

Makalenin geliş tarihi: 12.09.2021  
Makalenin kabul tarihi: 05.11.2021

## **OKUL ÇAĞINDA GÖÇ EDEN ÇOCUK VE GENÇLER - ALMANYA VE TÜRKİYEDEKİ EĞİTİM-ÖĞRETİM MODELLERİ**

### **IMMIGRANT CHILDREN AND ADOLESCENTS OF SCHOOL AGE MODELS OF SCHOOL ORGANIZATION AND OF EDUCATIONAL PLANS IN GERMANY AND TURKEY**

Nimet Tan\*

#### **Özet**

Göç aslında insanlık tarihi kadar eski ve köklü bir gerçektir. Garip olan bunun dünyada hala tartışılıyor olmasıdır. Ancak 2015 senesi aslında bilinen ama hep göz ardı edilen gerçeklerin su yüzüne çıkmasını sağlamıştır. Veriler, geçmiş yıllarda yaşanan göç akımları ve bunların getirdiği olumlu yada olumsuz etkiler, özellikle gösterilen toplumsal tepkiler; basın ve medyanın gücüyle birleşince, siyasetçiler bu konuya odaklanmak zorunda kaldılar. Hem Türkiye’de hem de Almanya’da özellikle 2015 senesinden sonra göç ve göç uyum süreçleri ile ilgili çalışmalar arttı. Afganistan’daki gelişmeler, geçtiğimiz yıllarda artan salgın hastalıklar, dijitalleşme ve doğal afetler göz önünde bulundurulduğunda önümüzdeki yıllarda zorunlu ya da gönüllü göçlerin artacağını öngörmek çok zor değildir.

Bu çalışmada eğitim ve öğretimi çok kompleks olan bu öğrenci kitlesinin nasıl topluma kazandırılacağına değinilecektir. Çalışmanın amacı, göçmen ve mültecilerin eğitim sorunlarının çözümüne yönelik Almanya ve Türkiye’deki eğitim, öğretim ve teşvik etme programlarını araştırmaktır. Bu sebeple öncelikle okul çağındaki gençlerin ve çocukların bulunduğu grup incelenecek ve çeşitlilik anlamına gelen “heterojenlik” terimine değinilerek sınıflardaki dilsel ve kültürel değişim süreçleri ele alınacaktır. Sonrasında özellikle bu grubun okula ve topluma kazandırılmasına yönelik Almanya ve Türkiye tarafından hazırlanan programlar incelenecektir. Bu program ve uygulamaların öğretmen yetiştirme süreçlerine olan etkileri, bir sonraki bölümde tartışılacaktır. Yine bu bölümde Türkçe’nin neden mutlaka bütün öğretmenlik bölümlerinde ikinci dil olarak öğretilmesi gerektiğine, değinilecektir.

#### **Abstract**

Migration is actually as ancient and real as human history itself. It is strange that this fact is still discussed controversially. However, the year 2015 has led to the fact that blanked out migration-related realities, became more and more visible. Due to the research results, the experiences of the past years with migration movements and their influences on society as well as the growing public pressure, the topic of migration moved more and more into the center of political attention. Both in Turkey and Germany, several measures for integration and promotion have been taken, especially since 2015. In the context of political developments in Afghanistan, the global spread of various

---

\* Dr. Nimet Tan, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Interkulturelle Studien und für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache.  
nimet.Tan@uni-jena.de

infectious diseases, natural disasters and digitalization, it is not difficult to predict that voluntary or forced migration will increase in the coming years.

In an essay in recent years, I addressed the research question of why lateral migrants i.e. children and young people who come to Germany at school age with little or no knowledge of German, absolutely have to be brought to acceptance in society. In the sense of integration, I went there to the issues of social cohesion, among others. In this paper, I would like to explore how these children and young people are educated and supported both in Turkey and in Germany. What school organizational learning opportunities do both countries provide? Are there schooling and support models? If so, how are these exercised? After the introduction, the learner group of migrated school children with little or no knowledge of German is described in detail. The characteristics of heterogeneity and the increasing linguistic and cultural diversity in the classes are pointed out. In the following main chapter, it is clarified how these children and adolescents are received and supported in schools. The existing school organizational models are presented side by side and analyzed comparatively with each other. In the final section, teacher training is discussed and, based on the research results, a plea is made for the establishment of the subject area "Turkish as a Second Language", which would have to be completed by all student teachers on a compulsory basis.

