

Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi:

Kuramsal Tartışmalar, Uygulamalar
ve Politika Önerileri

Dr. İbrahim Halil YILMAZ



AYBÜ - GPM
GÖÇ POLİTİKALARI
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

AYBÜ-GPM Rapor Serisi

Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi: Kuramsal Tartışmalar, Uygulamalar ve Politika Önerileri

Dr. İbrahim Halil YILMAZ



AYBÜ - GPM
GÖÇ POLİTİKALARI
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi:

Kuramsal Tartışmalar, Uygulamalar ve Politika Önerileri

Dr. İbrahim Halil YILMAZ

AYBÜ-GPM Rapor Serisi - 17

Grafik Tasarım : Furkan ÖZENÇİ

ISBN : 978-625-00-8656-8

E-ISBN : 978-605-4929-32-0

Atıf İçin:

Yılmaz, İ. H. (2023). *Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi: Kuramsal Tartışmalar, Uygulamalar ve Politika Önerileri*. AYBÜ-GPM Rapor Serisi-17. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYBÜ-GPM).

2023 © Tüm Hakları Saklıdır

Göç Politikaları Merkezi'nin izni alınmadan kısmen veya tamamen elektronik veya basılı olarak çoğaltılamaz, dağıtılamaz veya yayımlanamaz. Raporda belirtilen görüşler yazara aittir ve Merkez'in görüşlerini yansıtmak zorunda değildir.

2023 © All Rights Reserved

No part of this report may be reproduced, copied or transmitted in any form or by any means, electronic or printed, without the permission of Migration Policy Center. The views expressed in this report are the author's own and do not necessarily reflect the Center's stance or policy.

Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYBÜ-GPM)

Adres : Güvenevler Mah. Cinnah Cad. No: 16 Çankaya / ANKARA

Telefon : 0 312 906 10 95

E-Posta : gpm@aybu.edu.tr

Web : www.aybu.edu.tr/gpm

Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi: Kuramsal Tartışmalar, Uygulamalar ve Politika Önerileri

İbrahim Halil YILMAZ¹

Özet

Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci sayısının son yıllarda ciddi ölçüde artmış olması okul ortamlarının kültürel ve sosyal yapısını dönüştürmüştür. Buna bağlı olarak Türk eğitim sisteminin yabancı öğrencileri dikkate alarak dönüşümünün sağlanması önemli bir konu haline gelmiştir. Buradan hareketle çalışmada Türkiye'deki yabancı uyruklu çocukların eğitimine yönelik kuramsal tartışmalar temelinde olası uygulamalar ve politika önerileri sunulmuştur. Yapılan incelemeler neticesinde teorik tartışmaların travma, dil becerileri, kültürleşme süreçleri, dışlanma, ön yargı ve uyum başlıklı sorun alanlarına odaklandığı görülmüştür. Bu başlıklar çalışmada önerilen uygulama ve politikaların da çerçevesini belirlemiştir. Bu kapsamda çalışmanın temel politika önerileri kapsayıcı ve çok kültürlü eğitim ortamları, eğitim personelinin mesleki gelişimi, ön yargı-zorbalık-dışlama pratikleri, travmatik deneyimler, Türkçe/ana dil becerileri ve kültürleşme süreçlerine yöneliktir.

Anahtar Kelimeler: Dil Becerisi, Kapsayıcı Eğitim, Kültürleşme, Travma, Yabancı Uyruklu Çocuklar

Abstract

The significant increase in the number of foreign students in Türkiye in recent years has transformed the cultural and social structure of school environments. Accordingly, it has become an important issue to ensure the transformation of the Turkish education system by taking foreign students into account. In this study, possible practices and policy recommendations are presented on the basis of theoretical discussions on the education of foreign children in Türkiye. As a result of the analysis, it was realized that the theoretical discussions focused on the problem areas of trauma, language skills, acculturation processes, exclusion, prejudice and adaptation. These topics also set the framework for the practices and policies proposed in the study. In this context, the main policy recommendations of the study address inclusive and multicultural educational environments, professional development of education personnel, prejudice-bullying-exclusion practices, traumatic experiences, Turkish / mother tongue skills and acculturation processes.

Keywords: Language Skills, Inclusive Education, Acculturation, Trauma, Foreign Children

¹ Dr. – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. ibrahimhalilyilmaz@aybu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0769-7336.

Giriş

5 milyonu aşkın yabancıya ev sahipliği yapan Türkiye'deki (UNHCR, 2022) bu nüfusun yaklaşık yarısı çocuklardan² oluşmaktadır (GİB, 2023). Yabancı uyruklu çocukların Türkiye'deki eğitimi, özellikle Suriyelilerin 2011 yılından sonra Türkiye'ye yönelen kitlesel sığınma talepleriyle birlikte önemli bir konu haline gelmiştir. Fiziksel ve psiko-sosyal korumaya en fazla ihtiyaç duyan grup (Sinclair, 2001, s. 2-3) konumundaki yabancı uyruklu çocukların Türkiye'deki okullaşma oranları her yıl artmaktadır (HBÖGM, 2022). Buna bağlı olarak yabancı uyruklu çocuklarla ilgili araştırmalara yönelik ilgi her yıl artarak devam etmiştir.

