerle ayrı olarak mezun olurlar (Massumi vd., 2015: 7).

Paralel model, yeni gelen çocukların yaş gruplarına göre açılan özel sınıflarda eğitim ve öğretim görebileceklerini göstermektedir. Bu sınıflarda Almanca dersi normal sınıfın Almanca ders saatinden daha fazladır. Diğer branş derslerinin içerikleri de yeni dil öğrenen öğrencilerden oluşan hedef grubuna göre yapılandırılmıştır. Bazı eyaletlerde, örneğin Kuzey-Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) eyaletinde ortaokul seviyesinde, okula giriş yaşına bağlı olarak paralel eğitim sınıfları arasında iki farklı model bulunmaktadır. Birinci modelde; paralel sınıflara çocuklar ve gençler ilgili eğitim ve öğrenim yılı içerisinde dâhil olabilmektedir ve bunlara karşılama sınıfı denmektedir. İkinci modelde; sadece eğitim öğretim yılının başında başlayan hazırlık sınıfları bulunmaktadır. Mevcut eğitim ve öğretim yılı içerisinde Kuzey-Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) eyaletinde eğitim öğretim yılı ortasında okula gelen bir öğrenci karşılama sınıfına, sonraki eğitim ve öğretim yılında da yeni gelen çocuklarla birlikte hazırlık sınıflarına katılma imkânına sahiptirler. Bu sınıfların hangi okul ve türünde açılacağı ise belirli kurallara bağlıdır. Örneğin Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt ve Aşağı Saksonya (Niedersachsen) eyaletleri gibi az nüfus yoğunluğuna sahip bölgelerde eğer bu şekilde bir sınıfın açılması için asgari

öğrenci sayısına ulaşılmamışsa ikamet ettiği bölge dışında bir okula da gönderilebilmektedir. Bu sayı Sachsen-Anhalt eyaletinde 15 öğrenci iken Aşağı Saksonya 'da 10 öğrencidir. Bu sınıfların açılması için diğerleri arasında okulun konumu, personel, donanım ve yapısal koşulları göz önünde bulundurulmaktadır. Schleswig-Holstein eyaletinde yabancı ülkelere yeni gelen çocuklar ve gençler okullara bağlı bulunan DaZ-merkezlerinde bir veya iki eğitim ve öğretim yılı boyunca tam zamanlı ders alırlar. Özel sınıfların amacı, ortaokul ve ilkokul seviyesinde mümkün olduğunca hızlı şekilde normal sınıfa katılımı sağlamaktır. Bu modele öğrenciler çoğu zaman bir yıl sonra normal derslere katılırlar bu süre bazı eyaletlerde örneğin Bremen veya Aşağı Saksonya da öğrencilerin bireysel durumları dikkate alınarak uzatılabilmekte veya kısaltılabilmektedir. Hessen ve Kuzey Ren Vestfalya eyaletleri ikinci basamak I de azami iki yıl kalma süresi belirlemişlerdir. Haftalık ders saati normal sınıflarınki ile aynıdır; Almanca dili destek eğitiminin yanı sıra genel olarak yaş grupları için öngörülen branş dersleri de verilir. Dil destek eğitiminin ders saati sadece bazı eyaletlerde belirlenmiştir. Hessen ikinci basamak I de haftada on iki saat, Sachsen 25 saat belirlemiştir. Saarland eyaleti buna karşın ilgili yönetmelikte belirli ders saati sayısı belirlememiştir (a.g.e.: 46-49).

Ortaöğretim seviyesinde modeller okul türlerine göre farklılık gösterir. Bütünleştirici model ve kısmen bütünleştirici model ikinci basamak I de uygulandığı gibi uygulanırken, paralel modelde bir farklılık oluşmaktadır: Bu model genel olarak mümkün olan kısa sürede normal sınıfa katılımı öngörürken, mesleki eğitim okullarında paralel sınıftan mezun olma olanağı mevcuttur. Yabancı ülkelere yeni gelen gençler bu durumda özel açılan bir sınıfta ilgili yaş grubunun gördüğü tüm derslerde eğitim alırlar ve normal sınıfa katılmadan mezun olabilirler. Ayrıca bu okullarda ilgili branşta mesleğe hazırlık dersleri verilir. Almanca dilini geliştirmek için veya Almanca destek eğitimi için normal sınıflarda olandan daha fazla ders saati öngörülür. Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde paralel sınıflarda Almanca dersi örneğin haftada on ile on iki saat arasında verilmesi öngörülür. Başka eyaletler örneğin Aşağı Saksonya ve Saarland eyaletleri belirli haftalık ders saati belirlememişlerdir (a.g.e.: 50).

Almanya’da Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları

Çoğu ülkede, mülteci çocuklar eğitim sisteminde dezavantajlı durumdadırlar. Genellikle çeşitli nedenlerle okul öncesi eğitimi alamazlar ve akademik olarak akranlarının gerisinde kalıp, diplomasız olarak okulu bırakmaları daha olasıdır.

Kapsayıcı eğitim stratejilerinde başarının anahtarı, bir kişinin okul öncesi eğitiminden lise sonrası eğitim yörüngesinin tamamını hesaba katan ve eğitim kurumlarının tüm paydaşların daha etkili olabileceği bir öğrenme kültürü geliştirme kapasitesini güçlendiren kapsamlı stratejileri içerir. Burada eşit derecede önemli olan, sivil toplum örgütleri dâhil eğitimden sorunlu tüm ilgililerin kapsayıcı eğitim stratejileri desteklemesi gerekmektedir (Kober, t.y.). Kober (t.y) ayrıca makalesinde Almanya’da uygulanan kapsamlı kapsayıcı eğitim stratejilerini, uygulamalarını ve önerilerini şöyle özetlemektedir;

- Dil becerileri desteği ne kadar erken başlar ve ebeveynler çocuklarının eğitimine ilgi ve katılım gösterirlerse, eğitim başarısı olasılığı artacağı ve göçmen ebeveynlerin dil ve eğitim becerilerini destekleyen programlar hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, Frankfurt'ta göçmen ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi dil öğrenme sınıflarına katılımları teşvik edilmektedir. Ayrıca, “Politeknik Toplum Vakfı” (Stiftung Polytechnische Gesellschaft), öğrencinin başarısına göre tüm aileye burs imkânı sunmaktadır. Çocukların uygun desteği aldığı anaokuluna ve diğer okul öncesi programlara erken başlamasının avantaj getirdiği ve eyaletlerin, erken çocukluk eğitimi için altyapı çalışmalarına öncelik vermesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır.
- İlkokuldan itibaren ikinci dilin güçlü bir şekilde edinilmesini desteklemek çok önemlidir. Eğitime katılımın sağlanması, göçmen gençlerin ana akım okul sistemine giriş ve sistem içindeki başarıları doğrultusunda hazırlanmasına ve daha sonra yükseköğrenim, mesleki eğitim ve istihdama geçişlerine yardımcı olacak özel programlar ve hizmetler gerektirebilir. Buradan hareketle, mülteci eğitimi alanında, Münih'teki SchlaU-Schule öğrenci merkezli bir yaklaşımın sınıfta sosyal uyum konularını eğitimsel başarıya giden bir yol olarak nasıl çözebileceğine iyi

bir örnek sunmaktadır. Bu ve bunun gibi okullar, Almanya'nın diğer bölgelerinde de bulunmaktadır. Örneğin, Walter Blüchert Vakfı'nın, Kuzey Ren-Vestfalya Eğitim Bakanlığı ile yürüttüğü "Angekommen" (Geldi) projesi Dortmund, Münster, Bielefeld, Essen ve Recklinghausen bölgelerinde de uygulanmıştır.

- Öğrenciler başarılı öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesi için gereken özsaygıyı kültürel açıdan duyarlı bir öğrenme ortamında geliştirebilirler. Kendilerine inanan çocuklar daha iyi öğrenirler. Almanya'da, Hesse eyaleti gibi bazı Eyaletler dini farklılıkların ele alınması konusunda yenilikler yapılmaktadır. Hessen'deki okullar, İslam'ı eğitimsel ve sosyal perspektif açıdan Hıristiyanlıkla eşit bir mevkiye oturtmak için din eğitimi müfredatında değişiklikler yapmıştır.
- Mülteci eğitiminden tüm devlet yönetimi kademeleri sorumlu olmalıdır. Gerekli kaynaklar kolaylıkla ihtiyaç sahibi kurumlara tahsis edilmelidir. Avrupa'da kapsayıcı eğitimi kolaylaştırmaya yardımcı olan okul sosyal hizmet uzmanlarına yönelik fonlar kısmen federal kaynaklardan elde edilmektedir. Almanya'da, Kuzey Ren-Vestfalya gibi eyaletler göçmen ailelere eğitim desteği sağlayan şehirlerdeki uyum merkezlerini finanse etmektedir.
- Güçlü eğitim kurumları olmadan eğitim katılımı başarılı olamaz. Kreş, anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim okulları uygun bir öğrenme ortamı için, kültürel farklılıkları yönetebilen, donanımlı ve yetenekli eğitimcilerin olması gerekir.
- Gelecekteki eğitim ve öğretim fırsatlarının tohumları, çocukların ve gençlerin en son aşamasına kadar güvenli, iyi denetimli bir ortamda öğrenmeye devam edebileceği bu erken öğrenme ve okul sonrası programlarda ekilmektedir. Müzik, kültür veya spor dernekleri gibi toplum merkezleri okullarla işbirliği yapabilirler.

Park ve arkadaşları (2018) araştırmalarında, doğru politikalarla eğitimciler ve ilgili diğer personeller de uygun becerilerle donatılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yaklaşık 300.000 mülteci çocuk ve gencin 2015 ve 2016 yıllarında Almanya'ya gelmesi üzerine, eyaletler (Länder) Almancanın ikinci dil olarak edinilmesi konusunda öğretmenler için bir eğitim kampanyası başlatıldığını

belirtmektedirler. Alman Federal Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığının, dil odaklı destek sağlamayı amaçlayan erken çocukluk ve eğitim programı “Sprach-Kitas” için yaklaşık 400 milyon Euro yatırım yapmayı planladığını vurgulamışlardır.

İyi eğitilmiş öğretmenler, göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitime dâhil edilmesini sağlamak için hayati öneme sahiptir, ancak çoğu zaman psikososyal ihtiyaçları olan öğrenciler de dâhil olmak üzere çok dilli, çok kültürlü sınıfları yönetmek içinde desteğe ihtiyaçları vardır (Cerna, 2019: 42). 2012 ve 2015 yılları arasında, 10 eyalette, mülteci öğrencileri olan öğretmenlere ikinci dil desteği için materyalleri sağlanmaya başlanmıştır. Diğer taraftan, Baden-Württemberg, Berlin, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren-Vestfalya, Rheinland-Pfalz ve Schleswig-Holstein gibi eyaletlerde öğretmen adayları için bir ya da daha fazla dil eğitimi kursu almaları zorunlu tutmuştur (Westen, 2016).

Ayrıca Almanya'daki Potsdam Üniversitesi'nde Mülteci Öğretmen Programı uygulanmaktadır. Bu kapsamda, Suriyeli ve diğer mülteci öğretmenlerin, Alman okullarına yeni gelen mülteci çocukların uyumlarını kolaylaştırmak için öğretmenlik yapmalarına olanak sağlayarak mültecileri ve sığınmacıları işgücüne katılım çabalarını desteklemektedir (Mendenhall vd., 2018: 72). Bu yoğun 11 aylık programda; Almanca eğitim programı, uzman öğretim, pedagojik ve okul eğitim seminerleri ile tamamlanmaktadır. Program, sınıf içi staj ve yerel öğretmenlerle okul sistemi ve kültürünü tanımak için düzenli değişimlerle tamamlanmaktadır (Cerna, 2019: 42).

Kapsayıcı eğitimin temel koşullarından biri de nitelikli eğitim imkânlarının dezavantajlı öğrencilere sağlanmasıdır. Mültecilere yönelik nitelikli bir eğitim için öncelikle okulların altyapısının hazır olması, ilgili kişiler arasında gerekli işbirliğinin sağlanması, yönetici ve öğretmenlerin ilgili hizmet içi eğitim süreçlerinden en kısa zamanda geçirilmesi, müfredatta gerekli düzenlemelerin yapılması ve uygun ders materyallerinin hazırlanmış olması gerekmektedir. Tüm bunlarla birlikte mülteci çocukların fiziksel ve psikolojik olarak eğitime hazır olması ve okulda kendini değerli olduğunu ve önemsendiğini hissetmesi de gerekmektedir. Fakat mülteci çocuklara yönelik özel ve devlet okullarında gerekli altyapı çalışmalarına geç başlandığı, yönetici ve öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim

programlarının yeterli olmadığı, müfredatta herhangi bir düzenlemeye gidilmediği görülmektedir (Uğur, 2019).

Eğitim sisteminde mülteci çocukların en büyük sorunlarından birisi dil bariyeri olmaktadır. Farklı bir dile sahip bu öğrencilerin özellikle matematik ve Türkçe derslerinde başarısız oldukları ve sosyal uyum açısından zorluk yaşadıkları gözlenmektedir. Mülteci çocuğun geldiği ülkenin dilini bilmediği gibi öğretmenlerde mülteci çocuğun bilmemektedirler. Dil bariyerinin aşılması çocuğun okul sisteminde kalması için en büyük motivasyon kaynaklarından birisidir (Atmacaoğlu, 2019). Dil becerileri sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda göçmen veya mülteci geçmişi olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu geliştirmeleri için de önemlidir. Bu nedenle ev sahibi ülke dilinde yetkin olmayan yeni gelen çocukların, ayrı sınıflarda öğreilmektense ana sınıflarda sağlanan dil desteğine hızlı bir şekilde dâhil edilmeleri yararlı olabilir (Cerna, 2019).

Devlet okullarında görevli mevcut öğretmenlerin birçoğunun mülteci çocukların eğitimine dair yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları vurgulanmaktadır. Mülteci çocukların içinde bulunduğu; ekonomik zorluklar, dil sorunu, sosyal ortama ayak uyduramama, göç sürecindeki yaşanmışlıkları ve buna bağlı psikolojik sorunlar başta olmak üzere öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve diğer uzmanlardan hızlı bir şekilde gerekli desteğin alınması sağlanmalıdır. Kapsayıcı eğitimde kilit rol oynayan diğer bir faktör de okul yöneticileridir onlar pozitif inançlar sosyal adaletle sağlayarak programlardan herkesin eşit olarak parlamasını sağlamalıdır (İra & Gör, 2018).

İlgili Araştırmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde mülteci eğitimi ve uygulamalarındaki sorunları inceleyen birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Çelik ve İçduygu'nun (2019) Suriyeli ebeveyn ve öğretmenlerin kurumsal alışkanlıklarını tespit etmek için GEM'lerde ve devlet okullarında yapmış oldukları görüşmelerde, Suriyeli çocukların eğitim ve öğrenme süreçlerine ve okula uyumlarının nasıl şekillendiğini deneysel olarak belgelemeye çalışmışlardır. Çocukları GEM'lere devam eden ebeveynlerle yapılan derinlemesine görüşmelerde, çocuklarını bu okullara gönderme sebeplerini; öğretmenlerin de Suriyeli, eğitim dili ve müfredatın Arapça olması olarak ifade ettiklerini ve bununda çocuklarının Arapça öğrenmelerini ve

kültürlerini sürdürmelerini sağlaması olarak belirtmişleridir. Ebeveynlere göre, GEM'ler yabancı bir ülkede “oyunun kurallarını” bildikleri tanıdık bir yeri temsil etmekte, Arap dilini, kültürünü ve bilgilerini çocuklarına aktarmada onlara yardımcı olmakta ve bu nedenle en azından eğitim alanındaki kaygılarını en aza indirdiğini düşünmektedirler. Arapça eğitimi veren GEM'lerin, Suriye müfredatını uygulayarak ev ve okul arasındaki sosyo-kültürel boşluğu önemli ölçüde kapattığı, ev ve okul arasındaki uyumluluk, ebeveynlerin çocuklarının akademik performansını izlemelerinde avantaj sağladığı ve benzer şekilde, öğrencilere aidiyet duygusu kazandırdığı ve onları okul ortamına bağladığı sonucuna varmışlardır.

Ateşok (2018) çalışmasında Türkiye ve mülteci barındıran diğer ülke mülteci eğitimi uygulamalarına yönelik eğitim politikalarının analizini sunarak bu alanda yaşanan temel sorunları ve çözüm önerilerini tartışmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mülteci hukukunun temellerini ve mülteci koşullarını değerlendirerek uluslararası mülteci rejimini eğitim özelinde yetersizliklerinin nedenlerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak yapmış olduğu tarama ve görüşmelerde Suriyeli öğrencilerin ana akım eğitim sistemlerine uyumları konusunda farklılıkların ve sorunların yok sayılarak görmezden gelinmesi, bu çocukların sığındıkları ülke ve toplumunun parçası olmadıklarını net bir şekilde hissettirdiğini, sistemin bu şekilde devam etmesinin akademik anlamda başarısızlığı da beraberinde getireceğini belirtmektedir.

Dağdeviren (2018) “Suriyeli Sığınmacıların Entegrasyon Süreci ve Sorunları: Elazığ Örneği” başlıklı tezinde, Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim alanının da karşılaştıkları zorlukları tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmasında; Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmeme, Arapça bilen öğretmenlerin olmaması, okulların eve uzak olması, maddi yetersizlikler, okul çağındaki çocukların çalışmak zorunda kalması ve benzeri nedenlerin çocukların okula devam etmesinde engel oluşturduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber yaşı küçük olan çocukların okullarda daha kolay ve daha iyi şekilde Türkçe öğrendikleri belirlenmiş bu durum çocuğun okula uyum sağlamasına katkı sağladığını tespit etmiştir. Sığınmacıların okullara ve arkadaşlarına uyum sürecinin daha hızlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için dil sorununu ortadan kaldıracak yaygın Türkçe kurslar açılması gerektiğini vurgulamıştır.

Erçetin vd. (2018b) araştırmalarında, 2011'den beri Suriye'de gerçekleşen olaylar, hem ülkemiz hem de toplumumuz için insani bir yaklaşım gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Bu olayların, omuzlarımıza önemli bir yük oluşturduğu ve bu insanlarla ortak bir tarih paylaşmamızdan dolayı birlikte yaşamayı öğrenmemiz gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca bu şekilde hareket ederek gurur duyduğumuz geçmişimizden kaynaklanan evrensel insani değerlerimiz ve dünya barışı adına büyük bir adım atabileceğimizi vurgulamaktadırlar. Bu süreçte, Suriyeli ve Türk ebeveyn ve çocukların karşılıklı ilişkilerinin güçlendirilmesi, birlikte yaşama bilinci ve dayanışmasının en kritik rolünün devlet okullarındaki yöneticilere ve öğretmenlere düştüğünü belirtmektedirler. Buna ek olarak eğitim sürecinin bir parçası olamayan çocuklar derhal eğitim sürecine dâhil edilmesi gerektiği, yaşadıkları topluma uyumlarının yüksek kaliteli eğitime bağlı olduğunu ve bunun yanı sıra, mevcut fiziksel ve altyapı ihtiyaçları derhal karşılanması gerektiği ifade etmektedirler. Bu ihtiyaçlar karşısında, Milli Eğitim Bakanlığı, valilikler, il ve ile Milli Eğitim Müdürlükleri, sivil toplum örgütleri ve Suriyeli mülteci çocukların eğitim süreçlerinde büyük destek sağlayan diğer aktörler, çocuklar için eğitim fırsatları sağlama konusunda takdire şayan bir kararlılık gösterdiklerini vurgulamaktadırlar.

Hacıoğlu (2018) araştırmasında Suriyelilerin kabulünün yedinci yılında Türkiye'nin çoğunluğu kampların dışında yaşayan 3.6 milyondan fazla mülteciye ev sahipliği yaptığı, Türk ve Suriyeli ailelerle yapmış olduğu görüşmelerde, Suriyelilerin oğunun Türkiye'de kalıcı olarak kalmak istediğini ve bunun da eğitim ve uyum politikalarının önemini artırdığına vurgulamaktadır. Türkiye'de mültecilerin yarısının ocuk olduğu düşünüldüğünde, onlara kaliteli ve kucaklayıcı bir eğitim verilmesi gerektiği, bu sayede yeni kültüre uyum sağlama sürecinin hızlanacağını, eğitim yoluyla başarılı bir uyum gerçekleştirmek hem Suriyeli mültecilerin hem de Türkiye'nin geleceğinden katkı sunacağını belirtmektedir. Ayrıca görüşmelerinde elde ettiği bir takım sorunlarında üstesinden gelmek için öneriler sunmaya çalışmıştır.

İli (2018), bir milyondan fazla zorunlu eğitim ağındaki Suriyeli nüfusunun eğitimi dikkate alındığında Türkiye için uzun vadeli bir planlamanın hayati derecede önem taşıdığına, GEM'ler gerek müfredat gerekse öğrenim dili açısından değerlendirildiğinde bu nüfusun toplumsal uyumları için yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Kalıcı ve etkili bir zm için devlet okullarının Suriyeli ocukların

uzun vadede Türkiye'ye uyumlarını kolaylaştırması adına önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu durumda hali hazırda Suriyeli çocukların tamamının devlet okullarına geçişlerinin sağlanmasının mümkün olmadığı, GEM'lerin geçici bir süre de olsa devlet okullarına geçişi kolaylaştırmak adına faaliyetlerine devam etmesi gerektiğini belirtmektedir.

Kapusuzoğlu ve Durnalı (2018) çalışmalarında, göçmen eğitim politikası ve eğitim sisteminin göçmenlere uyarlanması hakkında kısa bir taslak sunmaktadırlar. Çalışmalarında, Türkiye'deki Suriye krizine çözüm bulmak için çalışan yönetim organlarının ve kuruluşlarının çalışmaları hakkında bilgi vermektedirler. Ayrıca göçmenlerin misafir oldukları toplumlara bir bütün olarak entegrasyonunun, sadece doğru eğitim politikaları geliştirmeye değil, aynı zamanda bunların uygulanmasına ve izlenmesine de bağlı olduğunu ifade etmektedirler.

Taşkın ve Erdemli (2018) araştırmalarında Türkiye'nin Suriyeli mülteci çocuklara eğitim hizmetlerini geçici eğitim merkezlerinde ve devlet okullarında vermekte olduğunu, bu görev yapan öğretmenlerin en çok karşılaştıkları engeller olarak; dil engeli, kültürel sorunlar ve disiplin sorunları olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilere eğitim sürecinde yeterli destek almadıklarını ve ek sınıf desteği sağlanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Son olarak, bu sorunları çözmek için öğretmenlere hizmet içi seminerler verilmesinin gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir. Bahsi geçen sorunların doğru bir şekilde üstesinden gelinebilmesi için, MEB'in öğretmenler ve eğitim kurumları ile yakın temas halinde olması gerektiğini ve bu sürecin sağlıklı çalışması içinde hem ulusal hem de uluslararası kuruluşların desteğine olan ihtiyacın göz ardı edilmemesini vurgulamışlardır.

Okulöncesi ve ilkokul eğitimi alan Suriyeli çocukların sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri üzerine yapmış oldukları araştırmalarda; Suriyeli çocukların okulda bazı sosyal ve duygusal sorunlar yaşadıkları, eğitim sürecinde de en önemli sorunun, dil temelli iletişim sorunu ve diğer çocuklar tarafından dışlanmaları olduklarını ifade etmişlerdir (Metin vd., 2018, İmamoğlu & Çalışkan, 2017).

Mostafa (2018) okullarında Suriyeli öğrenci bulunan personelinin ihtiyaçları, yaşadığı zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için kullandıkları stratejileri belirlemeye araştırmasında okul personelinin iletişim sorunları gibi bir takım zorluklar yaşadığı, mülteci öğrencilerin almış oldukları yardımların yetersiz kaldığı bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca sınıf içi gözlemlerden edinilen bulgularda, karma oturma düzenleri, dengeli sınıf mevcutları ve grup etkinlikleri mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonuna katkıda bulunduğunu işaret ederken şefkat, sevgi ve empatinin dil engeli de dâhil bütün engelleri aşabilmede son derece önemli olduğu, mülteci çocuklara kendilerini iyi hissetmeleri için duygusal destek sağlayarak onları yeniden öğrenmeye başlatmak için hazırlamanın çok önemli bir adımlarından biri olduğunu ifade etmektedir.