## 1. GİRİŞ

2015 yılı dünyada büyük ses ve beraberinde büyük değişiklikler getiren bir yıl olmuştur. Suriyedeki kaos ortamı 2011 yılında başlamış olup 2015 yılına kadar dünya tarihinde yaşanan en ciddi mülteci akımına neden olmuştur. Türk Alman Üniversitesi Göç ve Uyum Araştırmaları Merkezi'nin raporundaki verilere göre sadece beş komşu ülkeye sığınan ve kayıt altına alınan Suriyeli mültecilerin sayısı 3.643.870 iken Türkiye'de 5.626.914'tür. Ayrıca bir milyon civarındaki Suriyeli de Avrupa Kanada ve ABD sığınmıştır. Almanya'da 2009 yılında sadece 30.000 Suriyeli yaşarken bugünkü rakam Alman Göç ve Mülteci Merkezinin raporuna göre 818.000'i bulmaktadır (Statista, 2021). Verilerin bütününe bakıldığında 2011 sonrasında ülkesinden kaçan Suriyelilerin sayısının en az 6,6 milyon olduğu anlaşılmaktadır (UNHCR, 2021). Güncel siyasi gelişmeleri göz önünde bulundurursak Afganistan'daki kaos ortamından yola çıkarak önümüzdeki yıllar da yeni ve büyük bir mülteci akımının gerçekleşme ihtimalinin çok yüksek olduğunu görürüz. Ayrıca doğal felaketlerin ve salgın hastalıkların da bu zorunlu göç hareketlerini tetikleme ihtimali yüksektir. Küresel boyuttaki gelişmeler hayatımızdaki göç durumunun giderek artabileceğini yani normalleşebileceğini gösterir.

Bu araştırmanın konusu okul yaşında göç eden çocuklara ve gençlere Almanya'da ve Türkiye'de uygulanan Eğitim Politikaları ve Programlarıdır. Çalışmanın merkezinde bu öğrenci grubu bulunmaktadır. Bu sebeple bir sonraki bölümde kısaca göçün sebep ve çeşitlerine değinildikten sonra, yabancı uyruklu olup, okul çağında göç eden çocuk ve gençlerin grubu detaylı bir şekilde incelenecektir. Bu bölümde öğrenci çeşitliliğinin neden arttığına, neden okullarda yeni sınıfların oluşmakta olduğuna ve göç eden öğrencilerin okullara hangi yetiler kazandırdıklarına değinilecektir. Daha sonra Türkiye ve Almanya bu öğrencileri eğitime nasıl teşvik ediyor, sorusuna cevap aranacaktır. Çalışmanın bu ana bölümünde ulaşılabilen bütün model ve programlar derinlemesine incelenecektir. Almanyada uygulanan modeller eyaletlerden yola çıkarak birbirleriyle kıyaslanıp açıklanacaktır. Bir sonraki bölümde bu iki ülkede yapılan uygulamaların ve göç durumlarının artmasının öğretmen yetiştirme süreçleri üzerindeki etkileri tartışılacaktır. Son kısımda özellikle Türkçenin neden ikinci dil olarak bütün eğitim fakültelerinde zorunlu ders haline getirilmesi gerektiği konusuna değinilecektir.