Dil bariyeri, kültürel farklılıklar, ekonomik zorluklar ve bazı statü sorunları yabancı uyruklu çocukların eğitim yaşantılarında belirleyici rolüne dikkat çeken araştırmalar (Çelik ve İçduygu, 2018; Dyregrov, 2004; Hart, 2009; Herman, 2015; Şeker ve Sirkeci, 2015; UNHCR, 2019) bu çocuklarda travmatik yaşantılara özel önem vermektedir. Alan araştırmaları incelendiğinde travmanın yanı sıra yabancı uyruklu çocukların dil edinme süreçlerine odaklanan çalışmaların (Levent ve Çayak, 2017; Özer vd., 2017; Schumann, 1976; Yılmaz ve Sağiroğlu, 2022) yaygınlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca göçmen çocukların yerinden edilmeleriyle ilgili çeşitli çalışmaların kültürleşme (Berry vd., 1997; Berry, 2005; Ogbu, 1995a; Ogbu, 1995b; Schumann, 1986) ve dayanıklılık/resilience (Masten vd., 1990; Motti-Stefanidi ve Masten, 2017; Motti-Stefanidi, 2018) tartışmalarına belirgin bir önem verdiği anlaşılmaktadır.

Konu alanına ilişkin araştırmaların metodoloji açısından da çeşitlendiğini vurgulamak gerekir. Bazı çalışmaların (Çelik ve İçduygu, 2018; Özer vd., 2017; Stewart, 2012; Yılmaz, 2021) çeşitli görüşme teknikleri ve/veya doküman incelemesine dayalı nitel yöntemlerle yürütüldüğü görülmüştür. Harunoğulları (2016) gibi nicel araştırma yöntemlerine dayalı istatistiki verileri ve çeşitli görüşmelerden elde edilen nitel verileri bir arada değerlendirenlerin yanı sıra nicel soru formları ve katılımcıların çizdikleri resimlerin analizini bir arada inceleyen karma yöntemli araştırmalara da (Özer vd., 2013; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015) rastlanmıştır. Çalışmaların raporladığı sonuçların, katılımcılarla kısa süreli etkileşime dayalı ve sadece katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlara ya da çeşitli materyallerin (doküman, katılımcıların çizdikleri resimler vs.) analizine dayanan bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Kimi araştırmalar (Aydın ve Kaya, 2017; Levent ve Çayak, 2017) sadece ev sahibi topluluğun, bazıları da (Atlı ve Balay, 2016; Gün ve Baldık, 2017) sadece göçmen grubun görüşlerine odaklanmıştır. Söz konusu çalışmaların tamamı alana şüphesiz katkı sunmaktadır. Göçmen öğrencilerin eğitim deneyimleri üzerinde etkili olabilecek unsurların bütünsel bir şekilde dikkate alınması yoluyla eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemlerle alakalı daha sağlıklı verilere ulaşılacaktır.

Göçmen çocukların eğitim yaşantılarını derinlikli bir şekilde kavrayabilmek için; alanyazındaki kuramsal tartışmaları birbiriyle ilişkilendirerek, sürece etki eden önemli paydaşları dikkatten kaçırmayan ve yabancı uyruklu çocukların eğitim problemlerini çeşitli faktörler (travma, ikinci dil edinimi, dayanıklılık ve kültürleşme süreçleri vb.) çerçevesinde bütünlükçü bakış açısıyla ele alan çalışmalara (Örnek olarak bkz. Yılmaz, 2022) ihtiyaç duyulmaktadır. Belirtilen gerekçelerle ortaya çıkan bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim süreçlerini irdelemeye imkân tanıyan kuramsal bir çerçeve oluşturmak ve bu temelde uygulama ve politika önerileri sunmaktır.

² Bu çocuklar, göçmen, sığınmacı, mülteci veya geçici koruma altındaki kişiler gibi farklı statülere sahip olabilirler. Çalışmada bu çocuklar için sosyolojik bir yaklaşım olarak yabancı uyruklu çocuklar ifadesi benimsenmiştir. Bağlama göre çeşitli statüler birbirinin yerine kullanılsa da bu kavramlar, yabancı uyruklu çocuklara gönderme yapmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Göçmen çocukların eğitimiyle ilgili araştırmalarda genellikle travma konusuna odaklanıldığı görülmektedir (Frater-Mathieson, 2004; Hart, 2009; Herman, 2015; Perry, 2003). Yaygın kabul gören bir tanıma göre travma insanlara kontrol, bağlantı ve anlam duygusu veren sıradan bakım sistemlerinin yok edildiği çok stresli bir olaydan tamamen bunalmış olma duygusu (Herman, 2015, s. 33-51) olarak tarif edilmektedir. Göçmen çocuklar için belli başlı travma kaynakları varış yerindeki kötü yaşam koşulları, beklenmedik yer değiştirmeler, akıl sağlığı sorunları olan aile üyeleri, zorbalık ile başa çıkmak ve okulda kendini güvensiz hissetmek şeklinde sıralanmaktadır (Hart, 2009, s. 354).