Özcan (2018) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Suriyeli öğrencilere yönelik hoşgörülü ve çok kültürlü bir eğitim politikası doğrultusunda kapsayıcı eğitim politikasını benimseyerek, Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri için Suriyeli öğrencilerin GEM'lerde yoğun olarak Türkçe öğretimini planladığını belirtmektedir. Ayrıca MEB'in kapsayıcı eğitim modeliyle Suriyelilerin kültürel taleplerini de dikkate alarak Suriyeli öğrencilerin Türk eğitimine sistemine daha kolay adapte olmalarını sağlama çabasında olduğunu ifade etmektedir.

Şentürk (2018) çalışmasında, mülteci kavramı, mültecilerin yasal statüsü, mültecilerin eğitim hakları, çok kültürlü eğitim kavramı ele alınmaktadır. Türkiye'nin gelecekteki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapısını etkileyecek mültecilerin varlığını ve mücadelesini destekleyecek çok kültürlü eğitim ortamlarının yapılandırılması ve yönetimi ile ilgili ilkeler hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dressler ve Gereluk (2017) araştırma raporlarında dünyadaki mülteci eğitimine en iyi uygulamalara odaklanan Suriyeli Mülteci Eğitimi ile ilgili alan yazını gözden geçirerek, eğitimcileri, politika yapıcıları ve genel olarak Suriyeli mülteci ve mülteci eğitimi ile ilgilenen çeşitli paydaşları bilgilendirmek için kullanılacak çeşitli araştırmaların özetlerini bir araya getirmektedir. Suriyeli mülteci eğitiminin hem zor hem de çok yönlü bir girişim olduğu, aynı zamanda çok gerekli ve faydalı bir eğitim olduğuna inandıklarını ifade etmektedirler. Suriyeli mülteci öğrenciler, iç karışıklıklar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kaldıklarından travmatik bir geçmişe sahip olduklarını, mülteci kampına girdikten sonra hayatta kalmak için

çalışmak zorunda kaldıklarını ve birçoğunun okula gitme imkânı bulamadıklarını vurgulamaktadır. Çeşitli örgütler, mülteci çocuklara eğitim sağlamak ve aileleri bir bütün olarak desteklemek için çalışmakta olduğu ve bu örgütlerin Suriyeli mülteci ailelere içinde buldukları yeni gerçekliklere uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Ratkovic vd. (2017) araştırma raporlarında; öğretmenlerin, yeniden yerleştirme iş ve işlemlerinde sorumlu memurların ve politika yapıcıların çoğu zaman kültürler arası yeterliliklerden, sosyal adalet odağından ve dönüştürücü liderlik becerilerinden yoksun olduklarını ve bu yüzden mülteci öğrencilerin, Kanada okullarında sosyo-psikolojik zorluklar yaşadığını düşünmektedir. Eğitimdeki ve toplumdaki tüm paydaşlar için mesleki gelişim programları mülteci öğrencilerin Kanada okullarındaki sosyo-psikolojik zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Okullar, mülteci çocukların kaygılarını, duygularını ve deneyimlerini paylaşabilecekleri güvenli alanlar yaratabileceğini, kültürlerarası dönüşümsel liderlik, mülteci öğrencilerin eğitime, sosyal uyumlarına katkıda bulunabileceğine aynı zamanda mülteci öğretmenlerinin pedagojilerin, çeşitli mülteci öğrenci gruplarını olan Kanadalı öğretmenlere çok faydalı olabileceğine inanmaktadır.

Aydın ve Kaya (2017) araştırmalarında Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarının Türk akranlarına göre daha düşük olduğu, bunun çeşitli nedenleri olsa da katılımcılara göre Suriyeli öğrencilerin, herhangi bir Türkçe dil eğitimi almadan Türk devlet okullarına devam ettiğini olarak gösterilmektedir. Farklı bir kültüre ve topluma alışmak ve ona uyum sağlamak zor bir süreç olduğu mülteci öğrencilerin dil engellerini aşmasına yardımcı olacak bir program olmadığı, mülteci kabul eden bazı ülkeler, başlangıçta, mülteci ve göçmen öğrencilere dil edinimlerini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için dil dersleri verdiği ifade edilmektedir. Bu derslere devam süresi ülkelere ve katılan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılık gösterdiği, mülteci öğrencilerin böyle bir başlangıç dil eğitimi dönemini tamamladıktan sonra normal sınıflara entegre edildikleri vurgulanmıştır. Ayrıca savaş ve göç sonrasında yaşadıklarından derinden etkilenen Suriyeli öğrencilere psikolojik yardım sağlanması gerektiği ve bu bağlamda, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik, çocukların yaşadığı travmayı azaltmak için daha etkili kullanılması gerektiği ifade dilmektedir.

Çelik ve Erdoğan (2017) yayımladıkları raporlarında; Suriyeli öğretmenlerin Türk eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegrasyonu için Suriyeli öğretmenlere ek olarak haftalık on saatlik dil dersleri verilebileceği ve bu sürenin normal çalışma saati olarak sayılabileceği, Türk öğretmenlere, aynı çalışma ortamındaki Suriyeli öğretmenlerle ve çocuklarla etkileşimlerini kolaylaştıracak kültürlerarası eğitim için hizmet içi eğitim programları verilebileceğini belirtmektedirler. Mülteci çocukların çoğu, sürekli şiddete ve çatışmaya maruz kaldıklarından Türkçe ya da Arapça konuşan sosyal hizmet uzmanlarının kullanılması, bu çocukların okula bağlanmasına yardımcı olabileceği belirtmektedirler. Ayrıca bir yıl hazırlık sınıflarının olması Suriyeli çocuklar için dil edinim sürecini kolaylaştıracağı önerilmektedir. Okullarda “mülteci temsilcisi” pozisyonu oluşturulabileceği ve bu pozisyona tercihen Türkçe ve Arapça konuşan bir bayan, bir erkek Suriyeli öğretmen atanabileceği, Türkçe ve Arapça bu pozisyonlardaki kişilerin önemli okul bültenleri hazırlamak ve ebeveynler için toplantılar düzenlemek için okul yönetimi ile yakın çalışabilecekleri ifade edilmektedir. Veli-öğretmen toplantıları veli-okul etkileşimini arttırmak için hayati öneme sahip olduğu, ebeveynlerin ihtiyaç duyması halinde, ebeveyn-öğretmen toplantıları ebeveynlerin dilinde yapılabileceği önerilmektedir.

Coşkun vd., (2017) Türkiye’deki zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili sorunları tespit etmeyi amaçladığı bu araştırma raporunda Suriyeli mülteci çocukların Türkiye eğitim sistemine entegrasyonunun önündeki engeller üzerinde durmaktadır. Tespit edilen engeller arasında dil engelinin önemini ve bu engelin ortadan kaldırılmadan eğitim sistemine uyumlarının gerçekleşmeyeceği vurgulamaktadır. Hükümet ve STK’lar tarafından Suriyeliler için gerçekleştirilen öğretim programları sayesinde okullaşmanın yüzde 59 civarında olduğu ve yüzde 41’in de kültürel, çocuk işçiliği ve yönlendirme eksikliği gibi nedenlerden dolayı eğitime erişim sağlayamadıklarını belirtmektedir. Rapor aynı zamanda Suriyeli mültecilerin eğitim sistemine bahsi geçen engeller kaldırılmadan uyumlarının gerçekleşmeyeceği konusunda genel bir kanaat olduğu ifade etmektedir.

Erdem vd. (2017) Suriyeli öğrencilerin okul yaşantıları hakkında öğretmenlerin görüşleri ışığında örgün eğitim kurumlarında yaşanan sıkıntıları belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin, öğrencilerin dil problemlerinden dolayı iletişim problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Warner (2017) tezinde, Uluslararası hukuk kaynaklı çocuk mültecilerin haklarını ilgili yasal çerçevelerle açıklanmaktadır. Ayrıca güncel örneklerle, Ürdün'de Birleşmiş Milletlerin kontrolündeki kamplarda yaşayan Suriyeli mültecilerin eğitim olanaklarının yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'nde buluna Suriyeli mültecilerin eğitim fırsatlarına odaklanmaktadır. Geleneksel olarak yardımların yiyecek, ilaç ve barınak gibi üç sütundan oluştuğunu, uluslararası toplumun, eğitimi temel bir hak olduğunu kabul etse de, bunun daha iyi finanse edilebilmesi için daha fazlasını yapması gerektiğini ve eğitimin insani yardımın dördüncü sütunu olarak kabul edilmesiyle gerekliliğini belirtmektedir.

Alkurt (2016) yüksek lisans tezinde, Türkiye ve Lübnan'ın Suriyeli mülteciler için uygulamış olduğu eğitim politikalarını incelemiş ve öneriler sunmuştur. Bölgede en büyük Suriyeli mülteci nüfusuna sahip iki ülkede de, büyük çoğunluğunu çocukların oluşturduğu Suriyeli mültecilerin eğitime erişim olanakları kısıtlı olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamında, Lübnan'ın mülteci eğitimi politikalarında aktif bir rol oynadığını belirtmiş, Türkiye ve Lübnan'ın eğitim hizmetleri büyük ölçüde birbirinden farklılaştığı, Lübnan'ın Türkiye'ye göre mülteci eğitimi konusunda deneyimli olduğunu, Türkiye'nin uzun vadeli politikalar üretmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye'deki Suriyeli mültecilere sunulan eğitim fırsatlarını ve karşılaşılan zorluklarını ve Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre etmede GEM'lerin rolünü değerlendirmek için İstanbul'da sosyoekonomik açıdan dört farklı bölgedeki 12 GEM koordinatörü, bürokrat ve bir STK başkanıyla görüşen Aras ve Yasun (2016) araştırmasında şu bulgulara ulaşımlardır; yaklaşık 572.000'i çocuk olan ve savaş bittikten sonra bile Suriyelilerin yaklaşık % 65'inin Türkiye'de kalması beklendiğini, bu kadar çok sayıda öğrencinin entegrasyonu, Türkiye'nin kalkınmasının kritik bir bileşen olacağını, ailelerin maddi yükünü azaltmak ve çocuklarını okulla göndermeleri için teşvik etmek için öğrencilere okullarda ücretsiz yemek sağlanması gerekliliğini, ücretsiz ulaşım hizmetleri verilmesi, Suriyeli öğretmen maaşlarını asgari ücret seviyesine getirilmesini ve öğretmenlerin mesleklerini uygulamaya devam etmelerini sağlamak için 12 aylık sözleşme yapılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıflarında Suriyeli öğrenci olan Türk ve Suriyeli öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Balkar vd. (2016) Suriyeli öğretmenlerin ve GEM koordinatörlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını, eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde yaşadıkları zorlukları belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında; Suriyeli öğretmenlerin Türk öğretmenlerle işbirliği yapabilmek için uygun ortam olmadığını, okul dışında ve içinde Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında uyum sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Suriyeli öğretmenler düşük maaşla çalıştıkları ve ikinci bir iş yapmak zorunda kaldıkları ifade etmişlerdir. Suriyeli öğretmenlerin diploma ve yeterliklerinin tespiti konusunda sorun yaşandığı ve ayrıca mesleki gelişim ihtiyacı kapsamında söz konusu öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi gerekliliği araştırmaya koordinatörler ve öğretmenler tarafından istendiğini, Suriyeli öğretmenlerin denetime sıcak bakmamaları, koordinatörler tarafından eğitim-öğretim süreçleri açısından olumsuz olarak değerlendirildiği tespitinde bulunmuşlardır.

Doğutas (2016) araştırmasında, mülteci öğrencilerin Türk okullarına ve sınıflarına uyum sorunlarını ve eğitimcilerin sıklıkla karşılaştığı problemlerini tespit etmek ve çözüm önerileri üretmek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, özel eğitim almış mülteci ve sığınmacıların almayanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dilini daha iyi kullandıkları, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle daha kolay iletişim kurduklarını tespit etmiştir. Bu açıdan bakıldığında mülteci ve sığınmacı çocuklar için düzenli ve özel eğitimin şart olduğu söylenebilir. Bu çocukları sadece okula kayıt etmenin yaşanılan sorunları çözmeyeceği, özel eğitim alma problemini çöze bile, adaptasyon olarak başka bir soruna neden olabileceği, uyumları için önce Türkçeyi öğretmesi gerektiği, aksi takdirde, bu çocuklar konuşacakları, oynayacakları ve gelecekleri arkadaşlar olmadan sadece okula gelmeye devam edeceklerini vurgulamıştır.

Emin (2016) çalışmasında ülkelerindeki savaş atmosferinden kaçıp Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan Suriyeli çocukların yönelik sunulan eğitime erişim olanaklarını, yürütülen eğitim faaliyetleri doğrultusunda ne tür politikalar üretildiği, bu politikaların uygulama aşamasındaki aksaklıklarını ve eksikliklerini neler olduğunu ve bu konuda yapılması gerekenler yönelik öneriler sunmaktadır. Türkiye'de sığınan Suriyelilerin çok büyük bir kesimin eğitim ihtiyacı olduğunu, Türkiye'nin kamplara bulunan Suriyelilerin çeşitli ihtiyaçları ile birlikte eğitim ihtiyaçlarını da karşılamaya çalışmaktadır. Bununla birlikte özellikle kamp dışında

yaşayan eğitim çağındaki çocukların eğitime erişim konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Bundan dolayı kamp dışında yaşayan çocukların eğitim sorunlarına öncelik verilmesi gerektiğini fakat kamp dışında çok büyük bir kitle olması bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkartılan bir genelge ile Suriyeli sığınmacı çocuklara sağlanan Eğitim Hizmetlerin kamp dışına da verilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte imkânı olan Suriyeliler tarafından özel okullar açılmasına imkân sağlandığı ancak Suriyeli ailelerin yaşadıkları ekonomik sorunlar yüzünden bu okullara olan talebin düşük kaldığı vurgulanmıştır.

McCarthy (2016) çalışmasında okul çağındaki Suriyeli mülteci çocuklar için uyguladığı eğitim politikalarını ve sonrasındaki yansımalarını değerlendirmektedir. Milyonlarca yerinden edilmiş insan yaratan Suriye iç savaşının gölgesinde, Suriyeli çocuklara yönelik eğitim sağlanması, dünyada en fazla mülteci barındıran ülke olarak Türkiye için zorlu bir mücadele haline geldiğini belirtmektedir. Türkçe konuşmayan çok sayıda okul çağındaki mülteci çocuğun devlet kurumlarının sınırlı kapasitelerini zorlarken, sivil toplum kuruluşlarında kamp dışı Suriyeli çocuklar için eğitim açığını kapatmaya çalışıldığını ifade etmektedir. Tezinde ayrıca kamp dışı Suriyeli çocukların eğitime ilişkin düzenlemelere değinilirken, eğitim sektöründeki krize müdahale konusundaki yönetim stratejilerine ve devlet-sivil toplum ilişkilerine odaklanmaktadır. Mülteci krizinin Türkiye'deki milli eğitim sistemi üzerindeki paradoksal sonuçlarına dikkat çeken bu tez, Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikalarını ve bu politikaların Türkiye devletine sosyo-politik etkilerini eleştirel bir şekilde değerlendirerek, Türkiye'deki mülteci kriziyle beraber eğitime erişim sorunlarını ve sivil toplum kuruluşlarının ve devletin eğitim yaklaşımlarına odaklanarak açıklanmaktadır.

Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) araştırmalarında, özellikle Türkiye'de bulunan mülteci çocukların eğitimi için kamu politikalarının süregelen yapılandırılmasına ilişkin sorun ve önerilere odaklanan bir araştırma projesinin verilerine dayanmaktadır. Makale Suriyeli mülteci çocukların sorunlu alanları ortaya koymakta ve Suriyeli çocukların eğitime ilişkin alan yazın taraması ve yürütülmüş olan proje ile elde edilen bulgular ışığında sorun alanlarına yönelik öneriler içermektedir. Türk eğitim politikalarının değişen doğasını ve rolünü dikkate alan bu öneriler, giderek artan ve karmaşık göç hareketleri açısından kamu politikalarının oluşturulmasında hayati öneme sahiptir. Çalışmanın ana iddiası,

eğitimi vatandaşlara sunulan bir kamu hizmetinin ötesinde bir hak olarak görme zorunluluğudur.

Timm (2016) araştırmasında orta doğuda Suriye iç savaşının başlamasıyla mültecilerin kitlesel hareketi ve bunu sonucunda Almanya'nın rekor sayıda yeni mülteci almaya başlamasıyla okullarına çok sayıda yeni öğrenciyi barındırmak zorunda kalmasıyla ortaya çıkan sorunları ele almaktadır. Okullara yerleştirilen mültecilerin normal dersliklere katılmadan önce dil hazırlık programına katıldıkları, bu durumun, öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını, daha çok Suriyeli öğretmene ihtiyaç duyulduğu, bu ihtiyaçı karşılamak içinde öğretmen hazırlık kursları oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir.

Due vd. (2015) diğer ölkelerdeki göçmen ve mülteci destek uygulamalarında olduğu gibi Avustralya'daki mülteci öğrencilerinde okula başlamak için ilk önce yoğun İngilizce Dil Programına tabii olduklarını ve bu programla ilgili 14 öğretmenle yapmış oldukları görüşmelerle uygulamanın güçlü yanlarını ve zorlukları vurgulamaktadır. Dil öğrenimini esnasında çocukların karşılaştığı sorunları tespit etmeye çalıştıkları görüşmelerde; öğretmenlerin Yoğun İngilizce Dil Programında zorluklar olsa da, görüşülen kişilerin tümü, faydaların olumsuzluklara rağmen ağır bastığına ve benzer programların Suriyeli mülteci öğrencilere içinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Yiğit (2015) "Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı Çocukların Eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir Örneği)" başlıklı tezinde Türkiye'de bulunan sığınmacı çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını ve sorunlarını tespit etmeyi, konuya ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında yeterince Türkçe bilmeyen sığınmacı öğrencilerin dil ve kültürel farklılıklarından ve hedeflerinin olmamasından dolayı okula ve sınıfa uyum sağlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin sık sık olumsuz davranışlarda bulunarak kavga ettiklerini, öğretmenlerini dinlemediklerini ve okul kurallarına uymadıklarını belirlemiştir. Sığınmacı öğrencilerin eğitimine yönelik özel bir eğitim programı bulunmadığı, Öğretmenlerin, MEB tarafından hazırlanan mevcut eğitim programını sığınmacı öğrenciler için de uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, sığınmacı çocukların eğitimlerine yönelik hizmet içi eğitim almadıklarından dolayı çok kültürlü sınıflarda eğitim verme ve sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaştıklarını, ayrıca öğretmenlerin

sığınmacı öğrencilerle ilgili derse isteksiz olma, öğretmeni dinlememe gibi çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmüştür.

Genel olarak, Suriye'yi çevreleyen Ürdün, Lübnan, Mısır, Irak ve Türkiye gibi bölgedeki ülkeler yükün büyük çoğunluğunu taşıdığını ve çeşitli sosyal hizmetlerinde Suriyeli mültecileri faydalandırdıklarında ve özellikle Suriyeli mülteci çocuklara eğitim sağlamaya çalıştıklarından sosyal ve ekonomik bir yük altında kalmaktadırlar. Makalesinde Ostrand (2015) zengin ülkelerin Suriyeli mülteciler için önemli miktarda finansal yardım sağladığı fakat yapılan finansal desteğin İnsani destek sağlayan çeşitli kuruluşların yardımlarını sürekli olarak devam ettirmesi için yeterli olmadığını ve bölge dışındaki ülkelerin bu yükü hafifletmek için daha fazla destek sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Clark-Kasimu (2015) Orta Amerika'daki ve dünyanın diğer bölgelerindeki yaşanan siyasi karışıklıklar ve yoksulluk, genç mültecilerin Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD) göç etmesine neden olduğu, daha sonra ilerleyen yaşamlarında bu gençlerin ABD okullarında yoğun bir travma yaşadıkları vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmasında San Francisco'da, göçmen ve mülteci öğrencilerin bölgedeki liselerde yaşadıkları zorluklardan ve sorunlardan bahsederken almış oldukları çok yönlü eğitim yapısı hakkında da bilgi vermektedir. Mülteci öğrencilerin misafir oldukları ülkelere yanlarına ayrılmalarına neden olan olumsuzlukları beraberinde getirdiklerinden ikinci yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerden farklı bir konuda olduklarını, eğitimlerinde dil ihtiyacının çok ötesinde benzersiz sosyo-ekonomik ve diğer ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir.

İnsan Hakları İzleme Örgütü Haziran 2015'te çeşitli illerde yürüttüğü araştırmada Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişim konusunu ele alarak Suriyeli çocukların eğitimindeki çeşitli engeller incelenerek ev sahibi ülkeye bu çocukların kayıp nesil olmalarının önlenmesi amacıyla çağrıda bulunmaktadır. Raporda Türkiye'deki kamp içinde yaşayan zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların yüzde 90'ının düzenli olarak okula gittikleri fakat bu kamp dışında yaşayan diğer Suriyeli çocukların büyük bir bölümünde okula erişim oranlarının çok az olduğunu belirtmektedir. Türkiye bu çocukların örgün eğitime katılımlarının önündeki engelleri kaldıracak adımı 2014 yılında atarak, mültecilerin devlet okullarına kayıt yaptırabilmeleri için verilen sığınmacı kimliğe sahip olmaları yeterli

bulunmuştur. Böylelikle Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarına kaydolmalarının önünü açmıştır. Ancak tüm bu çabalara rağmen, bu araştırmada Türkiye’de Suriyeli çocukların okula erişimlerinin önünde dil engeli, ekonomik zorluklar, toplumsal uyum gibi bir takım engeller olduğunu belirtilmektedir. Buna ek olarak, Türkiye’nin yasal çerçeveyi Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarına gitmesini sağlayacak şekilde değiştirmiş olmasına rağmen, geçici eğitim merkezlerinde yaşanan kalabalık sınıfların olduğu ve araştırmada görüşülen ailelerin Türkiye’deki okul kayıt prosedürleri hakkında bilgiye sahip olmadıklarını vurgulanmaktadır.

Bircan ve Sunata (2015) makalelerinde, Türkiye, siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan Suriye krizinin en çok etkilenen ülke olduğu, bu nedenle mülteci eğitiminin öncelikli hale geldiğini vurgulayarak, Temmuz 2015’ten itibaren Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitim hizmetlerine erişimlerine odaklanmaktadır. Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin yaklaşık % 40’ı 18 yaşın altında ve bunların yarısının eğitime erişemedikleri tahmin edildiğinden belirtmektedir. 2014 yılında mülteci kampları dışında yaşayan Suriyeli çocukların % 70’i temel eğitim alamadıkları fakat daha sonraki yıllarda Mülteci kampları içindeki ve dışındaki Suriyeli mülteci çocukların eğitime geçmiş yıllara göre imkânlar ölçüsünde erişebildikleri belirtmektedir. Lise çağındaki çocukların ekonomik zorluklar nedeniyle okullara erişimlerinin zor olduğu bu çocukları desteklemek gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlar ayrıca Türkiye’deki kamp içi ve dışındaki mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında yerel kurumlarla işbirliğinin ve farklı ihtiyaçları destekleyen pedagojik yaklaşımların atılacak çok önemli adımlar olduklarını vurgulamaktadırlar.

Block vd. (2014) Avustralya’daki okullarda faaliyet gösteren Okul Destek Programının ve mülteci öğrencilere yardımcı olmadaki başarısının analizinin yapıldığı çalışmalarında; Mülteci öğrencilerin yabancı oldukları eğitim sistemine uyum sorunu yaşadıkları ifade etmektedir. Yeni bir dil öğrenmek zorunda olan bu çocukların karşılaştığı zorlukları tespit etmek ve bunlara çözüm bulmak için okulların yetersiz donanımına sahip olduğu, öğrencilerin yeni ülkelerine gelmeden önce genellikle çok az ya da yetersiz eğitim geçmişine sahip oldukları belirtmektedirler. Aynı zamanda da bu gençlerin ailelerinin okuryazar bile olamayabileceğini ve çoğunun zorla yerinden etme ile bağlantılı travma

yaşayabileceklerini vurgulamaktadır. Makalelerinde ayrıca kapsayıcı öğrenme ortamını teşvik eden, mülteci kökenli öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına odaklanan bütüncül bir model sunmaktadır.