## **2. OKUL ÇAĞINDA GÖÇ EDEN ÖĞRENCİLER VE SINIFLARDAKİ “YENİ” ÇEŞİTLİLİK**

Genel anlamıyla “göç” yer değiştirmek ya da yaşanılan yerin değiştirilmesi anlamına gelir (Treibel, 2003: 19). Bu yer değiştirme eğilimi şehirden şehire olabileceği gibi, aynı şehirde semt değiştirmeyi ya da iki ülke arasında yer değiştirmeyi de kapsayabilir. Göç kavramının merkezindeki terim “değişimdir”. Her göç bir değişim sürecini beraberinde getirir. Bu değişim göç eğiliminin ne kadar süreceğinden, hangi sınırlar içerisinde gerçekleştiğinden ve bireysel mi yoksa toplu mu gerçekleşeceğinden bağımsızdır (Oswald, 2007: 19). Ancak bu değişimde neden göç edildiği sorusuna cevabın büyük etkisi vardır.

İnsanlar pek çok sebepten dolayı çeşitli yollarla göç ederler (Mecheril, 2004: 57). Yirmibirinci yüzyılda küreselleşmenin de etkisiyle iş ve çalışma ortamının çeşitliliği arttı. Bundan dolayı bireysel göçleri tetikledi. Dil öğrenmek, daha iyi şartlarda yaşamak, yeni ülkeler görmek ve yeni insanlarla tanışmak gönüllü göç etme sebeplerini oluşturmaktadır. Elbetteki bu bütün dünyayı kapsayan gelişmeler zorunlu göçlerin önüne geçememektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi 2015 yılı, Suriye’de çıkan savaş nedeniyle dünyadaki mülteci akımına büyük damga vuran bir yıl olmuştur. Dolayısıyla savaşlar, siyasi gelişmeler, doğal afet ve felaketler, dinsel ya da cinsel istismarlar ve etnik sorunlar insanları göç etmek zorunda bırakabilir.

Zorunlu ya da gönüllü, her göç bir şeylerden vazgeçmek yani geride bırakmak anlamına gelir<sup>1</sup>. Geride bırakılan bu şeyler bireylerin sosyal çevresi ve arkadaşlıklarının yanı sıra sosyal düzenidir de. İş, iş yerindeki konumu, konumun getirdiği prestij yada mülkiyetler bu sosyal düzene verilebilecek birkaç örnektir. Kısacası yaşanılan değişimin gözle görülen, yani somut bir boyutu vardır. Ayrıca göç sürecinin kendisinin de göç eden kişi ya da kişilerin üzerindeki psikolojik etkisi büyüktür. Bu psikolojik etki hem çok bireyseldir hem de dağın su altında kalan, böylece görünmeyen kısmını oluşturur.

Göç çeşitlerinden mültecilik boyutunu kısaca inceleyecek olursak göç etme fiilini gerçekleştirmek için öncelikle çok ciddi bir karar almak gerekir. Çünkü bu kararın sonunda var olan hayattan bir vazgeçiş olduğu gibi, göç esnasında hayat kaybetme riski, yeni bir hayata başlama ihtimalinden daha büyüktür. Gidilmek istenen ülkeye gidene kadar çok zor ve tehlikeli yollardan geçmek hatta açlığa, işkenceye, ölümlere veya tacizlere maruz kalmak ya da şahit olmak zorunda kalınabilir. Bununda özellikle çocuk ve ergenlik döneminde olan genç öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri kaçınılmazdır. Örneğin Türkiyedeki Suriyeli mültecilerden kişilerden yola çıkılacak olunursa bu kitlenin Suriye’ye geri dönme ihtimalinin çok düşük olduğunu tahmin etmek zor değildir. Pek çok göç modelinde hedef ülkede yeni bir yaşama başladıktan sonra orada sosyal, mesleki hatta ailevi bağların oluşması sebebiyle doğduğu ya da eskiden yaşadığı ülkeye geri dönme eğiliminin ne kadar az olduğu istatistiklere bakılarak kolayca tespit edilebilir.

Almancada “Seiteneinsteiger\*innen” denilen okul çağında olup, bir ülkeden başka bir ülkeye taşınan öğrencilerin olduğu bu gruba detaylı bakıldığında bu öğrencilerin ne kadar heterojen olduğunu görürüz. Her yıl Almanya’ya pek çok ülkeden yeni öğrenciler göç etsede, maalesef Almanya bu konuyla hem bilimsel hem de siyasal anlamda ancak 2014 - 2015 yıllarından sonra ilgilenmeye başlamıştır (Pagel vd., 2020: 34).