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de travma belirtisi gösteren göçmen çocukların sayısı oldukça fazladır. Çeşitli araştırmalar Türkiye'deki göçmen çocukların travmaya bağlı problemlerle sıklıkla karşılaştıklarını teyit etmektedir (Özer vd., 2013; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Birçok göçmen çocuğun hayatını karakterize eden ve giderek artan bir travmadan yardım almadan kurtulabileceklerini beklemek yanlış olacaktır (Kaplan, 2000, s. 8). Tam da bu noktada eğitimin, göçmen çocukların travmadan kurtulması ve daha huzurlu bir gelecek için gerekli beceri ve değerleri kazandırması (Sinclair, 2001, s. 2) gibi mühim bir rol üstlenebileceği belirtilmelidir. Okullar bu süreçte göçmenlerin desteklendiklerini ve anlaşıldıklarını hissettikleri güvenli bir ortam yaratarak, göçmenlere dikkate alındıklarını ve kendilerine saygı duyulduğunu hissettirecek fonksiyonlar üstlenebilmektedir.

Göçmen çocukların eğitim problemlerinin temel nedenlerinden bir başkası ev sahibi toplumun dilini edinmektir. Dil, göçmenlerin yeni bir topluma uyumunun en temel aracı ve akademik başarının önemli belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir (Ager ve Strang, 2008; Montgomery, 1996). Schumann'a (1986) göre göçmenlerin yeni çevrelerine uyum sağlama konusundaki genel başarısı, ev sahibi topluluğun dilini öğrenmedeki başarısı ile ölçülebilmektedir. Türkiye'de yapılan çeşitli araştırma sonuçları da göçmen çocukların Türk toplumuna uyumunda dil ediniminin kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir (Aydın ve Kaya, 2017; Erden, 2017; Gün ve Baldık, 2017). Dil yetersizlikleri nedeniyle derslere sınırlı katılım göstermesi, göçmen çocukların müfredattaki içeriğe erişimlerinin düşük düzeyde kalmasına ve bunun sonucu olarak düşük sınav puanları almalarına yol açmaktadır (Özer vd., 2017; Taştan ve Çelik, 2017).

Çalışmalar, ev sahibi toplumun dilini iyi bilen göçmen çocukların okul ortamına daha iyi uyum sağladıklarını ortaya koyarken, yoğun aksana sahip ya da konuşma güçlüğü çekenlerin ise akranları arasında alay konusu olduğunu göstermektedir (Olsen, 2000). Öte yandan, göçmen çocuklara yeni eğitim dillerini öğrenmeleri için gerekli desteğin verilmemesi onları, özgüven eksikliği, potansiyelinin altında kalma, öğrenme problemi yaşayan bir birey olarak damgalanma, daha az motive olma, yeni arkadaşlar edinememe, zorbalık ve ayrımcılığa maruz kalmak gibi bir dizi istenmeyen sonuçla karşı karşıya bırakmaktadır (Mason ve Orcutt, 2018; Yılmaz, 2021). Kısacası göçmen çocukların yeni bir topluma olduğu gibi yeni bir eğitim ortamına uyum sürecinde yaşadıkları en önemli problemlerin başında ev sahibi toplumun dilini öğrenme konusunda yaşadıkları zorluklar gelmektedir. Dolayısıyla dil engelinin göçmen çocukların eğitim problemlerini derinleştirdiği ve bu sorunun aşılmasının öncelikli alanlardan biri olduğu belirtilmelidir.

Kültürel ve akademik performans gelişimine önemli katkıları ortada olan ikinci dil ediniminin, göçmen çocukların eğitim problemlerinin giderilmesinde zorunlu ama yeterli bir koşul olmadığı belirtilmelidir. Bu kapsamda “göçmen çocuklarda dayanıklılık (resilience)” ve “yeni mekâna ve kültüre uyum süreci” konuları önem kazanmaktadır. Başlangıçta fizik ve mühendislikte daha sonra tıpta ve ekolojide yer verilen dayanıklılık terimi, eski haline kavuşma veya iyileşme kapasitesini ifade etmek için kullanılmaktadır (OECD, 2018, s. 31). Bu çalışmada ise dayanıklılık, göçmen çocukların savaş ve göç kaynaklı sıkıntılardan kurtularak okula uyum sağlayabilme kapasitelerine gönderme yapmaktadır.

Bireylerin olumsuz koşullarla başa çıkma yeteneğini ifade eden dayanıklılık kapasitesini zorluklar karşısındaki başarıyı hangi faktörlerin kolaylaştırdığını veya engellediğini göstererek, insanların olumsuz koşullara maruz kalmalarını azaltmaya çalışarak ve bireylerin sıkıntıya karşı kırılganlıklarını azaltarak geliştirmek mümkündür (OECD, 2018). Göçmen çocukların dayanıklılık kapasitelerinin inşasında ve pekiştirilmesinde (Anderson, 2004a; Motti-Stefanidi ve Masten, 2017; Motti-Stefanidi, 2018; Suárez- Orozco vd., 2018) toplumsal düzey, yakın çevre ya da etkileşim düzeyi ve bireysel düzey olarak üç seviye tanımlandığı görülmektedir. Göçmen nüfusun dayanıklılık kapasitesinin gelişimini belirleyen diğer önemli unsurlar dini aidiyet (Masten vd., 1990, s. 432), ebeveyn eğitim seviyesi (Montgomery, 1996, s. 687), aile ve okul gibi yakın çevrelerden gelebilecek destekler, ebeveynlerin meslek ve ekonomik durumu (OECD, 2018, s. 153-154) şeklinde sıralanabilir.