O'Rourke (2014) Suriye'ye komşu ülkelerdeki öğrenciler ve bu ülkelerin uluslararası hukuk açısından yükümlülüklerini ayrıntılı bir şekilde incelediği makalesinde Suriyeli mülteci çocukların eğitimlerini tamamlama olasılığının düşük olduğu belirtmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin yarısından fazlasının okula erişiminin olmadığı, ev sahibi ülkelerin hepsinde mülteci öğrencilerin kendi sistemlerine girişlerinde benzer uygulamalar olduğu, kalabalık sınıflar, eksik belge yüzünden denklik sınavları, dil problemi, okula devam sıkıntısı gibi sorunların varlığını ifade etmektedir. Komşu ülkelerdeki Suriyeli mülteci çocuklar nitelikli bir eğitim almasalar da ev sahibi beş ülkeden dördünün Suriyeli çocuklara mevcut eğitim olanaklarını sunmaya çalışmasının azımsanmayacak bir başarı olduğunu belirtmektedir.

Seydi (2014) Türkiye, tarihinin en büyük göçlerinden biriyle karşı karşıya olduğu sığınmacı sayısının tahmin edilenden çok daha fazla sayıda artması ve sürecin devam etmekte olduğunu ve bu süreçte yaşanan problemlerin en önemlisinin eğitim boyutu olduğunu ifade etmektedir. Suriyeli mültecilerin eğitim sorunlarının çözümü ile ilgili gelişmeler bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmasında, mülteci sayısındaki artışın, çoğunun kamp dışında dağılmış olmasıyla birlikte, diğer sorunlarda olduğu gibi, çözülmesi zor olan eğitim sorunlarına neden olduğu, Türkiye'nin kamp dışındaki eğitim sorunlarının çözümüne yönelik önemli kararlar aldığı ve 2013 yılından beri bu kararları uygulamak için önemli çaba sarf ettiği sonucuna varmıştır.

Kanada'daki okullardaki Somalili 6.-8. sınıf mülteci öğrencilerin yaşadıkları zorlukları tespitine yönelik araştırmada Ayoup (2014); Eğitimciler dâhil okul yöneticileri ve öğrencileri, Somalili mülteci öğrencilerin okul sistemine uyumlarına destek sağlamada önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca mülteci öğrencilerin okullarda bir takım sıkıntılar ve zorluklarla baş etmek zorunda kaldıkları, diğer öğrencilerle daha kolay iletişim kurabilmelerinden dolayı en çok beden eğitimi dersi etkinliklerinden hoşlandıklarını ve daha kolay arkadaşlık kurduklarını ifade etmektedir. Ayrıca bu çalışmada, mülteci öğrencilerin duygusal ve zihinsel desteğe ihtiyacı olduğu ve okulların öğrencilerin bu ve benzeri

ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sıcak ve çok kültürlü bir ortam yaratması gerektiği, mümkün olduğunda bu ihtiyaçların giderilmesi adına okulların mültecilerle ortak dilleri paylaşan öğrenci ve öğretmenleri kullanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca bunları yapacak öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliliğe sahip olması gerektiği ve son olarak da, mülteci öğrencilerin arkadaş edinip bütünleşebilmeleri için müfredat dışı etkinliklere katılımın teşvik edilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadır.

Mareng (2010) makalesinde, Kenya'daki Kakuma Mülteci Kampında kullanılan eğitim yaklaşım hakkında mülteci öğrencilerin algılarını ve eğitimlerinin önündeki engelleri detaylı bir şekilde incelemiştir. Mülteci kamplarında, fiziksel alt yapı eksikliği ve okul ulaşmak için öğrencilerin uzun mesafe yürümek zorunda kaldıkları, ayrıca ülkede müfredat konusu tartışmalı bir konu olduğu, hangi ülkenin müfredatının uygulanması gerektiği tartışılan konuların başında geldiğini ifade etmektedir. Dil yeterlilik sorunları nedeniyle müfredatı uygulama zorluğundan ve özellikle kız öğrencilerin kültürel ve inançlarından dolayı ailelerinin okula gönderilmek istemediğini vurgulamıştır.

Jones ve Rutter (1998) İngiltere'deki mülteci eğitimi incelemelerinde, İngiltere'deki okullarda ve kolejlerde 46.000 mülteci çocuğun varlığı göz önüne alındığında, eğitim kaynaklarının yetersiz olduğunu, mülteci çocukların sınıfta diğer öğrenciler tarafından sorun olarak görüldüğünü vurgulamışlardır. Ayrıca mülteci eğitiminde önem verilmesi konuları; yeterli dil desteği sağlamak ve öğrencilerin psiko-sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak olarak ifade etmişlerdir. Geliştirilmiş İngilizce dili desteği, temel eğitim alan mülteci öğrenciler için önemli olduğunu ve bazı yerel eğitim yetkililerinin, örneğin "mülteci destek öğretmenleri", eğitim psikologlarını ve sosyal hizmet görevlilerini de içerecek şekilde atamalar yaparak mülteci eğitimi geliştirmek için çalıştığını belirtmektedirler.

İlgili alanyazın incelendiğinde, mülteci eğitimi ve uygulamalardaki mevcut sorunlarla ilgili birçok çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Suriyeli mültecilerin okullaşma sürecinde eğitim ihtiyaçlarını ve bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ile ilgili çalışmalar (Bloch vd, 2015; Bozkirli vd., 2018; Dryden-Peterson, 2016; Gencer, 2017; Kardeş & Akman, 2018; Kılıç & Gökçe, 2018; Levent & Çayak, 2017; Sağlam & Kanbur, 2017; Suárez-Orozco, 2011; Şahin & Sümer, 2018; Tunç & Can, 2018; Uzun & Bütün, 2016; Tösten vd., 2017;). Suriyeli zorunlu eğitim

çağındaki çocukların devlet okullarındaki durumunu durumuyla ilgili çalışmalar (Akman & Akman, 2020; Tamer, 2017; Tösten vd., 2017). Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları eğitim sorunlarına ilişkin çalışmalar (Barış, 2018; Gömleksiz & Aslan, 2018; Gülüm & Akçalı, 2017; Özer vd.,2016;Şahin & Sümer, 2018; Tanrıkulu, 2017; Taşkin, & Erdemli, 2018; Üredi & Ulum, 2018; Yılmaz, 2018). Türkiye’de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim hizmetleri çalışmalarıyla ilgili (Boyacı & Öz, 2018; Menteşe, 2018; Ertaş & Kıraç, 2017; Hos, 2016; Gün & Baldık, 2017) yapılan çalışmaların sayısında son yıllarda giderek artış gözlenmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında temel varsayım, hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılarak verilerin toplanması ve analiz edilmesini gerektirir. Bu sayede araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasının sağlandığı düşünülmektedir (Fırat vd., 2014; Creswell & Garret, 2008). Diğer bir deyişle karma yöntem araştırmaları olayları bir plan dâhilinde sunma, analiz etme ve bir araya getirme süreci olarak da ifade edilmektedir (Baki & Gökçe, 2012).

Araştırmada birinci bölümünde konuyla ilgili doküman incelemesi yapılacaktır. Dokümanlar nitel araştırmada önemli bilgi kaynaklarıdır. Türkiye ve Almanya'daki sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik eğitim politikaları ve uygulamaları bu araştırmanın konusunu teşkil etmektedir. Türkiye ve Almanya'daki sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik alan yazın, raporlar ve resmi belgeler incelenecektir. Yazılı metin ya da belgelerin düzenlenmiş dokümanlar olması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlayan önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Demirci & Köseli, 2009). Bu doğrultuda Suriye'den Türkiye ve Almanya'ya mülteci olarak sığınan, Türkiye'de gerek kamp içinde gerekse kamp dışında, Almanya'da ise geçici kabul merkezlerinde ve gönderildikleri eyaletlerde, eğitim öğretim hizmetinden faydalanan çocukların mevcut durumlarının yansıtılabilmesi için her iki ülkenin Suriyeli mültecilere yönelik eğitim politikaları ve uygulamaların incelenmiştir. Araştırmanın birinci bölümünün verileri, nitel araştırma yöntemlerinden ikincil veri toplama tekniği kullanılarak ilgili bilgi ve belgeler taranarak toplanmıştır. Mülteci çocuk ve eğitim anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış ve konu ile ilgili yayınlanan tezler, makaleler ve araştırma raporları ele alınarak incelenmiştir. Söz konusu tarama Türkiye ve Almanya'ya sığınan zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli mülteci çocuklara yönelik olarak yayınlanan raporlar, makaleler, tezler, kitaplar, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarına ait çalışmalar incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından incelenen eğitim politika ve uygulamaları kapsamında

ortaya çıkan farklılıkları maddeler haline çıkarılarak anket haline getirilmiş ve çocukları zorunlu eğitim çağında olan ve öğrenim gören Türkiye'deki Suriye uyruklu velilere hangi politika uygulamalarının kendileri için uygun gördükleri sorulmuştur.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanı evrenini Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle merkez ilçeleri Halk Eğitim Merkezlerinde yetişkin eğitime katılan Geçici Koruma altındaki Suriye vatandaşları, örnekleme ise bu merkezlerdeki çocukları zorunlu eğitim çağında bulunan kursiyerler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllü örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme kullanılmıştır. Olasılıksal olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan Kartopu örnekleme, katılımcıları çalışmaya katılmasını teşvik etmek ve böylece örneklem boyutunu artırmakta kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Potas & Akçıl, 2020; Breweton & Millward, 2001).

Bu evrende, Suriyeli vatandaşlarla Arapçayı iyi derecede bilen kurs öğreticilerinden destek alınarak temas kurulmuş ve temas kurulan vatandaşlardan diğer bireylere ulaşılarak araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Bu sayede bir kartopunun büyümesi gibi örneklem genişlemiş ve oluşmuştur. Çalışma evreninden bu yöntem kullanılarak 287 kişi çalışma grubuna dâhil edilmiş fakat 27 geçici koruma altındaki Suriye vatandaşı mültecinin öğrenim gören çocukları olmadığı için ankete vermiş oldukları cevaplar değerlendirme kapsamı dışında tutularak 260 kişi çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Kartopu örnekleme yöntemiyle araştırmaya gönüllü olarak katılan geçici koruma altındaki velilere ilişkin kişisel veriler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Suriyeli Velilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	202	77,7
	Erkek	58	22,3
Yaş	18-25 yaş arası	9	3,5
	26-35 yaş arası	95	36,5
	36-45 yaş arası	102	39,2
	46-55 yaş arası	45	17,3
	56 yaş ve yukarısı	9	3,5
	Altındağ	40	15,4
Yaşanılan İlçe	Çankaya	9	3,5
	Etimesgut	36	13,8
	Keçiören	28	10,8
	Mamak	44	16,9
	Pursaklar	31	12
	Sincan	49	18,8
	Yenimahalle	23	8,8
	Çocuğu olmayan	27	-
Ailedeki Çocuk Sayısı	1-3 çocuğu olan	132	51
	4-6 çocuğu olan	115	44
	7-10 çocuğu olan	13	5
Çocukların Öğrenim Gördüğü Okul Düzeyi	İlkokul	92	35,3
	Ortaokul	109	42
	Lise	51	19,6
	Üniversite	8	3,1
Velinin Öğrenim Durumu	İlkokul	108	41,5
	Ortaokul	85	32,7
	Lise	58	22,3
	Üniversite	9	3,5

Tablo 9'da çalışma grubundaki geçici koruma altındaki Suriyeli velilerin 202'sini (%77,7) kadın, 58'ini (%22,3) erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların 9'u (%3,5) 18-25 yaş arası, 95'i (%36,5) 26-35 yaş arası, 102'si (%39,2) 36-45 yaş arası, 45'i (%17,3) 46-55 yaş arası ve 9'u (%3,5) 56 yaş ve üstünde değişen yaşlara sahip oldukları görülmektedir. Velilerin 40'ı (%15,4) Altındağ'da, 9'u (%3,5) Çankaya'da, 36'sı (%13,8) Etimesgut'ta, 28'i (%10,8) Keçiören'de, 44'ü (%16,9) Mamak'ta, 31'i (%12) Pursaklar'da, 49'u (%18,8) Sincan'da ve 23'ü (%8,8) Yenimahalle'de yaşamaktadır. Katılımcılardan çocuğu olmayanların sayısı 25 olup bu gruptaki Suriyeli veliler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. 1-3 arasında çocuğu olan veli sayısı 132 (%51), 4-6 arasında çocuğu olan veli sayısı 115 (%44), 7-10 arasında çocuğu olan veli sayısı 13 (%5) dir. Katılımcılardan 92'sinin çocuğu (%35,3) ilkokul, 109'u (%42) ortaokul, 51'i (%19,6) lise, 8'i (%3,1) üniversite düzeyinde öğrenim görmektedir. Ayrıca katılımcılardan 108'i (%41,5) ilkokul, 85'i (%32,7) ortaokul, 58'i (%22,3) lise, 9'u (%3,5) üniversite mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada Türkiye ve Almanya'nın göçmenlerle ilgili eğitim politikaları ve uygulamalarının Türkiye'de yaşayan Suriyeli veliler açısından uygunluklarının incelenmesi araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı ile elde edilmiştir. Öncelikle araştırmanın uygulanabilmesi için etik komisyon izni (Ek-A) alındıktan sonra diğer gerekli yasal izinler (Ek B) alınmıştır. Veri toplama sürecinin öncesinde halk eğitim merkezlerine gidilerek kurs öğretmenleriyle konuşulmuş, gerekli yönlendirmeler ve açıklamalar yapılarak gönüllü katılımcılar belirlenmiş ve bu süreç sonrasında ölçek formu araştırmacı tarafından katılımcılara ulaştırılarak ölçme aracının uygulanmasıyla ilgili gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Ölçme aracının uygulamasında gönüllülük ilkesine özen gösterilerek, soruları anlamakta güçlük çeken katılımcılar için Arapçayı iyi bilen kurs öğretmenlerinden uygulama esnasında destekleri alınarak ölçme aracının doldurulması sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Anket, belirli bir konuda saptanmış hipoteze ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örnekleme oluşturan kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket tekniği kullanılmıştır. Anket formu hazırlanmadan önce ve sonra uzman görüşüne başvurmak anketin geçerliliği açısından çok önemlidir. Uzman görüşü alınan anketlerin geçerliliği yüksek olması beklenir (Altinel & Akın, 2020). Anket geliştirilirken öncelikle her iki ülkenin eğitim uygulamalarının karşılaştırması yapılarak farklı uygulamalar tespit edilmiş ve bu uygulamalar maddeleştirilerek anket formu oluşturulmuştur. Ölçme aracının birinci bölümünde katılımcılara 7 adet kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik soru sorulmuştur. İkinci bölümde ise iki farklı eğitim politikalarından hangilerinin kendilerine uygun olduğunu öğrenmeye yönelik 10 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Hazırlanan anket hazırlık aşamasının öncesinde ve sonrasında 5 öğretim görevlisinin görüşleri alındıktan sonra 36 kursiyer öğrenci velisine pilot uygulama olarak verilmiş ve elde edilen verilerin frekansları yüzdeler olarak hesaplanmıştır.

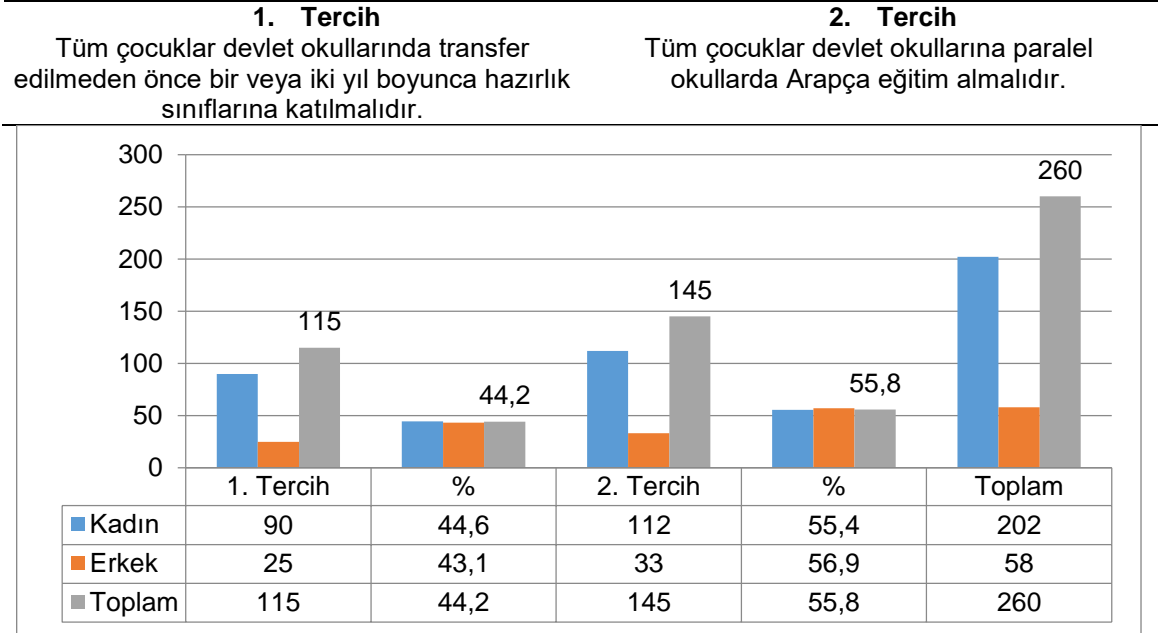
Verilerin Analizi

Anket uygulandıktan sonra elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve sonuçlarının çalışma grubundaki katılımcıların cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre frekans ve yüzdeleri hesaplanarak elde edilen sonuçlar araştırmanın "bulgular" bölümünde tablolar şeklinde verilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

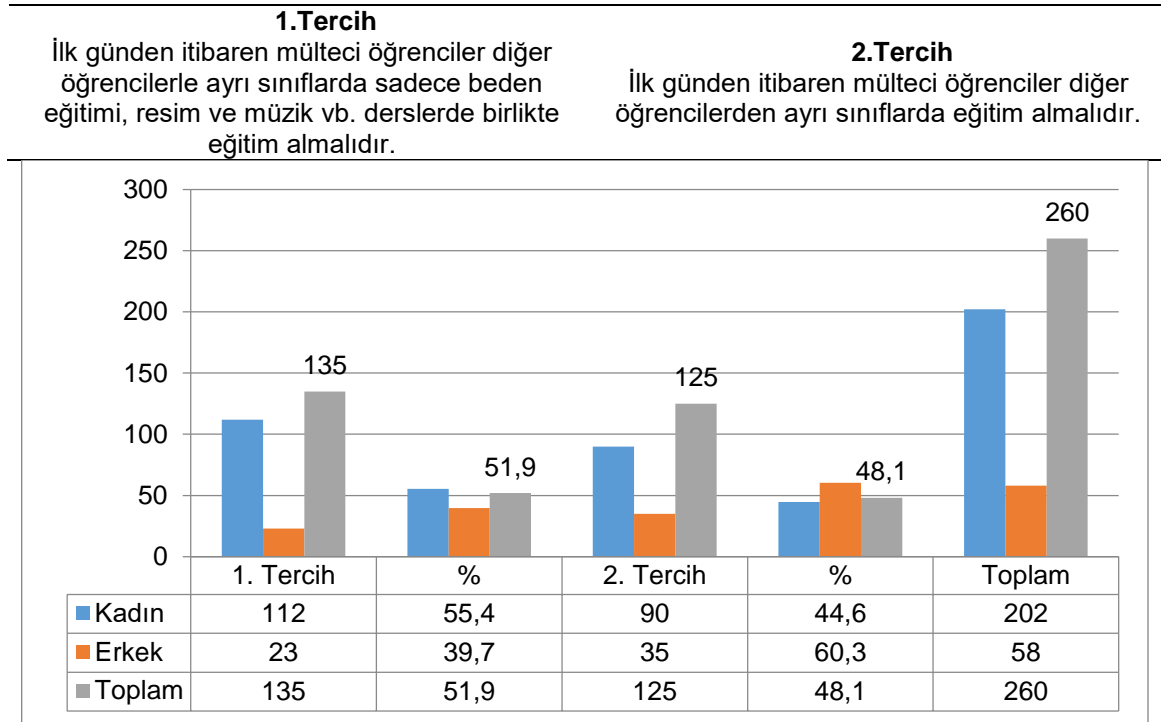
Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Velilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Ankete Verdikleri Cevaplar.



Şekil 13. Cinsiyete değişkenine göre 1. uygulama tercihleri

Şekil 13’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki geçici koruma altındaki Suriyeli velilerin “Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce bir veya iki yıl boyunca hazırlık sınıflarına katılmalıdır.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %44,6 ile 90 kişinin kadın, %43,1 ile 25 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Tüm çocuklar devlet okullarına paralel okullarda Arapça eğitim almalıdır.” tercihinde bulunanlar ise %55,4 ile 112 kişinin kadın, %56,9 ile 33 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 44,2 ile 115 kişi 1. uygulamayı, %55,8 ile 145 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

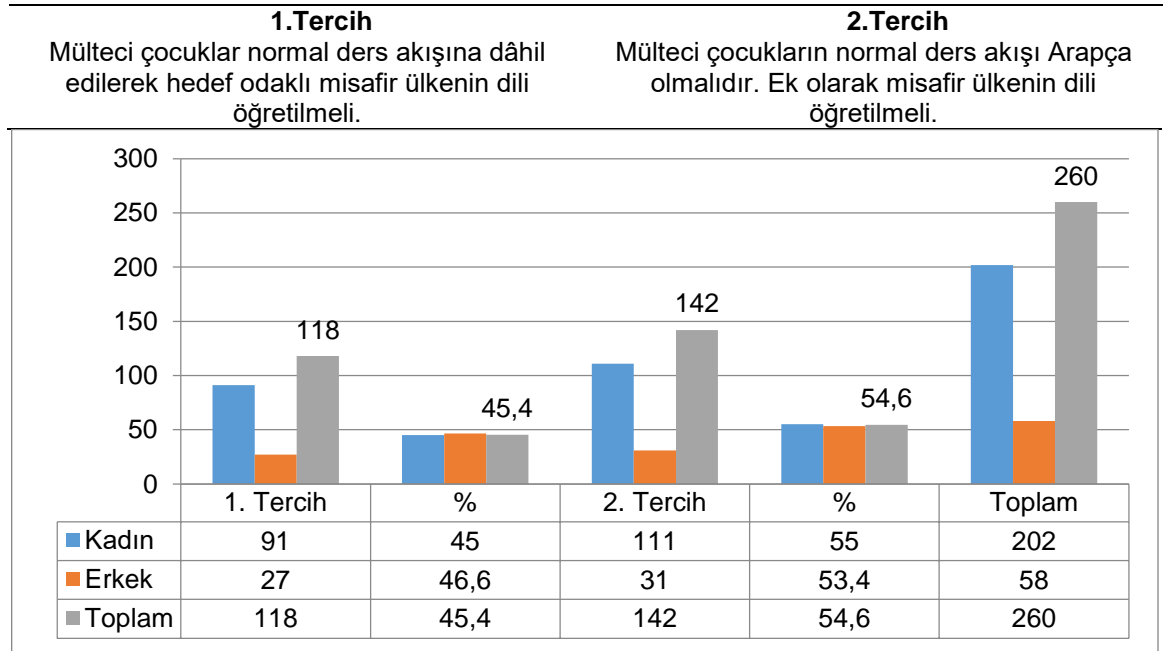
Genel olarak çalışma grubundaki Suriyeli kadın ve erkeklerin büyük bir çoğunluğunun çocukları için devlet okullarına paralel okullarda Arapça eğitimi tercih ettikleri tespit edilmiştir.