Massumi’ye (2015) göre bu kavramı belirlemek için mutlaka bir yaş sınırı gereklidir ve bu yaş sınırı en az altıdır. Altı yada altıdan daha büyük yaşta bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden, yeni ülkenin dilini ya hiç bilmeyen ya da çok az bilen öğrenci grubuna “Seiteneinsteiger\*innen” denir (Massumi, 2015: 12). Çok

---

<sup>1</sup> Göç Psikolojisi göç hareketleri sonucunda doğan kendi içinde büyük ve incelenmeye değer bilimsel bir alandır.

genel olan bu kavram göç sebebinden ve modelinden bağımsız olarak okul çağında bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden çocuk ve gençleri kapsar. Dolayısıyla göç sürecinin gönüllü olup olmadığının, mülteci ya da iltica yoluyla gerçekleşip, gerçekleşmediğinin veya aile birleşimi sebebiyle tahakkuk edip, etmediğinin bir önemi yoktur. Bu sebeplerden dolayı heterojenlik boyutu bu öğrenci grubunda çok yüksektir.

Heterojenlik kendisini örneğin öğrencilerin doğdukları ülkelerin çeşitliliğinde gösterir. Verilere bakıldığında son yıllarda Almanya'ya en çok Romanya, Bulgaristan ve Polonya gibi Avrupa Birliği ülkelerinden göç edildiği tespit edilebilir (Statista, 2021). Bu ülkeleri Türkiye, Rusya ve Kosova takip etmektedir. Okul çağında göç eden öğrenciler farklı ülkelerden hatta farklı kıtalardan gelirler. Buna göre her birinin farklı bir ana dili, farklı kültürel düşünüş ve yaşayış tarzı vardır. Hepsi farklı yaşlardadır ve bu yaşa bağlı olarak ilgi alanları değişkendir (von Dewitz ve Massumi, 2017: 29). Göç edilen ülkede ne kadar yaşanılacağından yola çıkarak o ülkenin dilini öğrenme isteği ve çabası değişiklik gösterir. Elbette yasal süreçlerin hedef ülkenin dilini öğrenme isteği ve ihtiyacı üzerinde büyük etkisi vardır. Geçici bir süre kalınacak ülkenin dilini öğrenme isteği ile geri kalan hayatın geçirileceği ülkenin dilini öğrenme isteği arasında farklılıklar vardır.

Bu öğrenci kitlesinde anadildeki yetiler de değişiklik gösterir (Reichert, 2020: 445f). Okula gidip anadilinde okumayı, yazmayı öğrenmiş, alan bilgisi edinmiş, yabancı dil ya da diller öğrenmiş öğrenciler olduğu gibi, yine savaş gibi çeşitli sebeplerden dolayı biyolojik yaşın büyük olmasına rağmen hiç okula gitmemiş, kalem tutmamış öğrenciler de bu grup içerisinde yer alır. Okula hiç gitmemiş olmak okuma-yazma öğrenmemiş olmanın dışında, okuldaki gerekli olan davranış biçimlerini de bilmemek anlamına gelir. Her gün belirli saatlerde okula gidilmesi gerektiği, öğretmen - öğrenci arasındaki saygı ilişkisi, ev ödevlerini düzenli olarak yapmak gibi pek çok temel davranış biçimlerinde bile zorluklar yaşanabilir. Yine aynı şekilde temel okul bilgilerinde, öğrenme stratejilerinde ve alan dil bilgilerinde eksiklikler görülebilir.