Aile dışındaki diğer tüm kurumlardan daha fazlasını ifade eden okullar günümüz çocuklarında ve gençlerinde dayanıklılığı teşvik etmek için oldukça önemli ortamlar ve koruyucu koşullar sağlamaktadır (Henderson, 2012, s. 297). Dayanıklılık kapasitesinin gelişimiyle ilgili okulun etkililiğini belirleyen önemli hususlardan biri de göçmen çocukların karşılaşma ihtimalleri olan engelin doğası ve ciddiyetinden ziyade erken müdahale, ebeveyn-okul ilişkisi ve çocuğun okuldayken günlük sosyal ve duygusal deneyimleridir (Sharma ve Sharma Sen, 2012, s. 284). Bu çerçevede okulların ve ailelerin, öğrencilerin yaşamlarındaki koruyucu faktörleri güçlendirmek için birlikte çalışmalarını giderek önem kazanmaktadır (Henderson, 2012, s. 304-305).

Okullarla ilgili belirtilmesi gereken önemli hususlardan biri de okulların bir risk faktörüne dönüşebilmesidir. Bu kapsamda okulların göçmen çocuklara uygun bir planlama ve hazırlık yapması gerekmektedir. Aksi halde çocukların okulda karşılaşacakları alay edilme, dışlanma, akran zorbalığı gibi olumsuz durumlar, göçmenliğe bağlı olan mevcut problemleri daha zor bir hale getirerek onların dayanıklılık kapasitesini olumsuz yönde etkileyecek ve okula uyumlarını zorlaştıracaktır. Bunun sonucunda da okuldan ayrılma ve ev sahibi topluma uyum sağlayamama gibi sorunlara bağlı olarak nihayetinde sorunlu bireylere dönüşmek (Anderson, 2004a) gibi daha büyük bir risk durumuyla karşılaşmış olunacaktır.

Dayanıklılıkla ilgili tartışmalar, hayatlarında çok sayıda stres kaynağı ile başa çıkmaya çalıştıklarından ve çok az kaynak ve desteğe sahip olduklarından dolayı göçmen çocukların okul terki ve yalnızlaşma gibi ciddi risklerle yüzleşmelerinin muhtemel olduğunu göstermektedir. Bu nedenle onların dayanıklılık kapasitelerinin desteklenmesi kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla göçmen çocukların dayanıklılık kapasitesinin gelişiminde bireysel niteliklerin, özellikle aile ve okullar olmak üzere yakın çevre ve uzak çevrenin taşıdığı potansiyel risk ve destekleyici unsurların anlaşılması önem kazanmaktadır.

Göçmen çocukların eğitim problemlerinin anlaşılması ve giderilmesi çerçevesinde bir başka önemli konu yeni mekâna ve kültüre uyumdur. Yerinden edilme, bağlanma, rutinler ve alışkanlıklarla ilgili kolaylıkların kaybedilmesi ve kendini yeni bir alana yönlendirme, yeni rutinler oluşturma ve yeni yerle ilgili olumlu bir kimlik geliştirmeye dönük bir ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Anderson, 2004b, s. 65). Yerinden edilme deneyiminin en can alıcı noktası, yersizlik hissine sebep olmasıdır. Yeni yere uyum sağlanması için aşinalığın yeniden tesis edilmesi, o yere bağlanma hissini onarılması ve yer kimliğinde denge halinin sağlanması anahtar araçlar olarak görülmektedir (Fullilove, 1996, s. 1518-1522).

Göçmenler, anıları da dahil olmak üzere göç öncesi sahip oldukları bütün deneyimlerini ve çeşitliliklerini beraberlerinde yeni yerlerine getirmektedirler. Ancak onların yeni yerlerine uyum sağlama zorunlulukları sadece kendi topluluğunun niteliklerini değil, ev sahibi toplumun özelliklerini de dikkate almayı gerektirmektedir. Diğer bir deyişle göçmenlerin yeni yerlerine başarıyla uyum sağlamasının, kendi kültürlerini korumanın yanında, ev sahibi toplumun kültürel özelliklerini öğrenmesi ve yaşaması ile mümkün olduğu söylenebilir.