Şekil 14. Cinsiyete değişkenine göre 2. uygulama tercihleri

Şekil 14'den anlaşılacağı üzere çalışma grubundaki geçici koruma altındaki Suriyeli velilerin "İlk günden itibaren mülteci öğrenciler diğer öğrencilerle ayrı sınıflarda sadece beden eğitimi, resim ve müzik vb. derslerde birlikte eğitim almalıdır." uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %55,4 ile 112 kişinin kadın, %39,7 ile 23 kişinin erkek oldukları görülmektedir. "İlk günden itibaren mülteci öğrenciler diğer öğrencilerden ayrı sınıflarda eğitim almalıdır." tercihinde bulunanlar ise %44,6 ile 90 kişinin kadın, %60,3 ile 35 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 51,9 ile 135 kişi 1. uygulamayı, %48,1 ile 125 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

Genel olarak Suriyeli kadınların 1.uygulamayı erkeklere oranla daha fazla tercih ettikleri çocuklarının ayrı sınıflarda bazı dersleri diğer çocuklarla birlikte almalarını uygun gördükleri görülmektedir. 2. Uygulamanın da erkekler tarafından daha çok tercih ettikleri yani çocuklarının misafir oldukları ülke çocuklarında ayrı eğitim görmelerini tercih ettikleri görülmektedir.



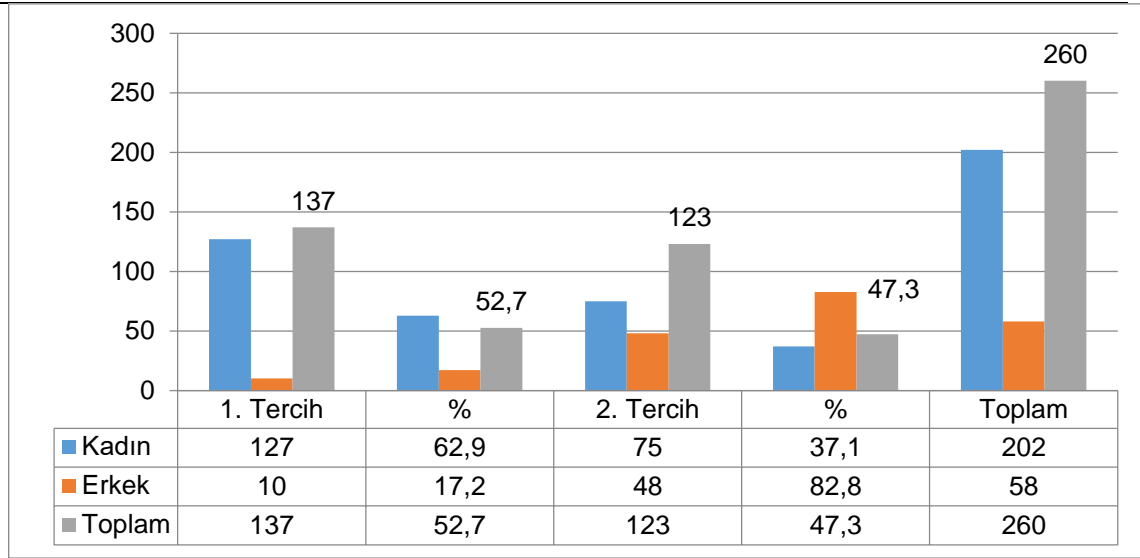
Şekil 15. Cinsiyete değişkenine göre 3. uygulama tercihleri

Şekil 15’de görüldüğü gibi Suriyeli velilerin “Mülteci çocuklar normal ders akışına dâhil edilerek hedef odaklı misafir ülkenin dili öğretilmeli.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %45 ile 91 kişinin kadın, %46,6 ile 27 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Mülteci çocukların normal ders akışı Arapça olmalıdır. Ek olarak misafir ülkenin dili öğretilmeli.” tercihinde bulunanlar ise %55 ile 111 kişinin kadın, %53,4 ile 31 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 45,4 ile 118 kişi 1. uygulamayı, %54,6 ile 142 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

Genel olarak çalışma grubundaki Suriyeli kadın ve erkeklerin çoğunluğunun çocukları için ders akışlarının Arapça olmasının ve ek olarak misafir ülke dilinin öğretilmesini kendileri için uygun gördükleri anlaşılmaktadır.

1. Tercih
Mülteci öğrencilerin uyumları için akranlarıyla birlikte normal okul eğitimi verilmeli.

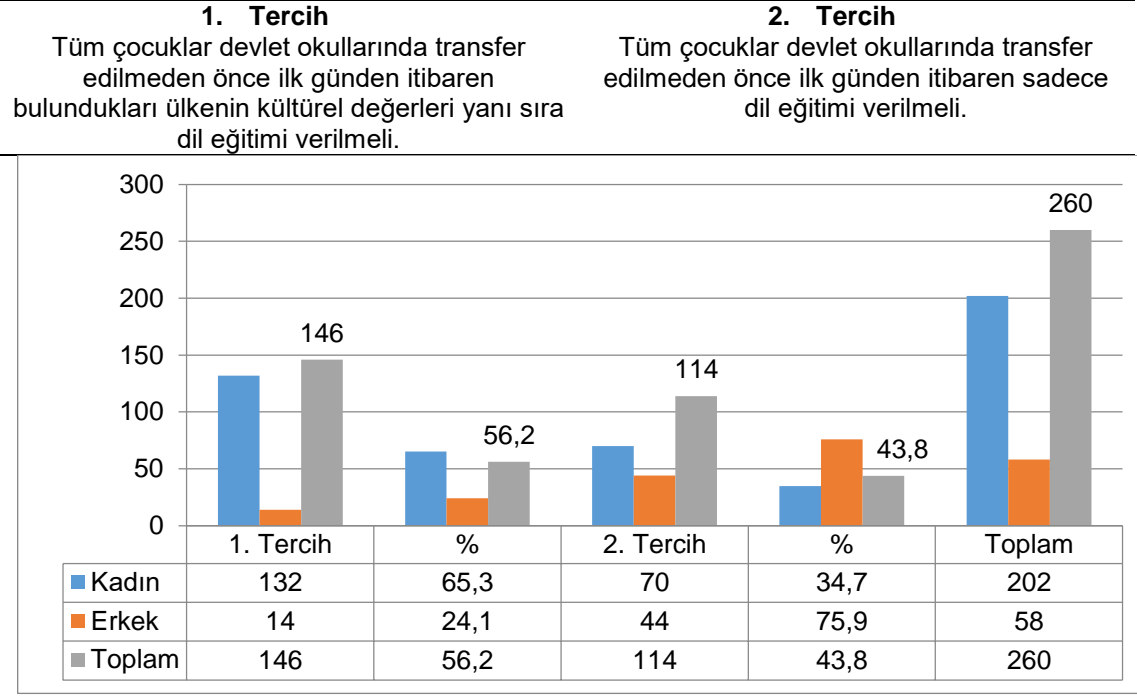
2. Tercih
Mülteci öğrencilerin uyumları için her sınıf düzeyinde 1 yıllık uyum sınıfları açılmalıdır.



Şekil 16. Cinsiyete değişkenine göre 4. uygulama tercihleri

Şekil 16’da çalışma grubundaki katılımcıların “Mülteci öğrencilerin uyumları için akranlarıyla birlikte normal okul eğitimi verilmeli.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %62,9 ile 127 kişinin kadın, %17,2 ile 10 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Mülteci öğrencilerin uyumları için her sınıf düzeyinde 1 yıllık uyum sınıfları açılmalıdır.” tercihinde bulunanlar ise %37,1 ile 75 kişinin kadın, %82,8 ile 48 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 52,7 ile 137 kişi 1. uygulamayı, %47,3 ile 123 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

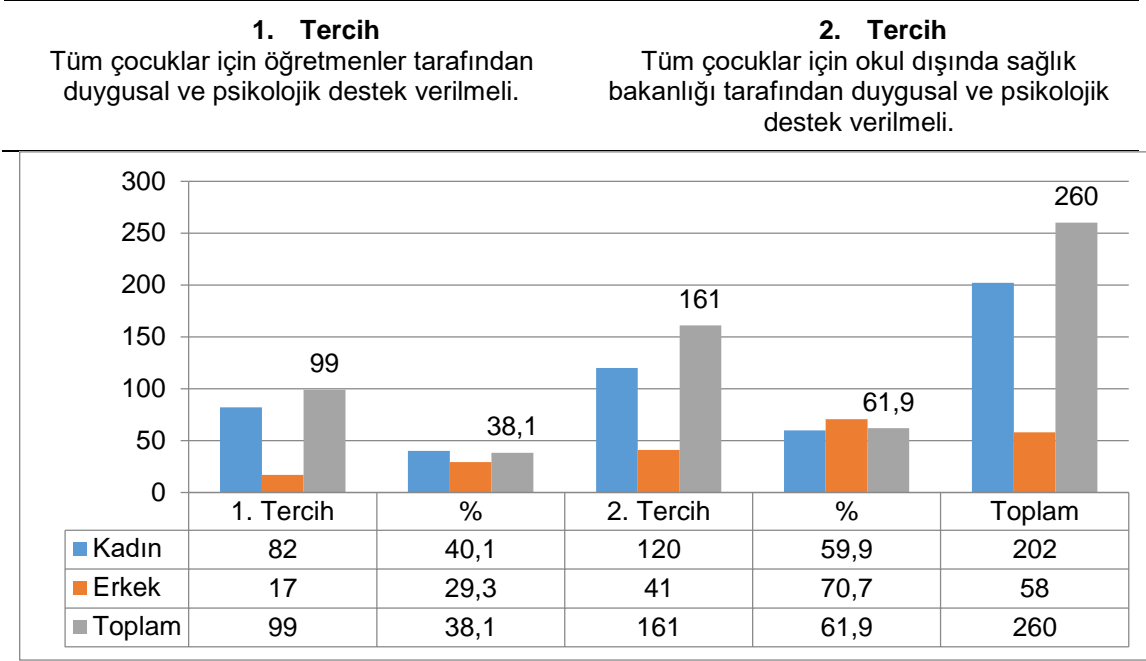
Genel olarak Suriyeli kadınların 1.uygulamayı erkeklere oranla daha fazla tercih ettikleri bu yüzden çocuklarının uyumları için akranlarıyla birlikte olmaları gerektiğini düşünürken, erkek katılımcıların ise 2. Tercihde bulunan her sınıf düzeyinde 1 yıllık uyum sınıflarının oluşturulmasını istedikleri görülmektedir.



Şekil 17. Cinsiyete değişkenine göre 5. uygulama tercihleri

Şekil 17’den de anlaşılacağı üzere çalışma grubundaki geçici koruma altındaki Suriyeli velilerin “Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce ilk günden itibaren buldukları ülkenin kültürel değerleri yanı sıra dil eğitimi verilmeli.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %65,3 ile 132 kişinin kadın, %24,1 ile 14 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce ilk günden itibaren sadece dil eğitimi verilmeli.” tercihinde bulunanlar ise %34,7 ile 70 kişinin kadın, %75,9 ile 44 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 56,2 ile 146 kişi 1. uygulamayı, %43,8 ile 114 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

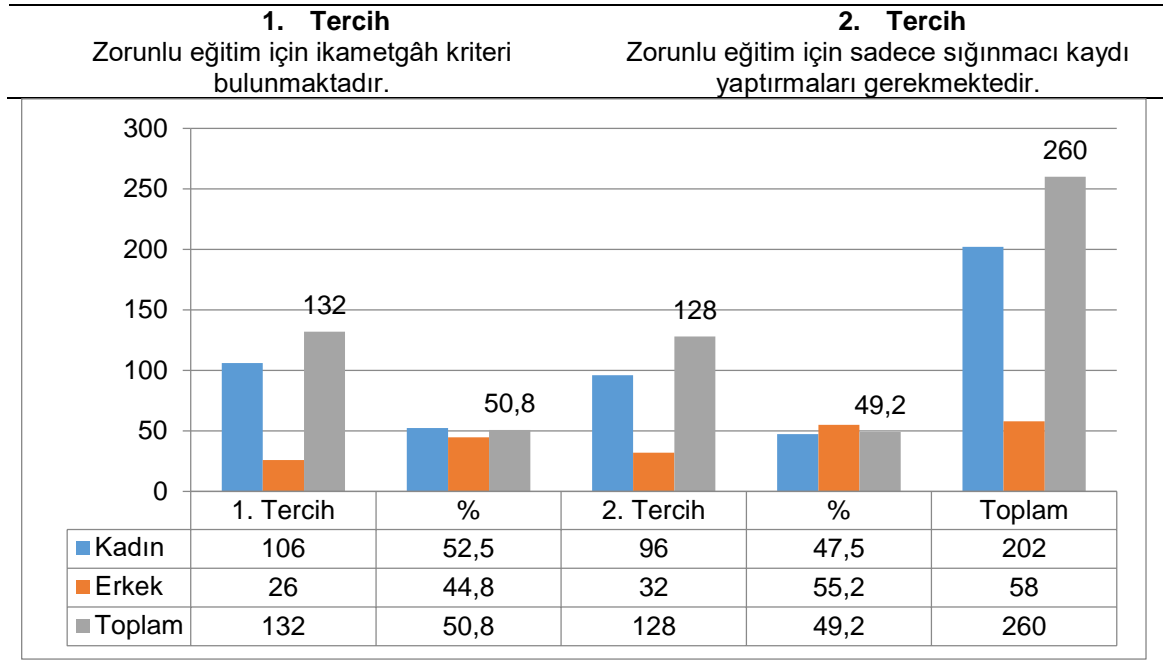
Genel olarak Suriyeli kadınların erkeklerin aksine çocuklarının devlet okullarına transfer edilmeden önce misafir eden ülkenin kültürel değerlerinin çocuklarına öğretilmesini tercih ettiklerini, erkeklerin büyük bir çoğunluğunun ise çocuklarına sadece dil eğitiminin verilmesini kadınlara oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.



Şekil 18. Cinsiyete değişkenine göre 6. uygulama tercihleri

Şekil 18’de Suriyeli velilerin “Tüm çocuklar için öğretmenler tarafından duygusal ve psikolojik destek verilmeli.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %40,1 ile 82 kişinin kadın, %29,3 ile 17 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Tüm çocuklar için okul dışında sağlık bakanlığı tarafından duygusal ve psikolojik destek verilmeli.” tercihinde bulunanlar ise %59,9 ile 120 kişinin kadın, %70,7 ile 41 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 38,1 ile 99 kişi 1. uygulamayı, %61,9 ile 161 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

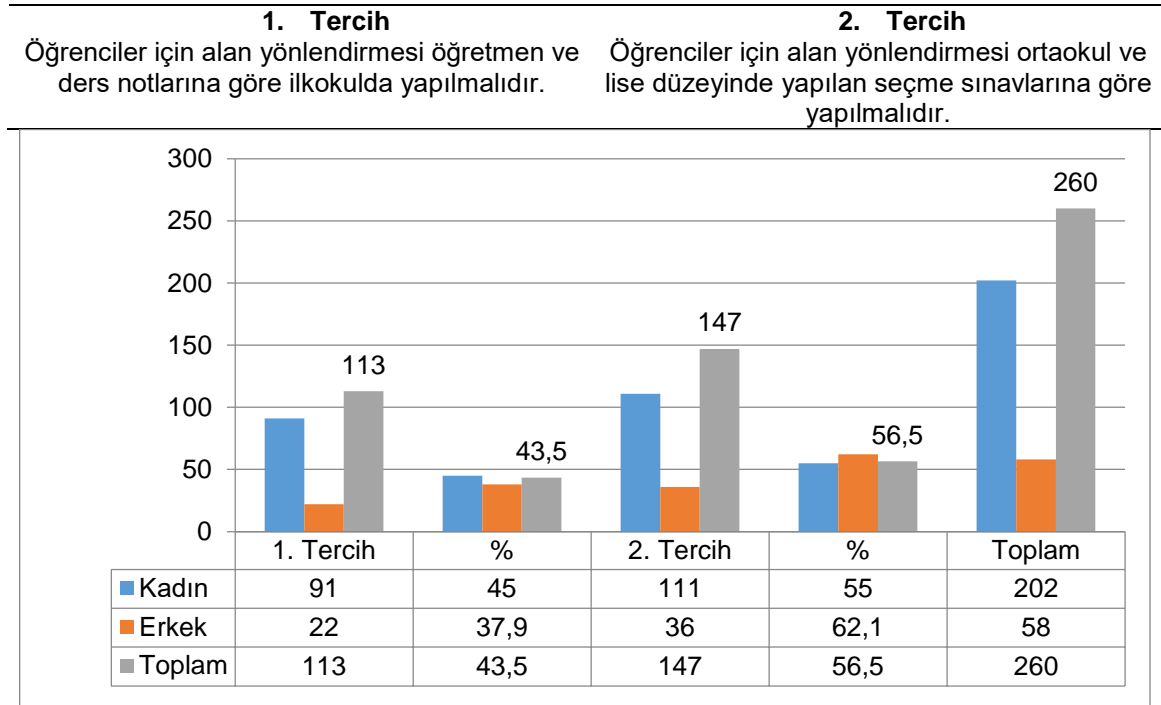
Genel olarak çalışma grubundaki Suriyeli kadınların %59,9’unun ve erkeklerin %70,7’sinin çocukları için sağlık bakanlığı tarafından duygusal ve psikolojik destek verilmesini istedikleri görülmüştür.



Şekil 19. Cinsiyete değişkenine göre 7. uygulama tercihleri

Şekil 19’da çalışma grubundaki katılımcıların “Zorunlu eğitim için ikametgâh kriteri bulunmaktadır.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %52,5 ile 106 kişinin kadın, %44,8 ile 26 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Zorunlu eğitim için sadece sığınmacı kaydı yaptırmaları gerekmektedir.” tercihinde bulunanlar ise %47,5 ile 96 kişinin kadın, %55,2 ile 32 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 50,8 ile 132 kişi 1. uygulamayı, %49,2 ile 128 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

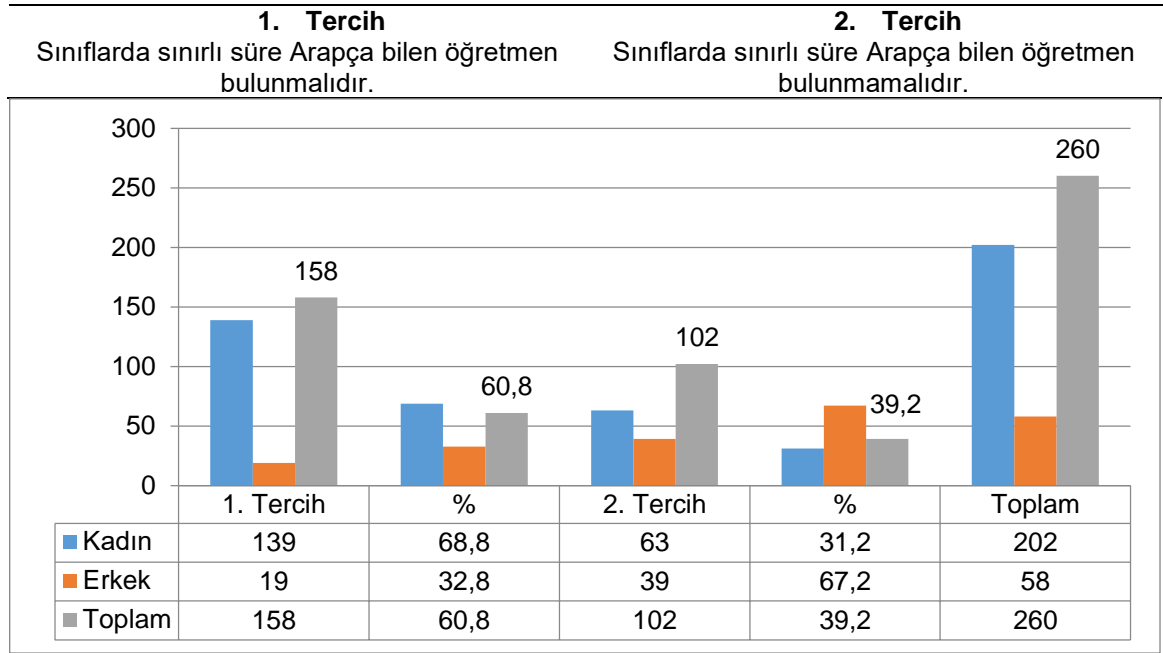
Genel olarak çalışma grubundaki hem erkek hem de kadın katılımcıların zorunlu eğitim şartları arasındaki tercihlerinin birbirlerine yakın oldukları görülmektedir.



Şekil 20. Cinsiyete değişkenine göre 8. uygulama tercihleri

Şekil 20’de görüldüğü gibi Suriyeli velilerin “Öğrenciler için alan yönlendirmesi öğretmen ve ders notlarına göre ilkokulda yapılmalıdır.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %45 ile 91 kişinin kadın, %37,9 ile 22 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Öğrenciler için alan yönlendirmesi ortaokul ve lise düzeyinde yapılan seçme sınavlarına göre yapılmalıdır.” tercihinde bulunanlar ise %55 ile 111 kişinin kadın, %62,1 ile 36 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 43,5 ile 113 kişi 1. uygulamayı, %56,5 ile 147 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

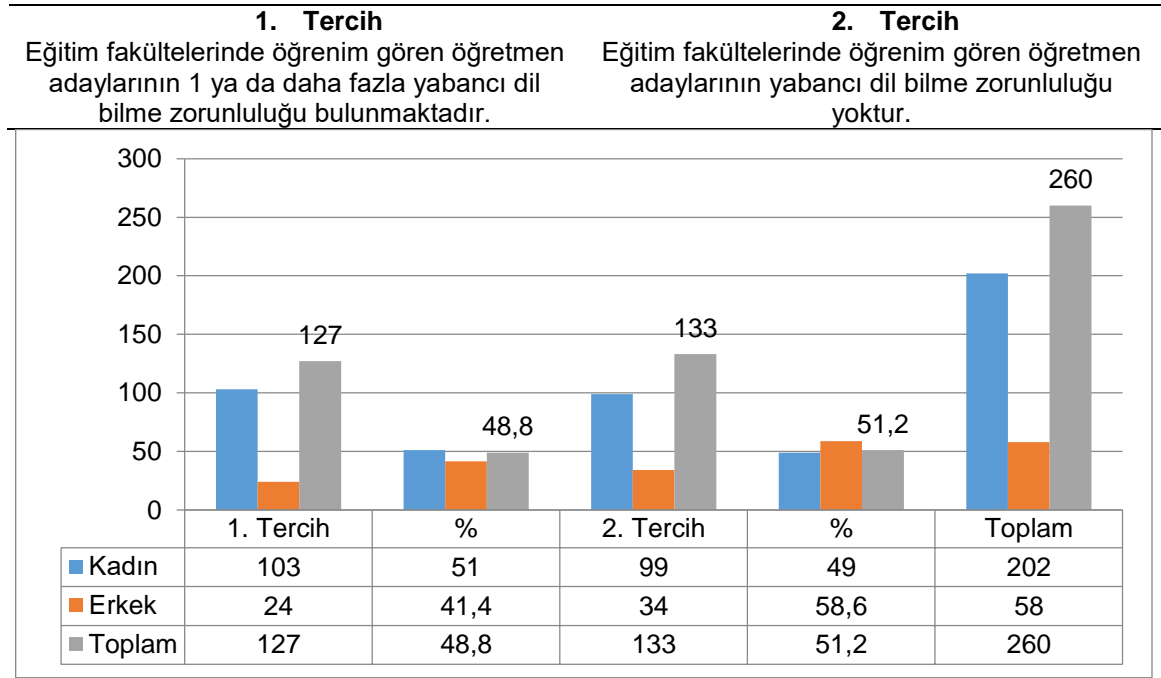
Çalışma grubundaki Suriyeli kadın ve erkeklerin çoğunluğunun çocukları için alan yönlendirmesinin ortaokul ve lise düzeyinde yapılan seçme sınavlarına göre yapılması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.



Şekil 21. Cinsiyete değişkenine göre 9. uygulama tercihleri

Şekil 21’de Suriyeli velilerin “*Sınıflarda sınırlı süre Arapça bilen öğretmen bulunmalıdır.*” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %68,8 ile 139 kişinin kadın, %32,8 ile 19 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “*Sınıflarda sınırlı süre Arapça bilen öğretmen bulunmamalıdır.*” tercihinde bulunanlar ise %31,2 ile 63 kişinin kadın, %67,2 ile 39 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 60,8 ile 158 kişi 1. uygulamayı, %39,2 ile 102 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

Genel olarak çalışma grubundaki Suriyeli kadınların %68,8’inin çocuklarının öğrenim gördüğü sınıflarda sınırlı sürede olsa Arapça bilen bir öğretmenin bulunmasının istedikleri, genel olarak bakıldığında 1. Tercih kabul görmüş olsa da bunun aksine erkeklerin de %67,2 gibi bir oranla da sınırlı sürede olsa çocuklarının öğrenim gördüğü sınıflarda Arapça bilen öğretmenin bulunmasını istemedikleri anlaşılmaktadır.