Anadildeki yetiler kazanılmamış olabileceği gibi, kazanılmış ama unutulmuş da olabilir. Başlanılan eğitim süreci birtakım sebeplerden dolayı yarım bırakılmak zorunda kalınmış olunabilir. Ayrıca anadildeki yazı dili Latince alfabesinden oluşmayabilir (Kittlitz, 2017: 112). Bu durumda aslında terk edilen ülkede eğitim almış çocuklar ve gençler birden göç ettikleri ülkede okuma yazma bilmeyen kişilerin durumuna düşerler, çünkü öğrendiği ve aslında bildiği bilgileri "dilsizlik" sebebiyle gösterememe durumu söz konusudur (Tan, 2018: 164). Bu grup aynı zaman dilimi içerisinde hem yeni bir yazı, hem yeni bir dil, hem de okul konseptinin gerektirdiği alan bilgilerini öğrenmek durumunda kalır.

Özellikle mülteci ve ilticacı göç yollarıyla ülke değiştirmek zorunda kalan öğrencilerde travma semptomları görülebilir ve bunlar heterojenliğin diğer bir boyutudur. Fischer ve Riedesser bu travmayı şu şekilde tanımlar:

“[=Traumatisierung ist ein] vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Angst, Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und zu einer dauerhaften Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses führt“ (2009: 84).

Travma olağanüstü bir olay ya da durum sonucunda kişinin altından kalkamadığı ve hem psikolojik hem de ruhsal yaralar aldığı ciddi bir rahatsızlık durumudur. İnsanların taşımakta zorlandıkları bu durumda kişiler kendilerini çaresiz bir ruh hali içerisinde hissederler. Bir taraftan yaşanan durumla baş etme mücadelesi verirken, diğer taraftan korku, yalnızlık ve savunmasızlık duygularıyla boğuşurlar. Ghaderi'ye (2017) göre bu ruhsal ve psikolojik yaralanmanın belirtileri kısaca şunlardır:

- Unutkanlık, uykusuzluk, korkulu rüyalar görme,
- Yalnızlıktan, yalnız çalışmaktan ya da yalnız bir odada bulunmaktan korku,
- İçine çekilme ve insanlarla iletişime girememe,
- Ani patlamalar ve aşırı duygusallık
- Tuvalet ihtiyacı gibi bir takım davranış biçimleri kontrol edememe,
- Şiddete eğilim, aşırı kavga ve dövüş durumları,
- Baş ve karın ağrıları, mide bulantıları, titreme ve ter boşalması,
- Umutsuzluk, karamsarlık ve çaresizlik,
- İntihar düşünceleri ve girişimleri (60).

Travma ergenlikten çok da farklı değilmiş gibi görünsede yoğunluğuna ve boyutuna göre değişkenlik göstererek öğrenme ve öğretme süreçlerini dolaylı ya da dolaysız bir şekilde çok etkiler. Bu da demektir ki, okul konseptinde çalışan bütün öğretmenlerin -yani sadece dil öğretmenlerinin değil- heterojenliğin çok boyutluluğuna hazırlanmaları ve mutlaka travma bilgilerini almaları gerekir. Böylece ders esnasında ortaya çıkabilecek semptomlarla pedagojik açıdan baş edebilirler.

Festmann (2012) okul çağında göç eden öğrencilerin okul sistemine olan katkılarına değindiği yazısında özellikle sınıflardaki çok dillilik sürecinin nasıl arttığına değinir (183). Elbetteki göç nedeni ile çocuk ve gençlerin gelmesi sınıflardaki öğrenci çeşitliliğine yeni bir boyut kazanır. Önemli olan bu çocukların göç ettikleri ülkede ana dil ya da dillerini kullanıyor ve hatta geliştiriyor olabilmeleridir. Her derste bu dillere yer ve zaman ayrılmazsa zamanla gençler ana dillerini unuturlar. Aslında okul sürecinde bu diller sayesinde çok dillilik konseptini geliştirmek adına yararlanmak gerekir (Festmann, 2012: 189; Rehbein, 2012: 68)<sup>2</sup>. Göç edilen ülkenin öğrencileriyle, göç eden öğrenciler birbirini karşılıklı bir şekilde tamamlayarak çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe adım atılmasını ve bu konseptin ilerlemesini sağlayabilirler. Elbetteki bu bakış açısı girişimci ve davranışlarıyla bu akımı teşvik eden öğretmenler gerektirir.