Yerinden edilen göçmen bir grup, genellikle yeni yerleştikleri yerde farklı bir kültürle teması geçmek durumunda kalmaktadır. Temasın düzeyi ve sonuçlarının nasıl olacağını değerlendirebilmek için kültürleşme kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Kültürleşme, iki veya daha fazla kültürel grup ve üyeleri arasındaki temas sonucunda meydana gelen iki yönlü kültürel ve psikolojik değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Berry, 2005, s. 698). Bu kültürleşme çerçevesine göre göçmen ya da göçmen gruplar, baskın toplumun dışlama, ayrımcılık, harmanlama veya kapsama gibi tepkileriyle karşılaşabilmekte (Berry, 1997, s. 9) ve tepkiler sonucunda göçmen veya göçmen gruplar kendilerini marjinalleşmiş (marginalized), ayrılmış (separated), asimile olmuş (assimilated) veya entegre edilmiş (integrated) (Berry, 2005) olarak bulabilmektedir.

Göçmen çocukların yakın çevresi içerisinde en önemli kültürleşme ortamlarından biri olan okullar, kültürel uyumun başladığı ilk alan olarak görülmektedir (Motti-Stefanidi, 2018). Okullar bunu, içinde yaşanılan toplumun aktif birer üyesi olması için bireylere gerekli beceri ve yeterlilikleri sağlayarak yerine getirmektedir. Bu fonksiyonu yerine getirebilmesi için okulların, ev sahibi toplumun üyeleriyle etkileşime geçilen ve göçmen grubun uyumuna dönük destekleyici ilişkilerin kurulduğu bir mekân (Ager ve Strang, 2008, s. 172) olması gerekmektedir.

Çeşitli çalışmalardan elde edilen veriler, göçmenleri en iyi destekleme yolunun, okullarda çok kültürlü kimlikleri teşvik etmek ve onların çok kültürlü dünyalarda etkili bir şekilde gezinmelerini sağlamak olduğunu ortaya koymaktadır (Rubinstein-Avila, 2016). Eğitimin uzun vadeli hedefini, tüm çocukları çok kültürlü toplumlarda yaşamaya hazırlamak olarak ifade eden Cushner vd.'nden (2019) alınan ilhamla, okulların bu hedefe kilitlenmesi ve ihtiyaç duyulan stratejileri ve programları uygulamaları gerektiği belirtilmelidir.

Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Genel Görünümü

Türkiye, coğrafi konumu ve tarihi nedenlerle uzun yıllardır farklı kültürlerden insanların yaşadığı bir ülke olmuştur. Göç İdaresi Başkanlığının verilerine göre ülkemizde ikamet eden yabancı uyrukluların (uluslararası koruma ve geçici koruma statü sahipleri) güncel sayısı 5 milyonu geçmiştir (GİB, 2023). Ocak 2022 verilerine göre bu nüfusun 1.365.884'ünü eğitim çağındaki (5-17 yaş) nüfus oluşturmaktadır (HBÖGM, 2022). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğu Suriye, Afganistan, Irak, Filistin, Somali ve Yemen gibi ülkelere gelmiştir. Özellikle Suriye'deki iç savaş nedeniyle, dünyadaki en yüksek mülteci sayısına ev sahipliği yapan Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci sayısı da dramatik bir artışla dikkat çekmiştir. Tablo 1'de Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim kademelerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 1. Yabancı uyruklu öğrenci dağılımı

Sınıf	E-Okul Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam	Kademelere Göre Toplam Çağ Nüfus	Kademeye Göre Yüzde
Okul Öncesi (5 Yaş)	53.134	36	53.170	53.170	137.075	137.075	38,79%
1. Sınıf (6 Yaş)	120.738	140	120.878	387.037	135.893	495.971	78,04%
2. Sınıf (7 Yaş)	79.676	131	79.807		131.124		
3. Sınıf (8 Yaş)	87.846	122	87.968		111.503		
4. Sınıf (9 Yaş)	98.263	121	98.384		117.451		
5. Sınıf (10 Yaş)	95.919	84	96.003	335.198	115.271	412.921	81,18%
6. Sınıf (11 Yaş)	83.682	109	83.791		109.906		
7. Sınıf (12 Yaş)	91.402	87	91.489		94.823		
8. Sınıf (13 Yaş)	63.860	55	63.915		92.921		
9. Sınıf (14 Yaş)	35.050	48	35.098	105.379	84.665	319.917	50,11%
10. Sınıf (15 Yaş)	29.494	26	29.520		79.117		
11. Sınıf (16 Yaş)	25.539	9	25.548		78.123		
12. Sınıf (17 Yaş)	15.199	14	15.213		78.012		
Lise Hazırlık	83	0	83	83	-	319.917	50,11%
HEP (A, B, C ve D)	0	8.730	8.730	8.730	-		
Açık okullar	0	0	46.134	46.134	-		
Toplam Öğrenci Sayısı	879.885	9.712	935.731	935.731	1.365.884	1.365.884	68,51%