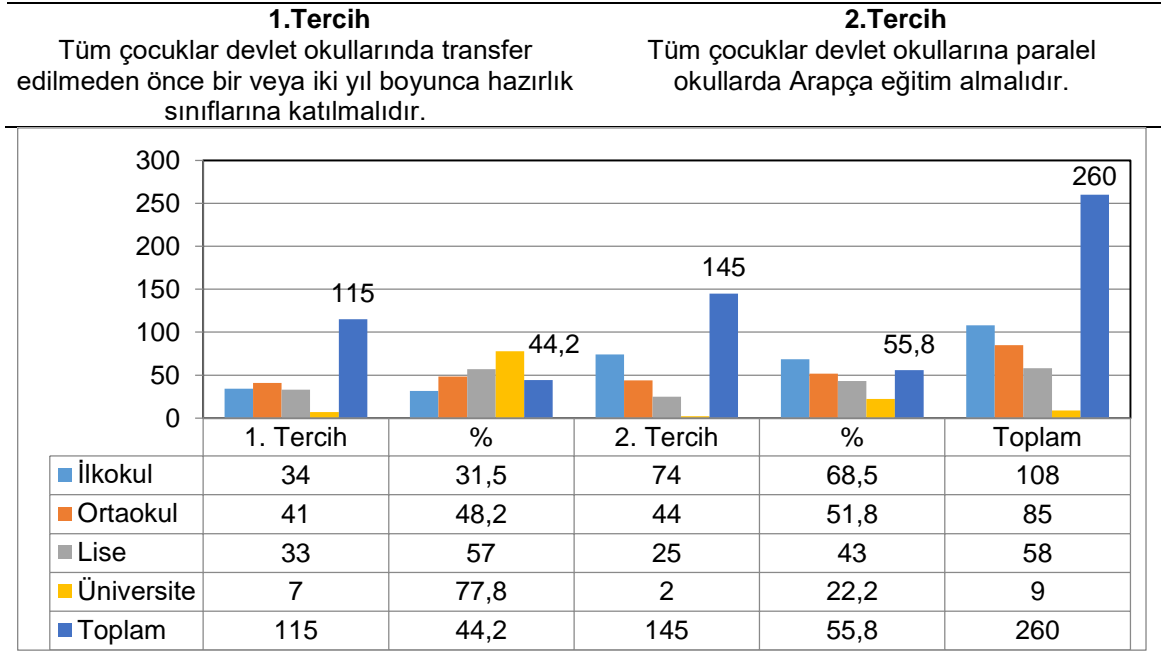


Şekil 22. Cinsiyete değişkenine göre 10. uygulama tercihleri

Şekil 22’de görüldüğü gibi Suriyeli velilerin “Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının 1 ya da daha fazla yabancı dil bilme zorunluluğu bulunmaktadır.” uygulamasına ilişkin tercihleri incelendiğinde; %51 ile 103 kişinin kadın, %41,4 ile 24 kişinin erkek oldukları görülmektedir. “Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil bilme zorunluluğu yoktur.” tercihinde bulunanlar ise %49 ile 99 kişinin kadın, %58,6 ile 34 kişinin erkek oldukları görülmektedir. Toplamda % 48,8 ile 127 kişi 1. uygulamayı, %51,2 ile 133 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

Çalışma grubundaki Suriyeli kadınların 1. ve 2. tercihlerine bakıldığında dağılımın %51’e %49 olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların tercihlerini %58,6 oranında öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil bilme zorunluluğunun bulunmamasından yana kullandıkları görülmektedir.

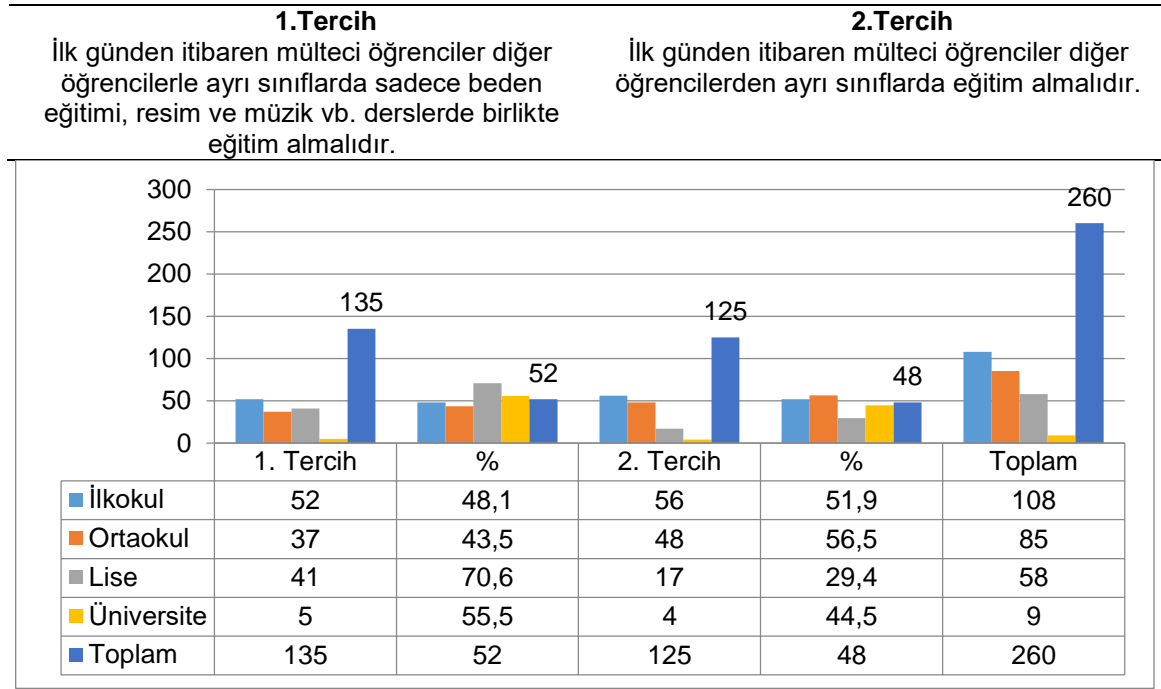
Geçici koruma altındaki suriyeli velilerin öğrenim durumlarına göre ankete verdikleri cevaplar.



Şekil 23. Veli öğrenim durumu göre 1. uygulama tercihleri

Şekil 23'de "Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce bir veya iki yıl boyunca hazırlık sınıflarına katılmalıdır." uygulamasına ilişkin veli tercihleri incelendiğinde; %31,5 ile 34 kişi ilkokul, %48,2 ile 41 kişi ortaokul, %57 ile 33 kişi lise ve %77,8 ile 7 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. "Tüm çocuklar devlet okullarına paralel okullarda Arapça eğitim almalıdır." tercihinde bulunanlar ise %68,5 ile 74 kişi ilkokul, %51,8 ile 44 kişi ortaokul, %43 ile 25 kişi lise ve %22,2 ile 2 kişinin üniversite mezunu oldukları tespit edilmiştir. Toplamda % 44,2 ile 115 kişi 1. uygulamayı, %55,8 ile 145 kişide 2. uygulamayı tercih etmiştir.

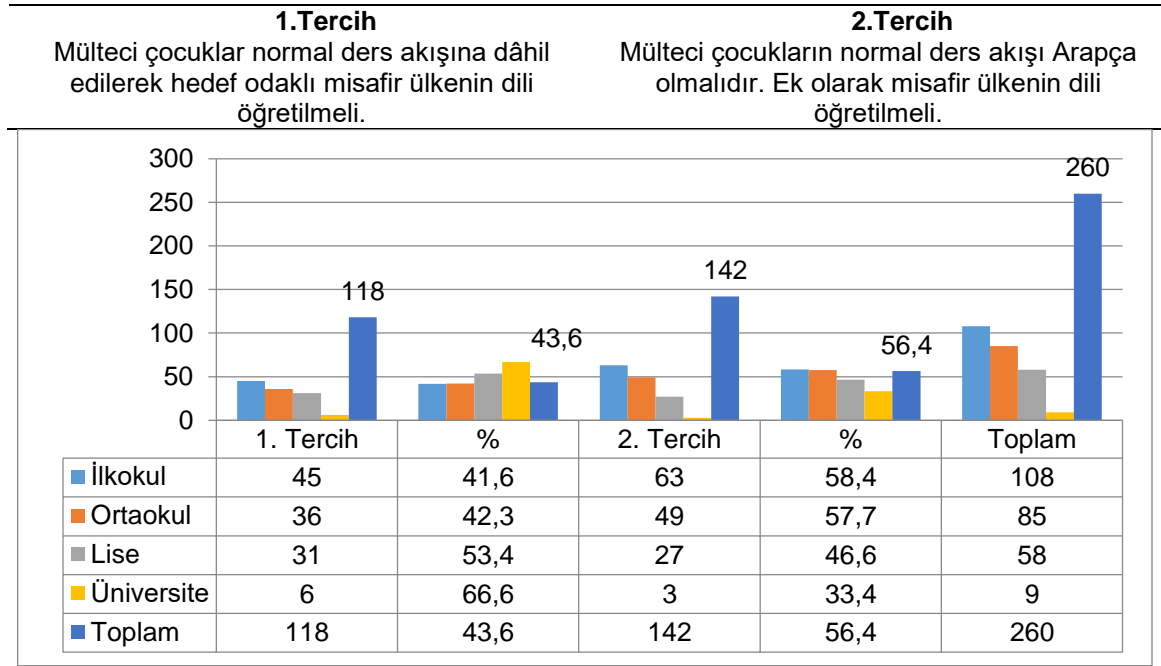
Şekil 23 incelendiğinde velilerin büyük bir kısmının paralel okullarda Arapça eğitim almak istediklerini fakat ankete katılan velilerin öğrenim seviyeleri yükseldikçe bu oranın değiştiği ve devlet okullarına transfer edilmeden önce bir veya iki yıl boyunca çocuklarının hazırlık sınıflarına katılmalarını uygun gördükleri tespit edilmiştir.



Şekil 24. Veli öğrenim durumu göre 2. uygulama tercihleri

Şekil 24’de “ İlk günden itibaren mülteci öğrenciler diğer öğrencilerle ayrı sınıflarda sadece beden eğitimi, resim ve müzik vb. derslerde birlikte eğitim almalıdır.” uygulamasına ilişkin veli görüşleri incelendiğinde; %48,1 ile 52 kişi ilkokul, %43,5 ile 37 kişi ortaokul, %70,6 ile 41 kişi lise ve %55,5 ile 5 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. “İlk günden itibaren mülteci öğrenciler diğer öğrencilerden ayrı sınıflarda eğitim almalıdır.” tercihinde bulunanlar ise %51,9 ile 56 kişi ilkokul, %56,5 ile 48 kişi ortaokul, %29,4 ile 17 kişi lise ve %44,5 ile 4 kişinin üniversite mezunu oldukları tespit edilmiştir. Toplamda % 52 ile 135 kişi 1. uygulamayı, %48 ile 125 kişide 2. uygulamayı tercih ettiği tespit edilmiştir.

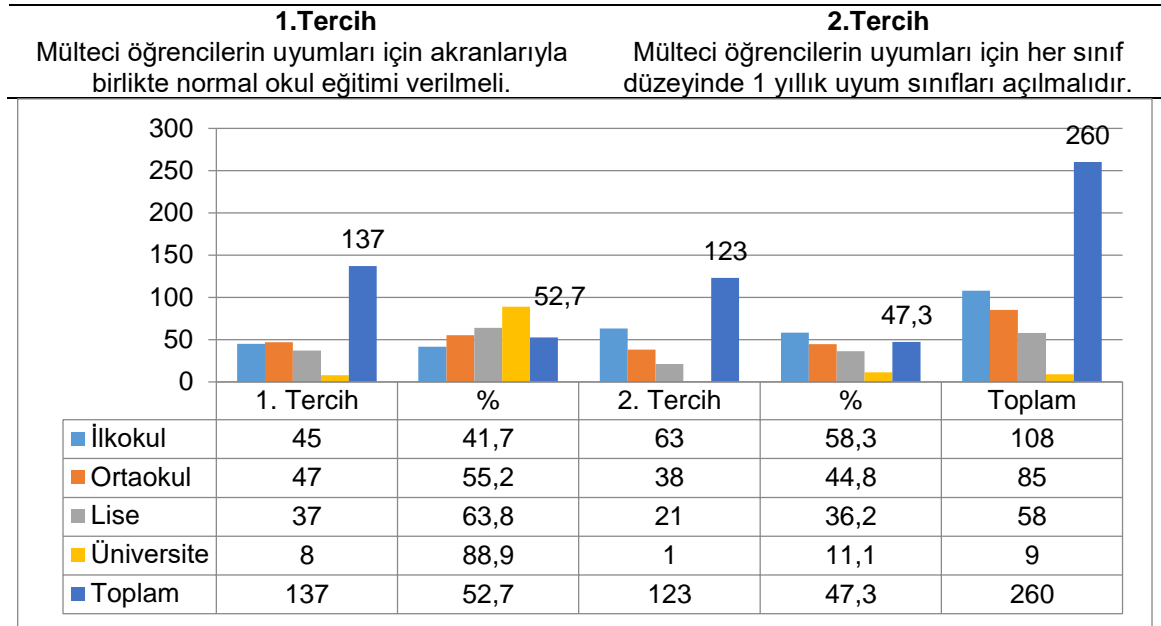
Şekil 24’de incelendiğinde her iki seçeneğin tercih oranlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Tercih oranlarının birbirine çok yakın olduğu öğrencilerin ayrı ayrı veya bazı derslerde birlikte öğrenim görmeleri onlar için fark etmediği anlaşılmaktadır.



Şekil 25. Veli öğrenim durumu göre 3. uygulama tercihleri

Şekil 25’de velilerin “Mülteci çocuklar normal ders akışına dâhil edilirlerken ek olarak hedef odaklı misafir ülkenin dili öğretilmeli.” uygulamasını tercih edenlerin oranları; %41,6 ile 45 kişi ilkökul, %42,3 ile 36 kişi ortaokul, %53,4 ile 31 kişi lise ve %66,6 ile 6 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. “Mülteci çocukların normal ders akışı Arapça olmalıdır. Ek olarak misafir ülkenin dili öğretilmeli.” tercihinde bulunanlar ise %58,4 ile 63 kişi ilkökul, %57,7 ile 49 kişi ortaokul, %46,6 ile 27 kişi lise ve %33,4 ile 3 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Toplamda 118 kişi (% 43,6) 1. uygulamayı, 142 kişi (%56,4) 2. uygulamayı tercih ettiği görülmektedir.

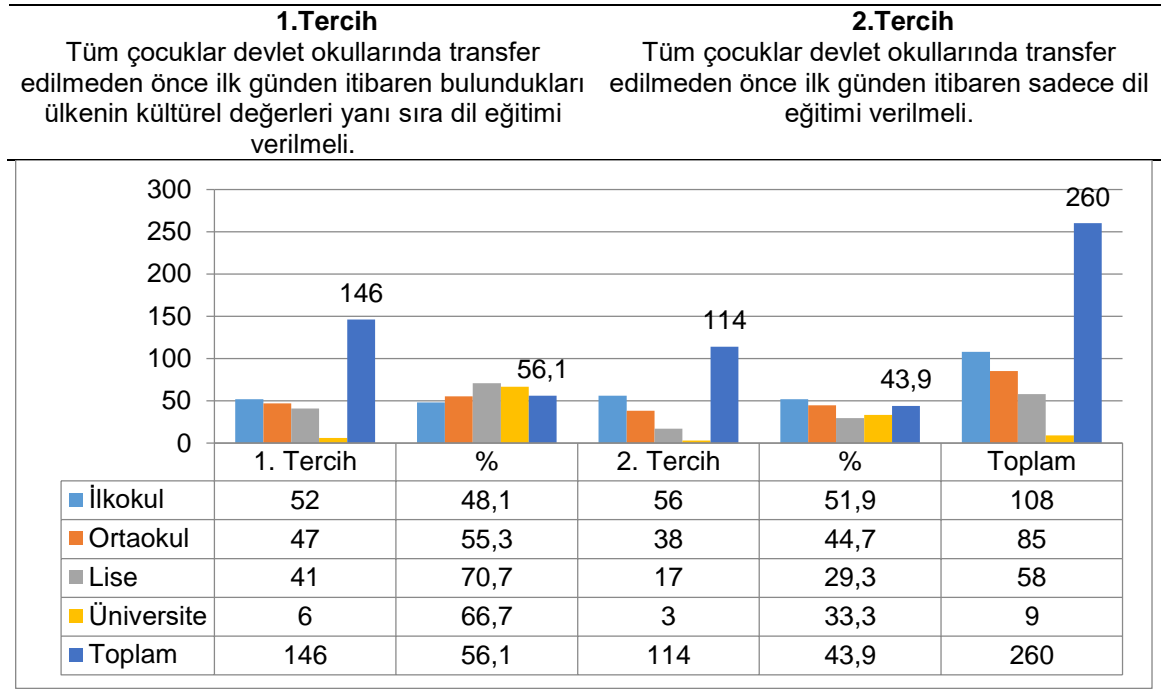
Şekil 25’de incelendiğinde her iki seçenek tercihlerinin çalışma grubundaki velilerin öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, Öğrenim seviyeleri yükseldikçe çocuklarının normal ders akışına dâhil edilmelerini ve hedef odaklı olarak misafir oldukları ülkenin dilini öğrenmelerini istedikleri görülmektedir. Bunun aksine, öğrenim seviyeleri azaldıkça normal ders akışının Arapça olmasını ve ek olarak misafir ülkenin dilinin öğretilmesini istedikleri anlaşılmaktadır.



Şekil 26. Veli öğrenim durumu göre 4. uygulama tercihleri

Şekil 26'da veliler 1. tercih olan "Mülteci öğrencilerin uyumları için akranlarıyla birlikte normal okul eğitimi verilmeli." uygulamasını uygun görenlerin; %41,7 ile 45 kişiyle ilkökul, %55,2 ile 47 kişiyle ortaokul, %63,8 ile 37 kişiyle lise ve %88,9 ile 8 kişiyle üniversite mezunu oldukları tespit edilmiştir. "Mülteci öğrencilerin uyumları için her sınıf düzeyinde 1 yıllık uyum sınıfları açılmalıdır." tercihinde bulunanların ise %58,3 ile 63 kişi ilkökul, %44,8 ile 38 kişi ortaokul, %36,2 ile 21 kişi lise ve %11,1 ile 1 kişinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Toplamda % 52,7 ile 137 kişi 1. uygulamayı, %47,3 ile 123 kişinin de 2. uygulamayı tercih ettiği görülmüştür.

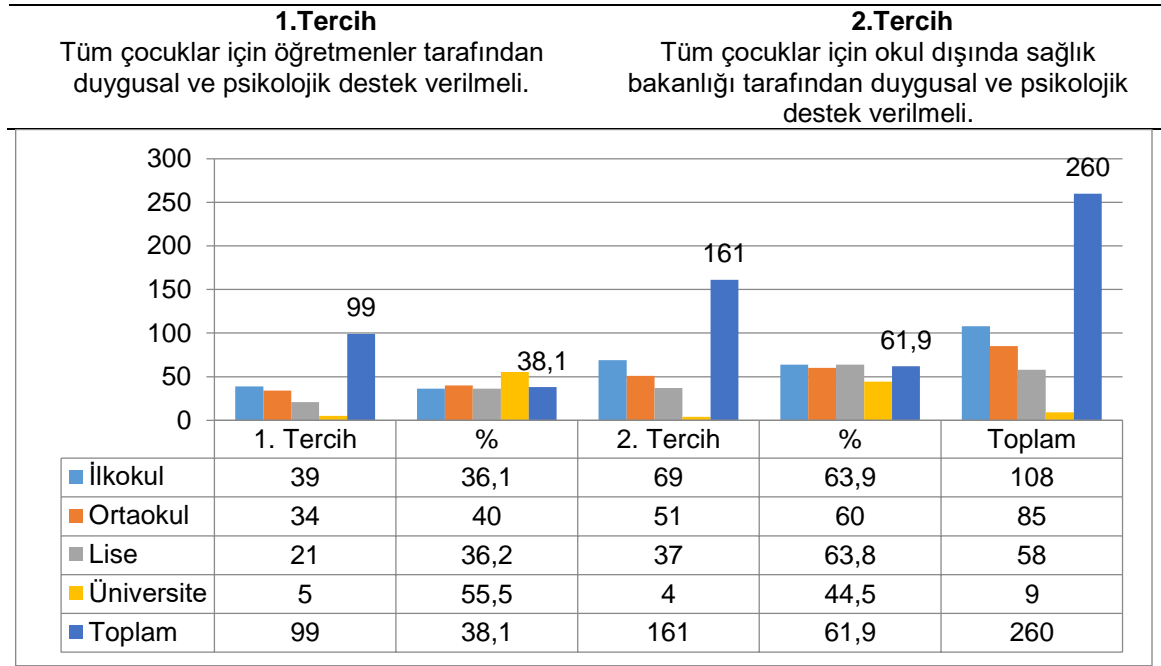
Şekil 26'da geçici koruma altındaki Suriyeli velilerin öğrenim düzeylerine göre tercihlerin birbirine çok yakın olması sebebiyle çocuklarının uyumları için akranlarıyla birlikte normal okul eğitimi almalarını istedikleri aynı zamanda da her sınıf düzeyinde de uyum sınıflarının faydalı olacağını düşündükleri görülmektedir. Birinci tercihi çocukları için uygun gören velilerin üniversite, lise ve ortaokul seviyesinde olmaları anlamlı olduğu görülmektedir.



Şekil 27. Veli öğrenim durumu göre 5. uygulama tercihleri

Şekil 27’de velilerin “Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce ilk günden itibaren buldukları ülkenin kültürel değerleri yanı sıra dil eğitimi verilmeli.” uygulamasını tercih edenlerin oranları; %48,1 ile 52 kişinin ilkökul, %55,3 ile 47 kişinin ortaokul, %70,7 ile 41 kişinin lise ve %66,7 ile 6 kişinin üniversite mezunu oldukları, “Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce ilk günden itibaren sadece dil eğitimi verilmeli.” tercihinde bulunanların ise %51,9 ile 56 kişinin ilkökul, %44,7 ile 38 kişinin ortaokul, %29,3 ile 17 kişinin lise ve %33,4 ile 3 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Toplamda 146 kişi (% 56,1) 1. uygulamayı, 114 kişi (%43,9) 2. uygulamayı tercih ettiği görülmektedir.