Kaynak: HBÖGM (2022)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün (HBÖGM) 2022 yılı ocak ayı e-Okul ve YÖBİS verileri temelinde ortaya koyduğu rakamlar, eğitim çağındaki nüfusun %68,51'inin (935.731) eğitim-öğretime dahil edildiğini göstermektedir. Tablo 1 incelendiğinde ilkökul ve ortaokul düzeyinde yüksek okullaşma oranları dikkat çekmektedir. Okullaşamayan yabancı uyruklu öğrencilerin oranı %31,49 olsa da okula kayıtların artarak devam etmesi nedeniyle bu oranın düşeceği beklenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2021-2022 verilerine göre Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 19 milyon 155 bin 571 öğrenci örgün eğitim almıştır (MEB, 2022). Bu veriler, okullaşan yaklaşık 1 milyon yabancı uyruklu öğrenci sayısı ile kıyaslandığında, Türk eğitim sisteminde yer alan yabancı uyruklu öğrenci oranının azımsanmayacak düzeyde olduğu belirtilmelidir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerine odaklanan planlamaların ve politikaların Türk eğitim sistemini etkileyeceği açıktır. Ayrıca veriler toplu bir şekilde değerlendirildiğinde Türkiye'deki yüksek sayıdaki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarının başka ülkeler için de model olacağı açıktır.

Uygulamalar ve Politika Önerileri

Yabancı uyruklu çocukların eğitimine yönelik teorik tartışmalardan da anlaşılabacağı üzere, yeni bir ülkeye gelen sığınmacı çocuğun karşılaştığı en önemli sorun yeni ortama uyum sağlamaktır. Sağlıklı ve etkin bir uyum sürecinin sağlanabilmesi için yeni yerdeki okulların ve ilgili okuldaki paydaşların (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve ebeveyn gibi) da yeni sürece uyum sağlamaları gerektiği belirtilmelidir. Dolayısıyla uyum sürecinin, ev sahibi topluluk ile yeni gelenlerin karşılıklı sorumluluklarına ve iki grup arasındaki ahenge bağlı olduğu vurgulanmalıdır.

Sığınmacı çocukların sağlıklı bir şekilde eğitim imkânlarına erişmelerine ve yeni okullarına alışmalarına yönelik alan araştırmalarına hala ihtiyaç olduğu bilinse de bu çocukların eğitim problemlerine daha iyi cevap verebilmek için bu çalışmada derlenen teorik tartışmalar önemli bir imkân sağlamıştır. Bu amaçla Türkiye eğitim sisteminin sığınmacı öğrencileri de dikkate alacak şekilde nasıl dönüştürülmesi gerektiği sorusuna yanıt verebilmek için önceki bölümlerde üzerinde durulan teorik tartışmalar belirli bir düzen dahilinde organize edilmiştir.

Yabancı uyruklu çocuklar için yerleştikleri yeni yerde kabul edici ve güvenli bir eğitim ortamına kavuşmalarının önemi bu çalışmanın odak noktalarından birisidir. Bu çocukların eğitim süreçlerini irdeleyen literatürün ortak vurgularından biri yeni eğitim sistemine uyum sağlamanın önemini doğrulamaktadır. Ulusal eğitim politikalarının yönünün ve eğitim pratiklerinin de uyum sürecini etkileyen unsurlarla birlikte düşünülmelidir. Bu anlayıştan hareketle çalışmada ulaşılan uygulama ve politika önerileri aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin güvenli ve destekleyici bir çevrede eğitim alabilmesi için okulların bu öğrencilerin varlığını dikkate alacak şekilde dönüşümünün sağlanması gerekmektedir. Bu çerçevede yabancı uyruklu öğrencilerin okula kabul süreçlerinin açık bir şekilde geliştirildiğinden emin olunması gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrenci sayısının okullara dağılımının dengeli bir şekilde sağlanmasının iki grup arasındaki ahenk ve yeni gelenlerin uyum süreçleri açısından kritik bir önemi vardır. Bunun için okullar arasında iş birliğini ve adil bir paylaşımı özendiren şeffaf ve takip edilebilir düzenlemelere öncelik verilmelidir.
- Eğitim sisteminin öğrencilerin etnik köken ve kültürlerine duyarlı hale getirilmesi gerekmektedir. Buna paralel olarak ev sahibi ülkenin ve yabancı uyruklu çocukların kültürel beklentilerinin anlaşılmasının hassas bir önemi vardır. Dolayısıyla okul çevresinin kültürel çeşitliliği önemseyen ve kültürel

açıdan farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt veren bir yapıda olması beklenmektedir. Bu kapsamda okulda ve okul çevresinde dış grubun kültürel özelliklerini deneyimlemeye imkân sağlayan eğitim yaşantılarının tasarlanması önerilmektedir.

- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel farklılıklarını anlamaları ve onlara daha etkili bir şekilde yardımcı olabilmeleri için gereken mesleki becerileri kazanmalarına yönelik eğitimler tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yabancı uyruklu çocukların eğitimiyle ilgili kaygılarını ifade etmeleri sağlanarak bunların azaltılmasına yönelik mekanizmaların oluşturulması gerekmektedir. Bu kişilerin sadece okul düzeyinde değil ulusal çaptaki planlama çalışmalarına dahil edilmelerinin önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.
- Ev sahibi topluluğa mensup öğrenci ve ebeveynlerin kültürel çeşitlilik, insan hakları ve sığınmacı toplulukların durumları hakkındaki bilgilerini arttıracak programlara katılımları sağlanmalıdır.
- Kültürler arası farkındalığı ve temas sıklığını arttıran müfredat konularının geliştirilmesi ve okullarda buna yönelik projelerin uygulanması gerekmektedir. Bu yolla iki grup arasındaki karşılıklı kabul ve saygı düzeyinin arttırılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.
- Okullarda ırkçılığı ve zorbalığı engelleyen programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Buna paralel olarak uyum sürecini baltalayan etiketleme, alay etme ve dışlama şeklinde istenmeyen davranışların azaltılmasına yönelik müdahalelere öncelik verilmesi gerekmektedir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinin niteliğini arttırmak için bütünsellik anlayışından (Bkz. Yılmaz, 2022, s. 498) hareketle okul-aile ve toplum arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Aileleri ve iki gruptan topluluk temsilcilerini bir ara getiren ve okula dahil eden uygulamalara öncelik verilmesi önerilmektedir.
- Eğitim kurumlarında sunulan psikolojik destek hizmetleri yabancı uyruklu öğrencilerde görülen travmatik deneyimlerin etkilerini azaltabilir. Bu destek hizmetleri, göçe bağlı çeşitli psikolojik rahatsızlıkların iyileştirilmesine yönelik terapiler, grup terapileri, bireysel danışmanlık gibi çeşitli yöntemlerden oluşabilir. Fakat yabancı uyruklu öğrencilerin içerisinde bulunduğu zorlu koşulları sadece psikolojik destek hizmetleriyle aşmak mümkün değildir. Toplumsal farkındalık ve kabul düzeyinin de yabancı uyruklu öğrencilerin travma deneyimleriyle ilişkili olduğunun, bu öğrencilere karşı ayrımcılık ve ön yargıların azalmasının onların psikolojik iyileşme sürecini hızlandıracağına altı çizilmelidir. Bunun için okulu etkileyen bütün paydaşların içinde yer aldıkları sosyal ve kültürel koşulların dikkate alındığı, karşılıklı kabul ve hoşgörüyü özendiren uygulamalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
- Yabancı uyruklu bireylerin sosyal ağlarının geliştirilmesi için ev sahibi ülke dilinin edinilmesine yönelik uygulamaları ve projeleri desteklemek gerekmektedir. Bunun için yetişkinlerin dil kurslarına kayıtlarının teşvik edilmesi önemli görülmektedir. Okullarda ise çocuklara yönelik olarak iş birlikçi öğrenme ve akran destekli öğrenme stratejilerinin uygulanması önerilmektedir.

- Yabancı uyruklu öğrencilerin dil edinimi süreçleriyle ilgili önemli hususlardan biri de ana dil becerileriyle ilgilidir (Bkz. Yılmaz ve Sağıroğlu, 2022). Ana dil desteği köken topluluk ile bağların korunması anlamına geldiği gibi yeni bir dilin edinilmesini de kolaylaştıran bir müdahale olarak dikkate değerdir. Ayrıca ana dil desteği kendi kültürüne ve değerlerine yabancılaşmanın önüne geçerek öz benliği destekleyen insani bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bunun için yabancı uyruklu öğrencilerin, ev sahibi topluluğun dilini edinirken ana dillerinden kopmaması için okullarda ana dil desteğinin sunulması önerilmektedir.
- Yabancı uyruklu çocukların dil edinimi gibi kültürleşme deneyimlerinin de sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için kültürel açıdan duyarlı yaklaşımların ve kapsayıcı öğrenme anlayışının tüm öğrencileri kapsayacak şekilde benimsenmesi gerekmektedir.

Yabancı uyruklu çocukların eğitime yönelik olarak bu çalışmada ortaya konulan politika önerileri daha iyi bir düzenleme ve planlama yapılmasını, Türk eğitim sisteminin yabancı uyruklu çocukların ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesini ve eğitim personelinin yabancı uyruklu çocuklara yönelik mesleki gelişimlerini içermektedir. Ayrıca, yabancı uyruklu çocukların okula kayıt süreçlerinin kolaylaştırılması, okul ortamında kültürel çeşitliliğin desteklenmesi ve eğitimdeki ayrımcılık ve önyargıların azaltılması gibi konular da politika önerileri arasında yer almıştır.

Eğitim sisteminde yer alan dezavantajlı gruplardan en hassas kitleyi oluşturan yabancı uyruklu öğrenciler için sağlıklı ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulması hayati bir konudur. Türk eğitim sisteminin yabancı uyruklu öğrencileri dikkate alacak şekilde dönüşümü için bu çalışmada önerilen politikaların yol gösterici olması umulmaktadır. Değişen okul ortamında tüm grupları dikkate alacak uygulamaları desteklemek için net politikaların ortaya konulması ve uygulanması önemli görülmektedir. Önerilen politika ve uygulamalardan beklenen olumlu sonuçların elde edilebilmesi için bireysel gelişime ve örgütsel ilerlemeye yönelik teşvikler ve yatırımlar arttırılmalıdır. Sonuç olarak bütün çocukları hesaba katan tutarlı ve gelişimsel bir değişime katkı sağlayan toplu çabalar desteklenmelidir.