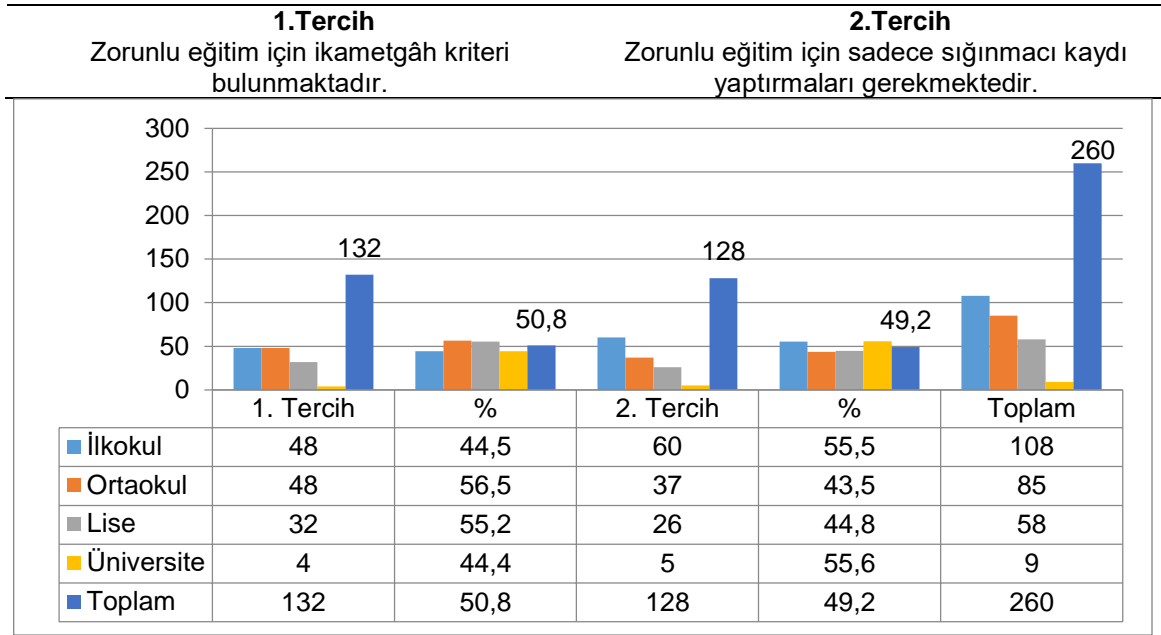
Şekil 27 incelendiğinde, “Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce ilk günden itibaren buldukları ülkenin kültürel değerleri yanı sıra dil eğitimi verilmeli.” uygulamasını tercih edenlerin oranları velilerin öğrenim seviyeleri yükseldikçe çocuklarının buldukları ülkelere uyumları için önemli olan kültürel değerlerin öğretilmesi konusunda istekli oldukları özellikle üniversite ve lise seviyelerinde görülmektedir.



Şekil 28. Veli öğrenim durumu göre 6. uygulama tercihleri

Şekil 28’de velilerin “Tüm çocuklar için öğretmenler tarafından duygusal ve psikolojik destek verilmeli.” uygulamasını ilişkin görüşleri incelendiğinde; %36,1 ile 39 kişinin ilkökul, %40 ile 34 kişinin ortaokul, %36,2 ile 21 kişinin lise ve %55,5 ile 5 kişinin üniversite mezunu oldukları, “Tüm çocuklar için okul dışında sağlık bakanlığı tarafından duygusal ve psikolojik destek verilmeli.” uygulamasını tercih edenlerin ise %63,9 ile 69 kişinin ilkökul, %60 ile 51 kişinin ortaokul, %63,8 ile 37 kişinin lise ve %44,5 ile 4 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Toplamda 99 kişi (% 38,1) 1. uygulamayı, 161 kişi (%61,9) 2. uygulamayı tercih ettiği görülmektedir.

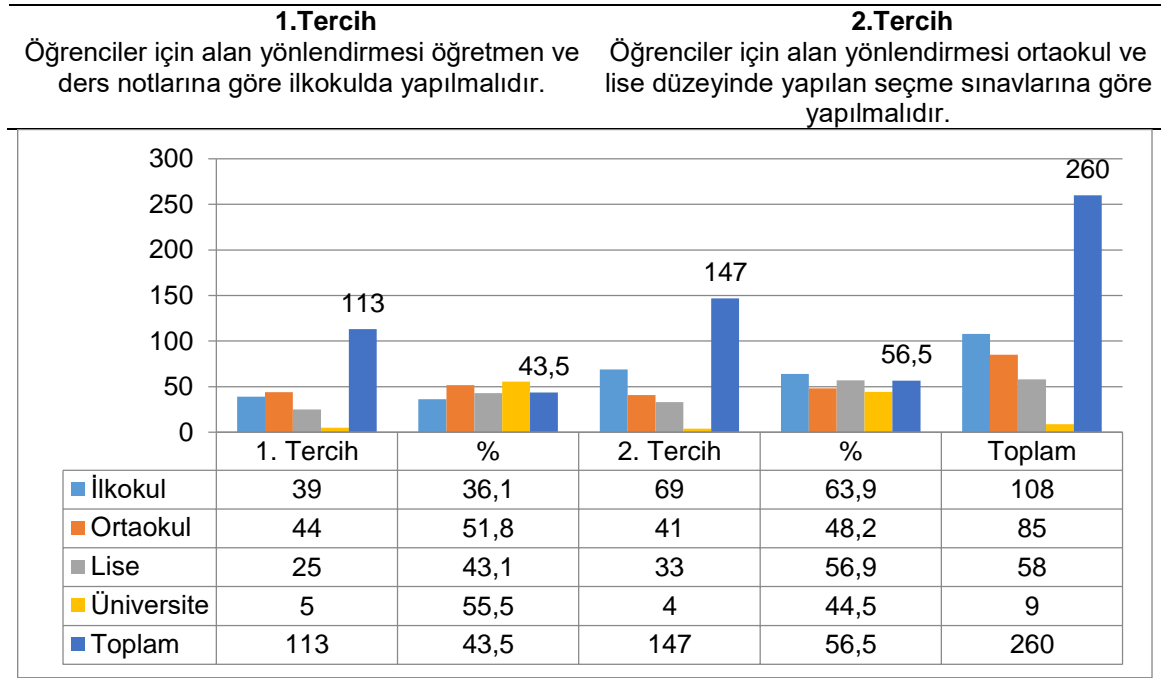
Şekil 28’de velilerin çocukları için duygusal ve psikolojik destek hizmetleri alma konusunda sağlık bakanlığı tarafında sağlanan profesyonel hizmetleri alma konusunda istekli oldukları görülmektedir. Bu konuda velilerden üniversite seviyesi haricinde olanların önemli ölçüde tercihlerini sağlık bakanlığı tarafında sağlanan duygusal ve psikolojik destek hizmetlerinde yana kullandıkları tespit edilmiştir.



Şekil 29. Veli öğrenim durumu göre 7. uygulama tercihleri

Şekil 29’da ankete katılan velilerin “Zorunlu eğitim için ikametgâh kriteri bulunmaktadır.” uygulamasını ilişkin görüşleri incelendiğinde; %44,5 ile 48 kişinin ilkokul, %56,5 ile 48 kişinin ortaokul, %55,2 ile 32 kişinin lise ve %44,4 ile 4 kişinin üniversite mezunu oldukları, “Zorunlu eğitim için sadece sığınmacı kaydı yaptırmaları gerekmektedir.” uygulamasını tercih edenlerin ise %55,5 ile 60 kişinin ilkokul, %43,5 ile 37 kişinin ortaokul, %44,8 ile 26 kişinin lise ve %56,6 ile 5 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Toplamda 132 kişi (% 50,8) 1. uygulamayı, 128 kişi (%49,2) 2. uygulamayı tercih ettiği görülmektedir.

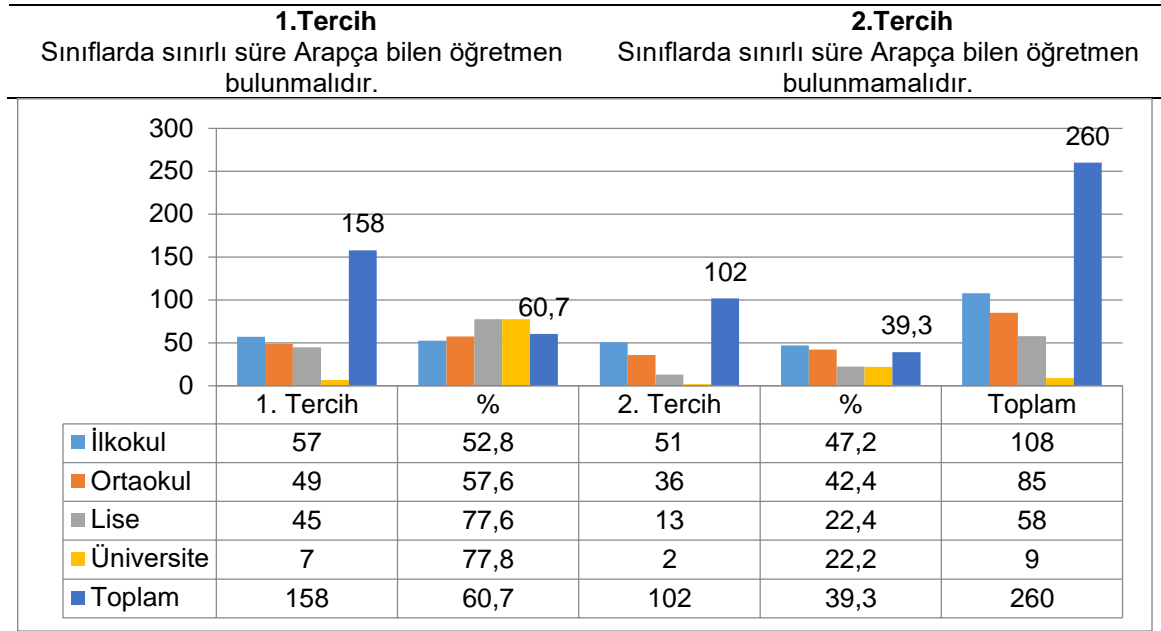
Şekil 29’da çalışma grubundaki veliler çocuklarının zorunlu eğitime kayıtları için zorunlu ikametgâh kaydı olması konusunda keskin bir ayrışma olduğu görülmemektedir. Tercihlerin her iki seçeneğe hemen hemen eşit dağıldığı görülmektedir.



Şekil 30. Veli öğrenim durumu göre 8. uygulama tercihleri

Şekil 30'da ankete katılan velilerin "Öğrenciler için alan yönlendirmesi öğretmen görüş ve ders notlarına göre ilkokulda yapılmalıdır." uygulamasını ilişkin tercihleri incelendiğinde; %36,1 ile 39 kişinin ilkokul, %51,8 ile 44 kişinin ortaokul, %43,1 ile 25 kişinin lise ve %55,5 ile 5 kişinin üniversite mezunu oldukları, "Öğrenciler için alan yönlendirmesi ortaokul ve lise düzeyinde yapılan seçme sınavlarına göre yapılmalıdır." uygulamasını tercih edenlerin ise %63,9 ile 69 kişinin ilkokul, %48,2 ile 41 kişinin ortaokul, %56,9 ile 33 kişinin lise ve %44,5 ile 4 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Toplamda 113 kişi (% 43,5) 1. uygulamayı, 147 kişi (%56,5) 2. uygulamayı tercih ettiği görülmektedir.

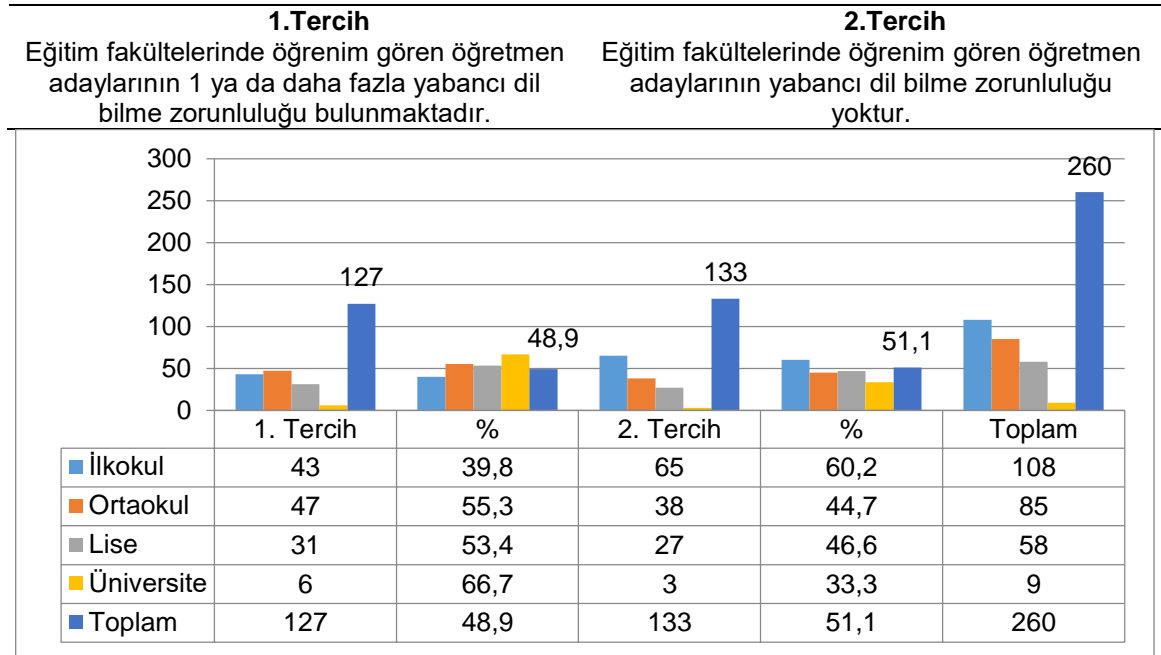
Şekil 30'da velilerden öğrenim düzeyleri ilkokul olanların büyük oranının alan yönlendirmesinin ortaokul ve lise seviyesinde değil öğretmen ve ders notlarına göre ilkokulda yapılmasını önemli ölçüde tercih ettikleri görülmektedir. Diğer öğrenim seviyelerinde önemli ölçüde ayrışma görülmemekle birlikte genel ortalamaya bakıldığında %56,5 bir oranla yönlendirmenin ilkokul seviyesinde öğretmen görüş ve öğrenci notlarına göre yapılması taraftarı oldukları görülmektedir.



Şekil 31. Veli öğrenim durumu göre 9. uygulama tercihleri

Şekil 31’de ankete katılan velilerin “*Sınıflarda sınırlı süre Arapça bilen öğretmen bulunmalıdır.*” uygulamasını ilişkin tercihleri incelendiğinde; %52,8 ile 57 kişinin ilkokul, %57,6 ile 49 kişinin ortaokul, %77,6 ile 45 kişinin lise ve %77,8 ile 7 kişinin üniversite mezunu oldukları, “*Sınıflarda sınırlı süre Arapça bilen öğretmen bulunmamalıdır.*” uygulamasını tercih edenlerin ise %47,2 ile 51 kişinin ilkokul, %42,4 ile 36 kişinin ortaokul, %22,4 ile 13 kişinin lise ve %22,2 ile 2 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Toplamda 158 kişi (% 60,7) 1. uygulamayı, 102 kişi (%39,3) 2. uygulamayı tercih ettiği görülmektedir.

Şekil 31’de ankete katılan veliler çocukları için çocuklarının buldukları sınıflarda sınırlı sürede olsa Arapça bilen bir öğretmen bulunmasını özellikle üniversite, lise ve ortaokul seviyelerinde büyük bir oranla ve aynı şekilde genel olarak da 158 kişiyle %60’lık bir oranla tercih ettikleri görülmektedir.



Şekil 32. Veli öğrenim durumu göre 10. uygulama tercihleri

Şekil 32’de ankete katılan velilerin “Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının 1 ya da daha fazla yabancı dil bilme zorunluluğu bulunmaktadır.” uygulamasını ilişkin tercihleri incelendiğinde; %39,8 ile 43 kişinin ilkokul, %55,3 ile 47 kişinin ortaokul, %53,4 ile 31 kişinin lise ve %66,7 ile 6 kişinin üniversite mezunu oldukları, “Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil bilme zorunluluğu yoktur.” uygulamasını tercih edenlerin ise %60,2 ile 65 kişinin ilkokul, %44,7 ile 38 kişinin ortaokul, %46,6 ile 27 kişinin lise ve %33,3 ile 3 kişinin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Toplamda 127 kişi (%48,9) 1. uygulamayı, 133 kişi (%51,1) 2. uygulamayı tercih ettiği görülmektedir.

Şekil 32’de ankete katılan velilerin öğrenim seviyelerine göre ilkokul seviyesi haricinde genelinen eğitim fakültelerinde öğrenim gören yeni öğretmen adaylarının 1 ya da daha fazla yabancı dil bilme zorunluluğu bulunması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle bu ayrışma üniversite seviyesinde %66,7 bir oranla farklılık göstermektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuç.

Tarihsel olarak göç terimi insanlık tarihi kadar eskidir ve bu kavram hem geçmiş hem de modern insanlık tarihinin başlangıcına dayanmaktadır (Erçetin & Bisaso, 2018). Çeşitli nedenler sonucunda meydana gelen göç hareketleri toplumları derinden etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir (Erçetin vd., 2019). Bu noktada, mültecilerin yaşadıkları toplumlara uyumlarında baskın bir rol oynayan faktörlerden biri eğitimidir. Çünkü mültecilerin sığınmak zorunda kaldıkları ülkelere uyum sağlamaları eğitim sistemlerine sayesinde gerçekleştirilebilir. Bütün bireyler göç hareketlerinden etkilenirken çocuklar göçten en fazla etkilenenler arasındadır. Çocuklar göç ettikleri ülkelerdeki toplumun sosyal ve kültürel değer ve kurallarına uyum sağlamada güçlük yaşayabilirler. Bu nedenle mültecilerin göç ettikleri ülkelerin eğitim sistemlerine uyumları sosyalleşme açısından önemli ve belirleyici bir işlevi olduğu söylenebilir (Erçetin, Potas & Açıklın, 2018b).

Mülteci çocukların ev sahibi ülkelerinin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edilmesi için gerekli düzenlenmelerin ivedi bir şekilde yapılması, gerekmektedir. Mülteci çocuklara sağlanan eğitimin onların yaşadıkları zorlukları atlattıklarının en önemli yollarından biridir. Öğrenmelerine ve gelişmelerine izin verilen çocuklar, ülkelerine döndüklerinde hem kendilerini barındıran toplumlara hem de vatanlarına katkıda bulunacaklardır. Bu nedenle eğitim, dünyanın krizlerini çözmenin en önemli yollarından biridir.

Eğitimden yoksun olma, bireylerin yaşadıkları topluma uyum sağlama düzeyini ve bunun sonucu olarak da beraberinde riskleri arttırmaktadır. 2011 yılında başlayan göç dalgasının ilk etapta geçici olarak görülmesi, eğitim gibi alt yapı ve insan kaynağı gerektiren bir alanda tepki süresi uzasa da, Türkiye Suriyelerin eğitim sistemine dâhil olmaları konusunda çeşitli düzenlemeleri hayata geçirerek başarılı çalışmalar yapılmıştır.

Gerek ulusal gerekse uluslararası kaynaklarda, mülteci çocukların misafir oldukları ülkelerdeki eğitim sistemlerine dâhil edilmesi konusunda genel bir uzlaşma olsa da, son yıllarda Türkiye ve Almanya'da mülteci nüfusun hızlı artması eğitim sistemlerinin dengesini bozma riski taşımaktadır. Bu çocukların düzenli bir biçimde

okula gitmeye başladıkları düşünüldüğünde, mülteci barındıran ülkelerin önemli sorunlar yaşayacakları düşünülmektedir.

Türkiye’de, MEB tarafından geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının artırılması ve kalıcı politikalarla uyumlarının kolaylaştırılması için önemli girişimler gerçekleştirilmiştir ve gerçekleştirilmeye devam etmektedir (Erçetin vd., 2019). Başlangıçta GEM’ler, sivil toplum kuruluşlarının ve Suriyeliler tarafından açılan özel okullar ülkemize sığınan Suriyeli mültecilerin eğitimi için eşsiz çözümlerdi. Fakat MEB Suriyeli çocukların eğitimine geçici tedbirler ve politikalarla hitap etmeye çalışmanın gerçekçi olmadığını kabul ederek 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Suriyeli çocuklara yönelik olarak “Kapsayıcı Eğitim” politikalarına geçiş yapmıştır. Bu noktadan hareketle, 2020 yılı sonunda tüm GEM’leri kapatmayı ve Suriyeli öğrencileri Türk müfredatına göre Türk öğrencilerle birlikte eğitmeyi amaçlamıştır. Ayrıca yasal düzenlemeler yapılan iyileştirmelerin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi’ni (PICLES) hayata geçirmiştir. Bu projeye Türkçe ve Arapça dil kursları, ulaşım hizmetleri, eğitim materyallerinin sağlanması, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sağlanmaktadır.

Almanya’da eğitim her bir eyaletin anayasasında ve ilgili yasalarında ayrıntılı olarak düzenlemiştir. Bununla birlikte, Almanya’daki eğitim yasaları, çocuklar ve gençlerin aldığı eğitim Almanya genelinde aynıdır. 16 eyalette sığınma talepleri devam etmekte olan çocuklar 9 yıllık ya da 10 yıllık zorunlu eğitime dâhil edilmektedirler. 2014 yılında itibaren mülteci sayısındaki öngörülemez artışa rağmen Almanya hızlı bir şekilde hareket ederek yaşanması muhtemel tedbirleri almaya çalışmaktadırlar. Mültecilerin eğitim durumlarına ilişkin veriler sınırlı olsa da okul öncesi eğitim son yıllarda güçlü bir şekilde teşvik edilmektedir. Almanya’daki okul sistemini incelediğimizde, göçmen / mülteci öğrencilere sunulan daldırma modeli, bütünleştirici model, kısmen bütünleştirici model, geçici paralel model ve paralel model olmak üzere beş farklı eğitim modeli bulunmaktadır. Modellerdeki uygulamalar eyaletlere göre değişiklik göstermektedir.

Almanya’da uygulanan kapsamlı kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla göçmen ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi dil öğrenme sınıflarına katılımları teşvik edilmektedir. Ayrıca, “Politeknik Toplum Vakfı” öğrencinin başarısına göre tüm aileye burs imkânı sunmakta ve bazı eyaletler de göçmen ailelere eğitim desteği

sağlayan uyum merkezlerini finanse etmektedir. Potsdam Üniversitesi'nde uygulanan Mülteci Öğretmen Programı sayesinde Suriyeli ve diğer mülteci öğretmenlerin, Alman okullarına yeni gelen mülteci çocukların uyumlarını kolaylaştırmak için öğretmenlik yapmalarına olanak sağlayarak mültecileri ve sığınmacıları işgücüne katılım çabalarını desteklenmektedir. Bu bağlamda Suriyeli ve diğer mülteci öğretmenler 11 aylık eğitim sonrasında Almanca eğitim programıyla, uzman öğretim, pedagojik ve okul eğitim seminerleri verilip okullarda öğretmenlik yapmalarına olanak sunulmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde uygulanan anket sonuçlarına göre, çalışma grubundaki Suriyeli kadın ve erkeklerin büyük bir çoğunluğunun çocukları için devlet okullarına paralel okullarda Arapça eğitimi tercih ettikleri, ek olarak misafir ülke dilinin öğretilmesini kendileri için uygun gördükleri anlaşılmaktadır. Suriyeli kadınların çocuklarının ayrı sınıflarda bazı dersleri diğer çocuklarla birlikte almalarını ve çocuklarının uyumları için akranlarıyla birlikte olmaları gerektiğini düşünürken bunun aksine erkeklerinde çocuklarının misafir oldukları ülke çocuklarından ayrı eğitim görmelerini tercih ettikleri ve her sınıf düzeyinde uyum sınıflarının açılmasını istedikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yapılan çeşitli araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Çelik & İçduygu, 2019; Taşkın & Erdemli, 2018; Aydın & Kaya, 2017; Yiğit, 2015)

Genel olarak Suriyeli kadınların çocuklarının devlet okullarına transfer edilmeden önce misafir eden ülkenin kültürel değerlerinin çocuklarına öğretilmesini tercih ettiklerini, erkeklerin büyük bir çoğunluğunun ise çocuklarına sadece dil eğitiminin verilmesini kadınlara oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca duygusal ve psikolojik desteğin sağlık bakanlığı tarafından verilmesini istedikleri ve kadın ve erkeklerin çoğunluğunun çocukları için alan yönlendirmesinin ortaokul ve lise düzeyinde yapılan seçme sınavlarına göre yapılması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Çalışma bulguları mülteci eğitiminde yaşanan sorunlarla ilgili çalışmalarla örtüşmektedir (Çelik & İçduygu, 2019; Metin vd., 2018; Aras & Yasun, 2014; Ayoup, 2014; Mareng, 2010).