Kaynakça

- Ager, A. ve Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.
- Anderson, A. (2004a). Issues of migration [E-book]. In D. Moore ve R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 64–82). Taylor & Francis.
- Anderson, A. (2004b). Resilience [E-book]. In D. Moore ve R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 53–63). Taylor & Francis.
- Atlı, H. ve Balay, R. (2016). Suriyeli öğretmenlerin eğitim ve öğretimden beklentileri ile bu beklentilerin gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(25), 118–132.
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Türkiye: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456–473.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Cushner, K., McClelland, A. ve Safford, P. L. (2019). *Human diversity in education* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Çelik, Ç. ve İçduygu, A. (2018). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253–267.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77–84.
- Erden, Ö. (2017). *Schooling experience of Syrian child refugees in Turkey* (No. 403420). Doctor of Philosophy in the School of Education, Graduate Faculty, Indiana University.
- Frater-Mathieson, K. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (D. Moore ve R. Hamilton, Eds.; 1st ed.). Routledge.
- Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516–1523.
- GİB. (2023). T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı İstatistikleri. <https://www.goc.gov.tr>
- Gün, M. ve Baldık, Y. (2017). Türkiye’de kamp dışında misafir edilen Suriyeli sığınmacı gençlere yönelik eğitim hizmetleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(14), 287–299.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: Interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351–368.

Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29–63.

HBÖGM. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf

Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 297–306). Springer Science+Business Media.

Herman, J. L. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence-From domestic abuse to political terror* (1R ed.). Basic Books.

Kaplan, I. (2000). *A Guide to working with young people who are refugees: Strategies for providing individual counselling and group work*. Victorian Foundation for Survivors of Torture Inc.

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14–1(27), 21–46.

Mason, C. ve Orcutt, S. (2018). *Hear it from the teachers: Getting refugee children back to learning*. Save the Children.

Masten, A. S., Best, K. M. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.

MEB. (2022). Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim 2021-2022. <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tir>

Montgomery, J. R. (1996). Components of refugee adaptation. *International Migration Review*, 30(3), 679–702.

Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development and acculturation. *Developmental Review*, 50(A), 99–109.

Motti-Stefanidi, F. ve Masten, A. S. (2017). A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development. In N. J. Cabrera ve B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 19–34). Springer.

OECD. (2018). *Social emotional learning and sense of belonging proceedings of the fourth policy forum*.

Ogbu, J. U. (1995a). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189–205.

Ogbu, J. U. (1995b). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part two: Case studies. *The Urban Review*, 27(4), 271–297.

Olsen, L. (2000). Learning english and learning america: Immigrants in the center of a storm. *Theory Into Practice*, 39(4), 196–202.

Özer, Y. Y., Komşuğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2017). One common future, two education systems: The case of Syrian children of Istanbul. *European Education*, 49(2–3), 114–132.

Özer, S., Şirin, S. ve Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*.

Perry, B. D. (2003). *Effects of trauma on children* [E-book].

Rubinstein-Avila, E. (2016). Immigration and education: What should K-12 teachers, school administrators, and staff know? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(1), 12–17.

Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135–143.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392.

Sharma, N. ve Sharma, S. R. (2012). Children with disabilities and supportive school ecologies. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 281–296). Springer.

Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In D. Cipollone, C. Talbot, ve J. Crisp (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing Countries* (pp. 1–83). UN High Commissioner for Refugees.

Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute (MPI).

Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172–189.

Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A. ve Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist*, 73(6), 781–796.

Şeker, B. D. ve Sirkeci, İ. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics & Sociology*, 8(4), 122–133.

Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017, October). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

UNHCR. (2019). *Teaching about refugees-guidance on working with refugee children struggling with stress and trauma*.

UNHCR. (2022). Global Focus-Türkiye, Operational Update May-July2022.

Yılmaz, İ. H. (2021). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumu - Etnografik bir araştırma*. (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yılmaz, İ. H. (2022). Küresel, Yerel, Mikrosistem ve Bireysel Faktörlerin Türkiye’deki Mülteci Çocukların Eğitim Süreçlerine Etkileri. *İçtimaiyat, Göç ve Mültecilik Özel Sayısı*, 494-512. DOI: 10.33709/ictimaiyat.1110705.

Yılmaz, İ. H. ve Sağıroğlu, A. Z. (2022). Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Türkçe ve Ana Dil Becerilerine İlişkin Algıları ve Gündelik Hayattaki Dil Tercihleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2022;2 (26): 472-494.

AYBÜ-GPM HAKKINDA

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYBÜ-GPM) 2015 yılında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi bünyesinde göç ve insan hareketliliklerini izlemek, takip etmek; bu konularda araştırmalar, projeler hazırlamak, yürütmek ve raporlar hazırlamak üzere kurulmuştur.

ABOUT AYBU-MPC

The Migration Policy Center (AYBU-MPC) of Ankara Yıldırım Beyazıt University was established in 2015 for monitoring and following migration and human mobilities, designing and conducting research and projects on the area and publishing reports.



AYBÜ - GPM
GÖÇ POLİTİKALARI
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