Buna ek olarak çalışma grubundaki Suriyeli kadınların çocuklarının öğrenim gördüğü sınıflarda sınırlı sürede olsa Arapça bilen bir öğretmenin bulunmasının istedikleri, bunun aksine erkeklerin de %67,2 gibi bir oranla da sınırlı sürede olsa çocuklarının öğrenim gördüğü sınıflarda Arapça bilen öğretmenin bulunmasını

istememedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan velilerin çocuklarının buldukları sınıflarda arapça bilen öğretmen bulunması talebi Çelik ve Erdoğan (2019), Dağdeviren (2018) ve O'Rourke (2014) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Velilerin öğrenim durumlarına göre anket sonuçları değerlendirildiğinde büyük bir kısmının paralel okullarda Arapça eğitim almak istediklerini fakat velilerin öğrenim seviyeleri yükseldikçe bu oranın değiştiği ve devlet okullarına transfer edilmeden önce bir veya iki yıl boyunca çocuklarının hazırlık sınıflarına katılmalarını uygun gördükleri anlaşılmaktadır. Velilerin bu talepleri Timm (2016) ve Due vd. (2015) yaptıkları çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca yine aynı şekilde öğrenim seviyeleri yükseldikçe hedef odaklı olarak misafir oldukları ülkenin dilini öğrenmelerini istedikleri görülmektedir. Bunun aksine, öğrenim seviyeleri azaldıkça normal ders akışının Arapça olmasını ve ek olarak misafir ülkenin dilinin öğretilmesini istedikleri anlaşılmaktadır.

Velilerin çocukları için duygusal ve psikolojik destek hizmetleri alma konusundaki tercihlerini sağlık bakanlığı tarafında sağlanan duygusal ve psikolojik destek hizmetlerinde yana kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, velilerin öğrenim düzeyleri önemli ölçüde ayrışma görülmemekle birlikte genel ortalamaya bakıldığında %56,5 bir oranla yönlendirmenin ilkökul seviyesinde öğretmen görüş ve öğrenci notlarına göre yapılması taraftarı oldukları görülmektedir.

Veliler çocukları için buldukları sınıflarda sınırlı sürede olsa Arapça bilen bir öğretmen bulunmasını özellikle üniversite, lise ve ortaokul seviyelerinde büyük bir oranla ve aynı şekilde genel olarak da tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgular Çelik ve İçduygu (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Genel olarak veliler, eğitim fakültelerinde öğrenim gören yeni öğretmen adaylarının 1 ya da daha fazla yabancı dil bilme zorunluluğu bulunması gerektiğini düşünmektedirler.

Türkiye'nin, geçici koruma altındaki sığınmacılarla ilgili ivedi bir şekilde yeni bir yol haritası belirlemesi gerekmektedir. Suriye'de devam etmekte olan iç savaşın bitmesi durumunda bile Türkiye'de kalmak isteyecek olmaları ihtimalinden dolayı kapsamlı uyum politikaları geliştirilmesi gerekmektedir. Yeniden ve sağlıklı bir şekilde Suriyeli sığınmacıların kayıtlarının yapılarak, devlet okullarında Türk

öğrencilerle birlikte eğitim verilmesi önem arz etmektedir. Almanya geçmişten gelen entegrasyon tecrübesinden dolayı ülkesine gelen sığınmacılara ivedi bir şekilde hızlandırılmış dil ve vatandaşlık bilgisi kurslarına tabi tutmaktadır. Türkiye için gerek kamu kurumları gerekse sivil toplum kuruluşları için uyum yeni bir konudur. Türkiye Suriyeli sığınmacılarla yaşamaya alışmak durumundadır. Bu durumda çeşitli kamu kurumlarında görevli uzman kişilerin Almanya gönderilerek Almanya'nın uyum konusundaki tecrübelerinden faydalanılması yerinde olacağı ve oradaki iyi uygulamalarının incelenerek uygun görülenlerin Türkiye kullanılması faydalı olacaktır.

Türkiye'nin Suriyeli mültecileri barındırma ve çocukları ülkenin eğitim sistemine uyumları konusundaki çabaları övgüye değerdir. Geçici koruma altındaki çocuk sayısı oldukça fazladır. Bu nedenle, Türkiye'nin Suriyeli mülteci çocukları ana akım okullara kaydederken yaşadığı sorunlar, mültecilere ev sahipliği yapan diğer ülkelerle karşılaştırılmaz. Suriyeli çocukların Türk devlet okullarına dâhil edilmeleri, geçici misafir olarak algılanmalarına rağmen çok geç başlamış olsa da, okullara kayıtlı çocuk sayısı hızla artmıştır. Türkçe dil kurslarından telafi derslerine kadar geniş yelpazedeki destek faaliyetleri, eğitim materyali ve ulaştırma hizmetlerinin sağlanması, bu artış hızında önemli bir faktör olmuştur.

Öneriler.

Uygulamaya dönük öneriler.

- Eğitim sistemlerindeki mülteci çocuklar, ayrıştırılmış ortamlarda değil aynı okul ve sınıf ortamında eğitim görmeleri eğitime etkin katılımları için önemlidir.
- Devlet okullarındaki mülteci öğrencileri bulunan öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olabilmeleri için gerek üniversiteler gerekse MEB tarafından kapsamlı bir hizmet içi eğitime tabi tutulmalı.
- Türkiye genelinde okul öncesi eğitimden başlayarak Türkçe hazırlık sınıflarında öğrenciler için kapsamlı dil eğitimi verilmesi mülteci çocukların sosyal hayattaki ve okullardaki başarılarını artacaktır.
- Okul öncesi eğitimden başlanarak eğitim kurumlarının ve mülteci eğitime destek sağlayacak diğer tüm paydaşlarla birlikte kapsamlı stratejiler geliştirilmelidir.

- Mülteci öğrencilerin duygusal gelişimlerini yönlendirmek ve desteklemek için öğretmenlerden, sosyal hizmet uzmanlarından ve psikologlardan oluşan profesyonel ekipler oluşturulmalıdır.
- Çok kültürlülüğe dayalı eğitim uygulamaları sağlayan ve mültecilerin kültürel geçmişini tam olarak anlayan öğretmen hazırlık programları hazırlanmalıdır.
- Türk ve Suriyeli öğretmenlerin katılımlarıyla, farklı kültür ve konuşma diline sahip tüm öğrencilerin kullanılabileceği bir sosyal etkinlik kitapları hazırlanması, öğrencilerin birbirlerine ve yaşadıkları topluma uyumlarına katkıda bulunabilir.
- Mülteci çocukların statüsü ne olursa olsun hemen en küçük grup (0-4) için ücretsiz okul öncesi düzenlemelerin yapılmalıdır.
- Çocukların ihtiyaçlarına bağlı esnek bir müfredat uygulanabilir.
- Her mülteci öğrenciye düzenli sınıflardan bir danışman öğrenci atanabilir.
- Çeşitli sivil toplum kuruluşlarının yürüttükleri eğitim çalışmaları daha fazla desteklenebilir.
- Mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için okul rehber öğretmenlerini sayıları artırılabilir.

Araştırmaya dönük öneriler.

- Farklı eğitim kademelerinde ileriye dönük izleme araştırmaları yapılabilir.
- Araştırmalar farklı okul türleri vb. değişkenlerle desteklenebilir.
- İlerleyen yıllarda mülteci çocukların yapılan çeşitli sınavlardaki başarı durumları izlenebilir.
- Büyükşehirlerde ve sınır illerimizde yaşayan Suriyeli velilerin tercihleri karşılaştırılabilir.
- Uyum sınıflarının verimliliği ile ilgili nitel ve nicel çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Açıklan, Ş. N., Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Çevik, M. S., Neyişçi, N. B., & Görgülü, D. (2020). Measurement of Social Integration: Syrian Women in Turkey. *Journal of Refugee Studies*. doi:10.1093/jrs/fez120.
- Akbasli, S. & Mavi, D. (2019): Conditions of Syrian asylum seeker students in a Turkish university, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2019.1572796
- Akman, Y. & Akman, İ., G. (2020) Analyzing the Academic, Social, and Cultural Aptitudes of Syrian Students in a Chaotic Context, *In Erçetin Ş., Ş., Ray, N. & Sen, S. (Eds), Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations: A Chaos and Complexity Theory Perspective, CRC Press*
- Aktekin, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı*, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18120126_ogretmen_e_l_kitabi_BASKI.pdf_-_OgretmenElKitabi.pdf, Erişim Tarihi: 18.02.2018.
- Akyüz, B.,M., vd.. (2018). Evolution of National Policy in Turkey on Integration of Syrian Children into the National Education System Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report UNESCO.
- Alkurt, A. (2016). *A comparative policy analysis of Syrian refugee education: Turkey and Lebanon-is it likely to design"a standardised education for all?"* Master Of Arts, Sabancı University
- Altınel, B. & Akın, B. (2020) Veri Toplama Yöntem ve Araçları. (Ed.: Ş. Ş. Erçetin). *Araştırma teknikleri* (s. 164-186). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aras, B.& Yasun, S. (2016) *The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond. Monograph. Istanbul Policy Center.* <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/wp-content/uploads/2016/07/Bulent-Aras-and-Salih-Yasun-11.pdf> Erişim Tarihi: 05.05.2017.
- Ateşok, Z. Ö. (2018). *Karşılaştırmalı Perspektiften Uluslararası Mülteci Rejimi Bağlamında Mülteci Eğitimi ve Türkiye Örneği*, (Yayımlanmamış doktora tezi) İstanbul Üniversitesi.

- Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar, Taneri, P., O. (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*, Pegem Akademi, Ankara.
- Aydin, H.& Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473, DOI: 10.1080/14675986.2017.1336373.
- Ayoub, M. N. (2014). An investigation of the challenges experienced by Somali refugee students in Canadian elementary schools, *Electronic Theses and Dissertations*, University of Windsor, Canada, <https://scholar.uwindsor.ca/etd/5120>.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2012 Cilt:11 Sayı:42 (001-021),
- Balkar, B., Şahin, S., & Babahan, N. I. (2016). Problems Confronted By Syrian Teachers Working at Temporary Education Centers (TECs)/Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- BAMF (2019). Erstverteilung der Asylsuchenden (EASY). <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Erstverteilung/erstverteilung-node.html>, Erişim Tarihi: 06.10.2019.
- Banks, J. A. (2014). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age, *Journal of Education*, 194(3), 1-12, <https://doi.org/10.1177/002205741419400302>.
- Barış, T., E. (2018) Lifelong Learning Phenomenon in Migration, In Ş.,Ş. Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 10, pp. 196-202, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch010.
- Bircan, T. & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, Volume: 12, No: 3, 226 – 237. <https://doi.org/10.33182/ml.v12i3.276>, Erişim Tarihi: 10.03.2016.
- Bloch, A., Chimienti, M., Counilh, A. L., Hirsch, S., Tattolo, G., Ossipow, L., & de Wenden, C. W. (2015). The children of refugees in Europe: aspirations,

social and economic lives, identity and transnational linkages. *Country reports-Working paper*.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>.

Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students, *International Journal of Inclusive Education*, Volume 18, Issue 12, <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>.

Bonin, H. (2017) Education of migrants: A social investment. *European expert network on economics of education (EENEE) Policy Brief 3/2017*. <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Policy-Briefs.html>, Erişim Tarihi: 18.01.2018.

Bourgonje, P. (2010). *Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case Studies From Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/EIResearch_Paloma_Eng_final_med.pdf., Erişim Tarihi: 5.03.2016.

Boyacı, A. & Öz, Y. (2018). Refugee Education Policies In Ş.,Ş., Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 2, pp. 12-46, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch002.

Bozkirli, K. Ç., Er, O., & Alyılmaz, S. (2018). Teacher Opinions Based Evaluation of Problems in Turkish Instruction to Syrians. *European Journal of Foreign Language Teaching, Online Submission*, 3(2), 130-147. doi: 10.5281/zenodo.1251566.

Breweton, P. & Millward, L. 2001. *Organizational Research Methods*, London, SAGE.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.,E., Kilic, E., Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara

- Cerna, L. (2019), "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries", *OECD Education Working Papers, No. 203*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.
- Clark-Kasimu, N. (2015). Serving Refugee Students and Unaccompanied Minors: More than Just Learning English. *Voices in Urban Education, 41*, 20-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074837>, Erişim Tarihi: 12.05.2016.
- Coşkun, İ. vd. (2017) *Engelleri Aşmak Türkiye'de Suriyeli ocukları Okullaştırmak*, Seta | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Education of Syrian Children In Turkey: Policies For Basic Education. *Middle East Journal of Refugee Studies, 1(2)*, 91-107. DOI: 10.12738/mejrs.2016.1.2.0005.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education, 28(3)*, 321–333.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & 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)*, 10. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>.
- Crul, M., Lelie, F., Keskiner, E., Schneider, J. & Biner, B. (2018) Lost in Transit Education for Refugee Children in Sweden, Germany, and Turkey, Humanitarianism and Mass Migration: Confronting the World Crisis, Marcelo M. Suárez-Orozco, M., M. (Ed), Oakland, California : University of California Press, [2019]. DOI:10.1525/california/9780520297128.003.0014.
- Crul, M. (2017). *Refugee Children in Education in Europe: How to Prevent a Lost Generation?* <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2012/06/Refugee-children-in-education-in-Europe.-How-to-prevent-a-lost-generation.pdf>, Erişim Tarihi: 16.05.2018.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F. & Ghaeminia, S. (2017) *No Lost Generation? Education For Refugee Children.A Comparison Between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey*, Bauböck, R., & Tripkovic,

- M. (Eds) (2017). The integration of migrants and refugees. EUI forum on migration, citizenship, and demography. *Florence: European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.*
- Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: the case of Syrians in Turkey. *International Migration, 57(2)*, 253-267. doi:10.1111/imig.12488.
- Çelik, Ç. & Erdoğan, S. (2017), 'How to organize schools for integration of Syrian children in Turkey; constructing inclusive and intercultural institutional habitus in schools', in *MiReKoc Policy Brief Series 2017/02*, Istanbul: Koc University.
- Dağdeviren, G. (2018) *Suriyeli Sığınmacıların Entegrasyon Süreci Ve Sorunları: Elazığ Örneği*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi) FIRAT Üniversitesi, Elazığ.
- Demir Başaran, S. (2019) Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri İçeriği ve Uygulama Yansımaları, Taneri, P., O (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*, Pegem Akademi, Ankara.
- Demirci, S. & Köseli, M. (2009). İkincil Veri ve İçerik Analizi, Böke, K. (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul, Alfa Yayınları, 321-364 .
- Dilek, B.S. (2018) *Suriyeli Göçü*, Kripto, Ankara.
- Dogutas, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. *Journal of Education and Training Studies, 4(8)*, 1-8.
- Dressler, A.& Gereluk, D. (2017). *A review of the literature on the educational situation of Syrian refugee students with a focus on refugee education best practices*. Calgary: University of Calgary. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1880/52145>.
- Dryden-Peterson, S. (2012). The Politics of Higher Education for Refugees in a Global Movement for Primary Education. *Refuge: Canada's Journal on Refugees, 27(2)*, 10-18, <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34718>, Erişim Tarihi: 15.08.2017.
- Dryden-Peterson, S. (2016a). Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher, 45(9)*, 473-482.

- Dryden-Peterson, S. (2016b). 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>, Erişim Tarihi: 18.02.2017.
- Dryden-Peterson, S. (2018). Inclusion and Membership Through Refugee Education?: Tensions between Policy and Practice , *Humanitarianism and Mass Migration: Confronting the World Crisis*, Marcelo M. Suárez-Orozco, M., M. (Ed), Oakland, California : University of California Press, [2019]. DOI:10.1525/california/9780520297128.003.0011.
- Dryden-Peterson, S., vd. (2018). Inclusion in National Education Systems. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019.)
- Due, C., Riggs, D. W., & Mandara, M. (2015). Educators' experiences of working in Intensive English Language Programs: The strengths and challenges of specialised English language classrooms for students with migrant and refugee backgrounds. *Australian Journal of Education*, 59(2), 169–181. <https://doi.org/10.1177/0004944115587365>.
- Dumčius, R., Hanna S., Ides N., Jana H. & Indré B.(2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ekşi, N. (2016). Suriyelilerin Hukuki Statüsü ve Suriyelilere Sağlanan Hizmetler. *Türkiye" de Geçici Koruma Statüsündeki Suriye Vatandaşlarına Yönelik Sosyal Uyum ve Psikososyal Destek Çalışmaları Koordinasyon ve Planlama Çalıştayı*. TC Aile ve Sosyal Politikalar bakanlığı. Ankara, 19-28.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları, http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf. , Erişim Tarihi: 09.06.2018.
- Erçetin, Ş., Ş. & Bisaso, S., M. (2018). Migration and Refugee Crisis: Structural and Managerial Implications for Education. In Ş.,Ş., Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 3, pp. 47-71, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch003.

- Erçetin, Ş., Ş., Potas, N., Açıkalın, Ş., N., Yılmaz, P.,M., Görgülü,G., Çelik, M., Çevik, M., S. (2018a) Integration Of Immigrants In Turkey Report, ISCASS Uluslararası Bilim Derneği, <http://iscass.org/uploads/img/integration-of-immigrants-in-turkey-report-isbn.pdf>, Erişim Tarihi: 01.06.2019.
- Erçetin, Ş.,Ş, Açıkalın, Ş.,N., Akbaşlı, S., Çevik, M., S., Görgülü, G., Güngör, H. & Çelik, M. (2019). Main Problems Of Turkish Education System And Current Discussions On Education, ISCASS Uluslararası Bilim Derneği, <http://iscass.org/uploads/img/tes-sorunlari-kitapcik-isbn.pdf>, Erişim Tarihi: 27.02.2020.
- Erçetin, Ş.,Ş., Potas, N. & Açıkalın, N., Ş.(2018b) The Problems That School Administrators and Syrian Teachers Encounter During the Educational Process of Syrian Refugee Children: Ankara-Altındağ Example, *In Ş.,Ş. Erçetin (ed). Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees, Ch 7, pp. 125-137, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch007.*
- Erçetin, Ş.,Ş., Potas, N. & Açıkalın, Ş.,N. (2018b). The Problems that School Administrators and Syrian Teachers Encounter during the Educational Process of Syrian Refugee Children: Ankara- Altındağ Example. *In Ş.,Ş., Erçetin (ed). Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees, Ch 7, pp. 125-137, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch007.*
- Erdem, M., D., Kaya, İ. & Yılmaz, A. (2017) Örgün Eğitim Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Eğitimleri ve Okul Yaşantıları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi,*International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 5, Issue 3, p. 463-476.*
- Erdoğan, M., M. (2018) *Suriyeliler Barometresi Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1. Baskı.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi, *Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 62(17-30).

- ERG (2016) Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları, http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf, Erişim Tarihi: 09.06.2018.
- Ertaş, H. & Kırac, F., Ç. (2017) Türkiye’de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 13, ss. 99-110.
- Eurocities (2017) Eurocities’ Actions For The Education Of Refugees And Asylum Seekers. http://nws.eurocities.eu/MediaShell/media/Education%20report_Final%20Version.pdf, Erişim Tarihi: 30.08.2019.
- European Commission. (2013) *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/41204.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019) *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/819077.
- European Council (2007). Recommendation CM/Rec(2007)9 of the Committee of Ministers to member states on life projects for unaccompanied migrant minors. https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Source/Recommendations/Recommendation%20CM%20Rec_2007_9_en.pdf, Erişim Tarihi: 16.08.2019.
- European Council (2008) Situation of young migrants in Europe. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17086&lang=en>, Erişim Tarihi: 15.08.2019.
- European Union (2004): Council of the European Union, *Council Directive 2004/83/EC of 29 April 2004 on Minimum Standards for the Qualification and Status of Third Country Nationals or Stateless Persons as Refugees or as Persons Who Otherwise Need International Protection and the Content of the Protection Granted*, 30 September 2004, OJ L. 304/12-304/23; 30.9.2004,

2004/83/EC, <https://www.refworld.org/topic,50ffbce51b1,50ffbce51d2,4157e75e4,0,COUNCIL,,.html>, Erişim Tarihi: 25.10.2018.

European Union (2008): Council of the European Union, Directive 2008/115/EC of the European Parliament and of the Council of 16 December 2008 on common standards and procedures in Member States for returning illegally staying third-country nationals, 16 December 2008, OJ L. 348/98-348/107; 16.12.2008, 2008/115/EC, <https://www.refworld.org/docid/496c641098>, Erişim Tarihi: 15.08.2019.

Eurostat (2019).

<https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, Erişim Tarihi: 20.07.2019.

Eurostat (2019).

<https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00001/default/table?lang=en>, Erişim Tarihi: 18.02.2018.

Eurydice, National Education Systems, http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en, Erişim Tarihi:19.03.2019.

Fırat, M., Yurdakul, K., I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86., doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m.

Geçici koruma yönetmeliği.

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20146883.pdf>, Erişim Tarihi: 13.05.2017.

Gencer, E. T. (2017). Göç ve eğitim üzerine bir değerlendirme: [An evaluation on immigration and education: Education need of Syrian children and challenges they face in the schooling process]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi [The Journal of International Social Research]*, 10, 54, 839–851.

Gericke, D. vd. (2017). How do refugees use their social capital for successful labor market integration? An exploratory analysis in Germany *Journal of Vocational Behavior* (2017), <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.12.002>.

- GİGM (2016). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü “ 2016Türkiye Göç raporu”, Yayın No: 35,Nisan, 2016, https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf, Erişim Tarihi: 16.02.2018.
- GİGM (2018). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5627>.
- GİGM (2019). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>.
- Global Education Monitoring Report.(2017). *Aid to education is stagnating and not going to countries most in need.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002495/249568e.pdf>, Erişim Tarihi: 19.02.2018.
- Gömlüksiz, M. N.,& Aslan, S. (2018). Refugee Students Views about the Problems They Face at Schools in Turkey, *Education Reform Journal*, 2018, 3(1), 45-58.
- Gülüm, K. & Akçalı, H. (2017). Balıkesir'deki Mülteci Çocukların Eğitim Sorunları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Afro-Avrasya Özel Sayısı, Cilt: 1 Sayı: Özel Sayı -1*.
- Gün, M.,& Baldık, Y. (2017). Türkiye'de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriyeli Sığınmacı Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- Hacıoğlu, A. (2018). The Integration Of Syrian Refugees in Turkey Via Education, *Master's Theses, University of San Francisco, Usa*, <https://Repository.Usfca.Edu/Thes/1154>.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/09110022_09-04-2018__Yinternet_BYIteni.pdf, Erişim Tarihi:13.02.2020.
- Hos, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 53-60. doi: 10.12973/eu-jer.5.2.53.

<http://static.dergipark.org.tr/articledownload/imported/5000068527/5000063589.pdf?>, Erişim Tarihi: 12.03.2018.

Human Rights Watch (2015). "When I Picture My Future, I See Nothing" Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115_brochure_web.pdf, Erişim Tarihi: 15.06.2018.

İli, K. (2018). Turkey's Basic Education Policies for Syrian Refugees Under Temporary Protection. In Ş.,Ş. Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 12, pp. 218-226, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch012.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu.

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>, Erişim Tarihi: 21.08.2019.

İmamoğlu, V. H.,& Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop İli Örneği [Teacher views on foreign national students' education in public schools: Sinop Province Case]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Journal of Social Sciences]*, 7(2), 529–546.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi.

<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>, Erişim tarihi:15.08.2019.

İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığımda hiçbir şey göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller – Kayıp nesil olmalarını önlemek*. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf, Erişim Tarihi: 18.07.2017.

İra, N.,& Gör, D. (2018). Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 1300-7432*, 7(2).

- Jones, C. & Rutter, J. (1998). Mapping the field: current issues in refugee education, in *Refugee Education: mapping the field*, ed. C. Jones and J. Rutter, chapter 1. Oakhill: Trentham Books.
- Kapusuzoğlu, Ő. & Durnalı, M. (2018). The Background of Challenges on Developing Education Policy for Syrians in Turkey: Organizations, *In Ő., Ő. Erçetin (ed). Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 5, pp. 85-107, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch005.
- Kardeş, S.,& Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen gürüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3). doi 10.17051/ilkonline.2018.466333.
- Keskinkılıç-Kara, S., B. & Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli gürüşleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 44, s. 236-250
- Kılıc, V. A.,& Gokce, A. T. (2018). The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 199-211. DOI: <https://doi.org/10.2478/ejser-2018-0023>.
- Kılıç, G. & Özkor, D. (2019). *Suriyeli Çocukların Eğitimine Dair Model Oluşturma Projesi Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu*, Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, <http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu.pdf>, Erişim Tarihi: 19.12.2019.
- Kirui, K., O. & Kozicka, M. (2018). Vocational Education and Training for Farmers and Other Actors in the Agri-Food Value Chain in Africa, *ZEF Working Paper No. 164*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3206514>, Erişim Tarihi: 06.10.2019.
- Kober, U. (t.y) Educational Inclusion, *Building Inclusive Cities Learning Platform*, <http://citiesofmigration.ca/building-inclusive-cities/educational-inclusion/>, Erişim Tarihi: 13.10.2019.
- Koehler, C. (2017).Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe, *Network of Experts working on the Social Dimension of Education*

and Training (NESET II Working Paper No. 1/2017). <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf>, Erişim Tarihi: 15.09.2019.

Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:14-1, Sayı:27, 2017-1, s.21-46*.

Lohmar, B. & Eckhardt, T. (2015). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/2014. A Description of the Responsibilities, Structures and Developments in Education Policy for the Exchange of Information in Europe*. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

Mareng, C., D. (2010). Reflections on refugee students' major perceptions of education in Kakuma Refugee Camp, Kenya, *Intercultural Education*, 21:5, 473-481, DOI: 10.1080/14675986.2010.521392.

Massumi, M. vd. (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. *Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. https://www.mercatorinstitut Sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, Erişim Tarihi: 13.05.2018.

Maurice, J., V. & Roßbach, H., G. (2017). The Educational System in Germany, Korntheuer, A., Pritchard, P., & Maehler, D. B. (Eds.). (2017). *Structural Context of Refugee Integration in Canada and Germany* (GESIS-Schriftenreihe, 15). Köln: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihe_n/gesis_schriftenreihe/GS_15_Refugee_Integration_in_Canada_and_Germany.pdf, Erişim Tarihi: 06.10.2019.

McCarthy, A. (2016). *Understanding State-Civil Society Relations In Education Provision For Non-Camp Syrian Children In Turkey* (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University).

- MEB (2016). <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-icin-4-bin-200-ogretmen-alimiyapilacak/haber/12204/tr>, Erişim Tarihi: 02.05.2018.
- MEB (2017a). Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf, Erişim Tarihi: 21.08.2019.
- MEB (2017b). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı, <https://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogretmenler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511>, Erişim Tarihi: 02.11.2018.
- MEB (2019). 2023 Vizyon Belgesi, https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, Erişim Tarihi: 18.11.2019.
- MEB (2019). Yabancı Öğrenciler Uyum sınıfları Genelgesi, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf>, Erişim Tarihi: 18.11.2019.
- Mendenhall, M., Gomez, S. and Varni, E. (2018). Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019).
- Menteşe, M. (2018). Social Capital and Immigrants. In *Social Considerations of Migration Movements and Immigration Policies* (pp. 143-153). IGI Global.
- Metin, Ş., Aydoğan, Y., Darıca, N. & Tepebağ, D. (2018). Problems And Solution Proposals Of Syrian Children Having Education Of Pre-School, *Academic Research International Vol. 9(1) March 2018*.
- Mostafa, B. (2018). *Moving Beyond Access: Integration of Syrian Refugee Students into Turkish Public Schools in the Bursa Province*, Columbia University Graduate School of Arts & Sciences Human Rights Studies Master of Arts.
- Nguyen, A. M. D.,& Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122-159. DOI: 10.1177/0022022111435097.

- Niemeyer, M. (2015). *The Cultural and Social Capital of Unaccompanied Refugee Children: A Policy study of the education of unaccompanied refugee children in Sweden and Germany*. Master Thesis, Stockholms University.
- Nonchev, A., Ilareva, V. & Alexandrova, Y. (2012). Methodological Guidelines For Best Practices Identification and preparation of Country Reports. In Nonchev, A., & Tagarov, N. (Eds.) *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States* (pp. 395-412). Center for the Study of Democracy. Sofia, Bulgaria.
- OECD (2011). Germany: Once Weak International Standing Prompts Strong Nationwide Reforms for Rapid Improvement. In OECD, *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA to the United States* OECD Publishing. (pp. 201-220).
- OECD (2017a). *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en.
- OECD (2017b). Finding Their Way. Labour Market Integration of Refugees in Germany, Paris, <https://www.oecd.org/els/mig/Finding-their-Way-Germany.pdf>, Erişim Tarihi: 02.05.2018.
- OECD/EU (2018). *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*, OECD Publishing, Paris/EU, Brussels, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264307216-en>.
- Official Journal of the European Union (2013). <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:031:0018:0025:EN:PDF>, Erişim Tarihi: 15.08.2019.
- Oral, I. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. ERG. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler/>, Erişim Tarihi: 02.05.2018.
- O’Rourke, J. (2015). Education for Syrian refugees: the failure of second-generation human rights during extraordinary crises. *Albany Law Review*, 78(2), 711–738.

- Ostrand, N. (2015). The Syrian refugee crisis: A comparison of responses by Germany, Sweden, the United Kingdom, and the United States. *Journal on Migration and Human Security*, 3(3), 255-279.
- Özcan, A. S. (2018). Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özer, Y., Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z., Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 37, Aralık 2016, s. 185-219.
- Öztürk, M. (2019). An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training Model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23-36, doi:10.5430/ijhe.v8n1p23.
- Park, M., C. Katsiaficas and M. McHugh (2018). Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America, Migration Policy Institute.
- Pascual, M. J. V. (2003). Key aspects about education for refugee children. *Revista Española de Educación Comparada*, (9), 225-260.
- Pastoor, L. (2016). Rethinking refugee education: principles, policies and practice from a European perspective", *Annual Review of Comparative and International Education*, Vol. 30, pp. 107-116.
- Potas, N. & Ok, M., A. (2020). Örneklem Yöntemleri. (Edt.: Ş. Ş. Erçetin). *Araştırma teknikleri* (s. 164-186). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ratkovic, S., Kovacevic, D., Brewer, C., Ellis, C., Ahmed, N., & Baptiste-Brady, J. (2017). Supporting refugee students in Canada: Building on what we have learned in the past 20 years. <http://citiesofmigration.ca/wpcontent/uploads/2018/04/Supporting-Refugee-Students-in-Canada-Full-Research-Report1.pdf>, , Erişim Tarihi: 02.05.2018.
- Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). *Teachers of refugees: A review of the literature*. United Kingdom: Education Development Trust, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588878.pdf>, Erişim Tarihi: 22.05.2019.

- Sağlam, İ. H.,& Kanbur, İ. N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An evaluation of class teachers' attitudes towards refugee students from various aspects]. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310–323.
- Sahin, S.,& Sümer, S. (2018). The Problems Experienced in the Integration Process of Syrian Students into the Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 909-918, DOI: 10.13189/ujer.2018.060512 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1177803.pdf>.
- Schroeder, J. & Seukwa, L., H. (2017). Access to Education in Germany, Korntheuer, A., Pritchard, P., & Maehler, D. B. (Eds.). (2017). *Structural Context of Refugee Integration in Canada and Germany* (GESIS-Schriftenreihe, 15). Köln: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52101-0>, Erişim Tarihi: 02.05.2018.
- Schwarz, C.H. (2016). *Refugees from Syria as “guests” in germany: The moral economy of German refugee policy in 2014*, Ribas-Mateos, N. (Ed.), *Migration, Mobilities and the Arab Spring: Spaces of Refugee Flight in the Eastern Mediterranean*. Edward Elgar Publishing.(105-125).
- Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, 40(1), 259-266.
- Sengupta, E. & Blessinger, P. (2018). Introduction to Refugee Education: Strategies, Policies and Directions', In Sengupta & Blessinger (ed.) *Strategies, Policies, and Directions for Refugee Education (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Volume (13)*. Emerald Publishing Limited, pp. 3-19, DOI: <https://doi.org/10.1108/S2055-364120180000013001>.
- Sengupta, E., Reshef, S. & Blessinger, P. (2019). *Creating A Borderless World of Education for Refugees. In Language, Teaching, and Pedagogy for Refugee Education* (pp. 181-191). Emerald Publishing Limited.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31).
- Shriberg, J., K. Frost, A. Melgoza & A. Wolfe. 2010. *Advancing teacher development in Colorado refugee education programs*. Denver, CO: Spring Institute for Intercultural Learning.
- Shuayb, M, Al Maghlouth, N, Held, K., Ahmad, N, Badran, T., & Al Qantar, S. (2016). An education for the future: The schooling experience of Syrian refugee children in Lebanon and Germany. *the Education Commission*. <https://www.lebanesestudies.com/wp-content/uploads/2017/01/An-Education-for-the-Future.pdf>, Erişim Tarihi: 19.10.2018.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries*, United Nations Publications, Sales & Marketing Section, Room C-113, Palais des Nations, 1211 Geneva 10, Switzerland. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480207.pdf>.
- Stegemann, K., C. & Jaciw, A., P (2018). Making it Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework, *Contemporary Journal* 16(1), 3-18, 2018.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı (2017) Türk Eğitim Sistemi 2017, http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf. Erişim Tarihi:18.02.2019.
- Suárez-Orozco, C., Bang, H. J., & Kim, H. Y. (2011). I felt like my heart was staying behind: Psychological implications of family separations & reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26(2), 222-257. <https://doi.org/10.1177/0743558410376830>.
- Sungur, A.& Demirtaş, İ. (2018) Mültecilere Yönelik İnsan Yardımları: Türkiye Boyutu, Aygül, H.,H. & Eke, E. (Eds.) 21. *Yüzyılda Uluslararası Göç ve Mülteciler Bir Türkiye Perspektifi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- SVR (2017). Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in

- Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017, Berlin: SVR.
https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/10/SVR_Jahresgutachten_2017.pdf, Erişim Tarihi: 29.02.2018.
- SVR (2018). Schule als Sackgasse? Jugendliche Fluchtlinge an segregierten Schulen, *Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher stiftungen für Integration und Migration*, Berlin, https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf, Erişim Tarihi: 02.07.2019,
- şahin, S.,& Sümer, S. (2018). The Problems Experienced in the Integration Process of Syrian Students into the Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 909-918, DOI: 10.13189/ujer.2018.060512.
- şeker, B. D.,& Sirkeci, İ. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122, DOI:10.14254/2071-789X.2015/8-4/9.
- şentürk, İ. (2018). Rethinking Education Policies Within the Axis of Being a Refugee: Refugees and Multiculturalism – Proposals for Turkey, *In ř., ř. Erçetin (ed). Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees, Ch 6, pp. 108-124, Hershey, PA: IGI Global Publication* DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch006.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi (GD)*, 4(2), 119-152.
- Taneri, P., O. (2019). Kapsayıcı Değerlendirme, Taneri, P., O (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*, Pegem Akademi, Ankara.
- Tangermann, J. and P. Hoffmeyer-Zlotnik (2018). Unaccompanied minors in Germany: challenges and measures after the clarification of residence status. Focussed study by the German National Contact Point for the European Migration Network (EMN), Working Paper 80 of the Research Centre of the Federal Office for Migration and Refugees, Nuremberg: Federal Office for Migration and Refugees,

https://ec.europa.eu/homeaffairs/sites/homeaffairs/files/11a_germany_uam_2018_en.pdf. Erişim Tarihi: 18.07.2019

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86),127-144.

Taşkın, P.,& Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-177.

Taylor, S., & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. DOI: 10.1080/13603110903560085.

TBMM (2018). Göç ve Uyum Raporu, Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt Komisyonu, https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf, Erişim Tarihi: 13.08.2019.

The Law Library of Congress 2013). Constitutional Right to an Education in Selected Countries, *The Law Library of Congress, Global Legal Research Center*.

<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.cow/cnsrght0001&div=1&src=home>, Erişim Tarihi: 15.06.2018.

Thomas, R. L., Chiarelli-Helminiak, C. M., Ferraj, B., & Barrette, K. (2016). Building relationships and facilitating immigrant community integration: An evaluation of a Cultural Navigator Program. *Evaluation and program planning*, 55, 77-84. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.11.003>.

Thomas, R.L. (2016). The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion. *J. Hum. Rights Soc. Work* 1, 193–201, doi:10.1007/s41134-016-0022-z.

Timm, M. (2016). The integration of refugees into the German education system: A stance for cultural pluralism and multicultural education. *eJournal of Education Policy*, (special issue), 1–8. http://nau.edu/COE/eJournal/_Forms/2016SpecIssue/Timm/, Erişim Tarihi: 02.05.2019.

Toklucu, D. & Dama, N. (2017). *Engelleri Aşmak: Türkiye'de Suriyeli Çocukları Okullaştırmak*. Seta | Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı https://www.researchgate.net/publication/323958947_Engelleri_Asmak_Turkiye'de_Suriyeli_Cocuklari_Okullastirmak.

Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160, DOI: 10.13189/ujer.2017.050709 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147374.pdf>.

Tunç, B. & Can, Z., Ç. (2018). War-Induced Immigration and Education: Syrian Refugees' Education in Turkey, *In Ş.,Ş. Erçetin (ed). Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees, Ch 8, pp. 138-170, Hershey, PA: IGI Global Publication* DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch008.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf>, Erişim Tarihi: 19.02.2016.

Tüzün, I. (2017). Türkiye'de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar ve Uygulamalar, *Avrupa Liberal Forumu (ELF)*.<http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/t/u/turkiyede-multeci-cocuklarin-egitim-hakkini-destekleyen-yaklasimlar-politikalar-ve-uygulamalar-fnf-turkiye.pdf>.

Uluslararası Göç Hukuku Göç Terimleri Sözlüğü (2013). IOM Uluslararası Göç Örgütü.

http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf, Erişim Tarihi: 18.07.2018.

UNDP (2018). *3RP TÜRKİYE | Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (3RP) 2018-2019*,

<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/63169.compressed.pdf>, Erişim Tarihi: 13.12.2019.

UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: access and quality. Final report* Paris: UNESCO,

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>, Erişim Tarihi: 03.11.2018.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>, Erişim Tarihi: 03.11.2019.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>, Erişim Tarihi: 03.11.2019.
- UNESCO (2018) *Global education monitoring report 2019: migration, displacement and education: building bridges, not walls*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>, Erişim Tarihi: 13.12.2019.
- UNHCR (2011). *UNHCR resettlement handbook*. www.unhcr.org/46f7c0ee2.pdf, Erişim Tarihi: 13.12.2017.
- UNHCR (2012). *Education Strategy 2012-2016*. Retrieved from Geneva, <https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html>, Erişim Tarihi: 20.12.2018.
- UNHCR (2016). *Global Trends: Forced Displacement in 2015*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>, Erişim Tarihi: 02.11.2018.
- UNHCR (2017a). *Global Trends: Forced Displacement in 2016*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>, Erişim Tarihi: 02.11.2018.
- UNHCR (2017b). *Left Behind: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/left-behind/>, Erişim Tarihi: 02.11.2018.
- UNHCR(2018). *Turn the tide: Refugee crises*, <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>, Erişim Tarihi: 12.02.2019.
- UNICEF (2019). *Turkey Humanitarian Situation Report#34*, <https://reliefweb.int/report/turkey/unicef-turkey-humanitarian-situation-report-34-january-june-2019>, Erişim Tarihi: 06.07.2019.

- Uğur, N. (2019). Kapsayıcı Eğitim ve Mülteci Çocukların Eğitimi, Taneri, P., O. (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*, Pegem Akademi, Ankara
- 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). <http://ijeces.hku.edu.tr/article/view/5000175535>.
- Üredi, L. & Ulum, G., Ö. (2018) Morpho-Syntactic Developmental Features of Syrian Primary School Students Learning Turkish as a Foreign Language, In Ş.,Ş. Erçetin (ed). *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees*, Ch 11. pp. 203-217, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch011.
- Vogel, D. & Stock, E. (2017). Opportunities and hope through education: How German schools include refugees. *Education International*. https://issuu.com/educationinternational/docs/vogel_stockv9?e=3689445/55774886, Erişim tarihi: 18.07.2019
- Warner, J. (2017). *No lost generations: Refugee children and their human right to education, from the holocaust to the Syrian civil war*, Master of Arts, University of Washington, USA.
- Westen (2016) *Eltern verzweifeln: In Essen fehlen Hunderte Kita-Plätze*. <https://www.derwesten.de/staedte/essen/eltern-verzweifeln-in-essen-fehlen-hunderte-kita-plaetze-id11652240.html>, Erişim Tarihi: 15.03.2017.
- Yabancı Uyrıklı Öğrenciler Genelgesi, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/967.pdf> Erişim Tarihi: 15.06.2018.
- Yamamoto, K. (2018). Ensuring educational opportunities for children in conflict-affected contexts: A case study of Syrian refugee-managed schools in Turkey. *Osaka Human Sciences*, 4, 135-156.
- Yaylacı, F. G., Serpil, H., & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Yazan, Y. (2016) *Avrupa Birliği'nin Yasa Dışı Göç politikası: Türkiye Örneği Çerçevesinde insan Hakları Sorunsalı*, Milenyum Yayınları, İstanbul.

- Yıldırım, A. (2018) *Göç ve Mülteciler Ekseninde MEB'in Politikalarının Süreç Yönetimi Bağlamında Değerlendirilmesi*, Aygül, H.,H. & Eke, E. (Eds). 21. Yüzyılda Uluslararası Göç ve Mülteciler, Nobel Kitap, 1. Basım, Ankara.
- Yılmaz, M., P. (2018) Vocational and Technical Education Policies and Practices for Syrian Students in Turkey, *In Ş.,Ş. Erçetin (ed). Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees, Ch 13, pp. 227-241, Hershey, PA: IGI Global Publication DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch013.*
- Yiğit, T. (2015) *Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı Çocukların Eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

EK-A: Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim. Türkiye ve Almanya'nın göçmenlerle ilgili eğitim politikaları ve uygulamalarının Türkiye'de yaşayan Suriyeli veliler için uygunluklarının incelenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştiriyorum.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman vazgeçebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Anket formunun doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürecektir. Anket formlarında yer alan maddeleri cevaplandırırken herhangi bir şekilde zarar görme riskiniz bulunmamaktadır. Her bir bölümün başlangıcında sunulan yönergeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir anket maddesini okuyup, içtenlikle yanıtlamaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Size verilen anket formlarının üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilginizi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, tüm yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Elde edilecek veri yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır. anketin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal ve etik izinler alınmıştır.

Araştırmanın her sürecinde kişisel bilgileriniz ihtimamla korunacaktır. Bu gönüllü katılım formunu imzalamadan önce veya daha sonra aklınıza gelebilecek olan soruları istediğiniz zaman bize sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırma bittikten sonra da bana ulaşabilir ve araştırma ile ilgili soru sorabilirsiniz. Araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, lütfen aşağıya imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyasını vereceğim.

Tarih:

- **Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: Kenan İLİ

Adres: Ankara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Yenimahalle/Ankara

Tel: 05052400801

e-posta:kenanili71@gmail.com

İmza:

- **Sorumlu Araştırmacı:**

Adı, soyadı: Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beytepe /Ankara

[Tel:05324751132](tel:05324751132)

e-posta:sefikasule@gmail.com

İmza:

EK-B: Veri Toplama Formu

EĞİTİM POLİTİKALARI VERİ TOPLAMA FORMU

Sayın Katılımcı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Prof.Dr. Şefika Şule ERÇETİN danışmanlığında yürüttüğüm “Göçmenlerle İlgili Eğitim Politikaları: Türkiye ve Almanya Örneği” konulu doktora tezi için ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi amacıyla bu veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde **“Kişisel Bilgiler”**, ikinci bölümde **“Eğitim Politikaları Anketi”** yer almaktadır.

Formda yer alan her maddeyi okuduktan sonra, size için en uygun olan seçeneği, ilgili yerleri işaretleyerek belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Kenan İLİ
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM 1

- 1.Cinsiyetiniz? Kadın () Erkek ()
- 2.Yaşınız? 18 - 25 () 26 - 35 () 36 - 45 () 46 -55 () 55--- ()
- 3.Hangi İlçede yaşıyorsunuz?.....
- 4.Kaç çocuğunuz var? Yok () 1-3 () 4- 6 () 7- 10 ()
- 5.Okul çağında olan çocuklarınızın kaç tanesi okula gidiyor?
1-3 () 4- 5 () 6- 10 ()
6. Okul çağında olan çocuklarınız hangi düzeyde okula gidiyor?
İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()
- 7.En son bitirdiğiniz eğitim seviyesi nedir?
İlkokul () Orta okul () Lise () Üniversite () Diğer.....

BÖLÜM 2

Aşağıda kutucuklar içine iki ülke tarafından mülteciler için uygulanan eğitim politikası ve uygulamaları yazılmıştır. Sizin için uygun olan kutucuğu işaretleyiniz.

<input type="radio"/> Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce bir veya iki yıl boyunca hazırlık sınıflarına katılmalıdır.	<input type="radio"/> Tüm çocuklar devlet okullarına paralel okullarda Arapça eğitim almalıdır.
<input type="radio"/> İlk günden itibaren mülteci öğrenciler diğer öğrencilerle ayrı sınıflarda sadece beden eğitimi, resim ve müzik vb. derslerde birlikte eğitim almalıdır	<input type="radio"/> İlk günden itibaren mülteci öğrenciler diğer öğrencilerden ayrı sınıflarda eğitim almalıdır.
<input type="radio"/> Mülteci çocuklar normal ders akışına dâhil edilirlerken ek olarak hedef odaklı misafir ülkenin dili öğretilmeli.	<input type="radio"/> Mülteci çocukların normal ders akışı Arapça olmalıdır. Ek olarak misafir ülkenin dili öğretilmeli.
<input type="radio"/> Mülteci öğrencilerin uyumları için akranlarıyla birlikte normal okul eğitimi verilmeli	<input type="radio"/> Mülteci öğrencilerin uyumları için her sınıf düzeyinde 1 yıllık uyum sınıfları açılmalıdır.
<input type="radio"/> Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce ilk günden itibaren buldukları ülkenin kültürel değerleri yanı sıra dil eğitimi verilmeli.	<input type="radio"/> Tüm çocuklar devlet okullarında transfer edilmeden önce ilk günden itibaren sadece dil eğitimi verilmeli.
<input type="radio"/> Tüm çocuklar için öğretmenler tarafından duygusal ve psikolojik destek verilmeli	<input type="radio"/> Tüm çocuklar için okul dışında sağlık bakanlığı tarafından duygusal ve psikolojik destek verilmeli.
<input type="radio"/> Zorunlu eğitim için ikametgâh kriteri bulunmaktadır.	<input type="radio"/> Zorunlu eğitim için sadece sığınmacı kaydı yaptırmaları gerekmektedir.
<input type="radio"/> Öğrenciler için alan yönlendirmesi öğretmen ve ders notlarına göre ilkokulda yapılmalıdır.	<input type="radio"/> Öğrenciler için alan yönlendirmesi ortaokul ve lise düzeyinde yapılan seçme sınavlarına göre yapılmalıdır.
<input type="radio"/> Sınıflarda sınırlı süre Arapça bilen öğretmen bulunmaktadır.	<input type="radio"/> Sınıflarda sınırlı süre Arapça bilen öğretmen bulunmamaktadır.
<input type="radio"/> Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının 1 ya da daha fazla yabancı dil bilme zorunluluğu bulunmaktadır.	<input type="radio"/> Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil bilme zorunluluğu yoktur.

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-600
Konu : Kenan İLİ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11.11.2019 tarihli ve 51944218-600/00000859196 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Kenan İLİ**'nin **Prof. Dr. Şefika Şale ERCETİN** danışmanlığında yürüttüğü "**Göçmenlerle İlgili Eğitim Politikaları: Türkiye ve Almanya Örneği**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **19 Kasım 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-D: MEB Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
19/12/2019
Sayı: 601
E.000009
000019

Sayı : 14588481-605.99-E.25351251
Konu : Araştırma izni

19.12.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi a) 11/12/2019 tarihli ve 903302 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Kenan İLİ'nin "Göçmenlerde İlgili Eğitim Politikaları: Türkiye ve Almanya Örneği" konulu tezi kapsamında Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okullarında uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (2 sayfa)
Kurum listesi (1 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü
Bilgi:
Altındağ-Çankaya-Etimesgut-Sincan
Keçiören-Mamak-Pursaklar-Yenimahalle

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Elektronik Ađ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için:

Tel: 0 (312) 306 89 30
Faks: 0 () _____

Bu yazık güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evet.sorgu.meb.gov.tr> adresinden e077-a453-3e43-ae82-fd2c koda ile teyit edilebilir.