Bu bölümde göç sebep ve modellerine kısaca değinildikten sonra sınıflarda artan öğrenci çeşitliliği ve bununla beraber oluşan çok dillilik ve kültürlülük durumları incelenmiştir. Kısaca Kısaca şu sonuca varılmıştır ki; okul çağındaki göç eden çocuk ve öğrenciler çok boyutlu olup değişken özelliklere sahiptirler. Hepsinin keşiştiği nokta göç edilen ülkede var olan bir okul sistemine hemen hemen hiç olmayan dil yetilerine rağmen ayak uydurma zorunluluğu kısmıdır. Elbette okullardaki bütün öğretmenlerimizde bir taraftan ana dilli çocuklara eğitim verirken, diğer taraftanda bu göçmen çocuk ve gençleri topluma kazandırmalıdır. Bir sonraki bölümde “Türkiye’ye göçmenler hangi ülkelere geliyor?” ve “Türkiye’de okul yaşında göç eden öğrenci kitlesini eğitim ve öğretime nasıl teşvik ediyor?” sorularına değinildikten sonra, Almanyada bu alanlarda yapılan çalışmalar gösterilecektir. Farklı eyaletlerin farklı teşvik modelleri birbirleriyle kıyaslanarak açıklanacaktır.

### **3. TÜRKİYE VE ALMANYADAKİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE MODELLERİ**

---

<sup>2</sup> Rehbein 2012’de yazdığı makalesinde çok dilliliği teşvik etmek adına göç eden bu çocuk ve gençlere göç edildikten hemen sonra ana dil eğitimi verilmesi gerekliliğini savunur (71). Bunun temelinde çok bilinen “Interlanguage hipotezi” vardır. Buna göre ilk dilde edilen yetilerdeki kalitenin ikinci dil edinimi üzerinde büyük etkisi olduğu varsayılır. Bu tez son yıllarda ampirik çalışmalar tarafından onaylanmıştır (Jeuk, 2018: 43).

Galatasaray Üniversitesinin Sosyoloji Bölümünün yaptığı araştırmalar incelendiğinde (Danış, 2017) ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Göç Merkezi tarafınca tutulan raporlara bakıldığında Türkiye'nin de Almanya gibi her tarihte göç alan bir ülke olduğunu görmekteyiz. Buradaki veriler aynı zamanda Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından kamu oyuna sunulan istatistiksel bilgilerle örtüşmektedir (TÜİK, 2020). Bu veri tabanlarına göre Türkiye sadece Cumhuriyetin ilanından sonra, Yunanistan (480.000), Makedonya (10.500), Eski Yugoslavya (269.000), Bulgaristan (374.000) ve Romanya (121.000) gibi Balkan ülkelerinden göç almıştır. Bunun yanı sıra Eski Sovyetler Birliği'nin Afganistan'ı işgalinin (1979) üzerine Özbek, Kazak ya da Uygur gibi Türk kökenli toplumlardan da Türkiye'ye göç edilmiştir. 1945 ile 1967 yılları arasında Suriye'den Türkiye'ye dört kez toplu göç hareketi gerçekleşmiştir. Aynı şekilde Körfez Savaşı Irak'tan (1991) ve İran Devrimi, İran'dan (1979) Türkiye'ye olan göç hareketlerini hızlandırmıştır. 1923 yılı ile 2015 yılları arasında Türkiye'deki göçmen sayısı iki buçuk milyonu aşmaktadır (T.C. İçişleri Bakanlığı, 2015). 2019 yılında en çok göç Irak'tan alınırken, ikinci sırayı Türkmenistan ve üçüncü sırayı Afganistan almaktadır. 2021 yılında ise Katar ülkesinden gelen insanların sayısının arttığı görülmektedir. Türkiye Birleşmiş Milletler Göç Kuruluşunun Türkiye Temsilciliğine göre bugün Türkiye'de resmi yollarla hemen hemen dört milyon göçmen yaşamaktadır (IOM). Bu kişilerin 1 milyon 774 bin 520'si (%48) 0-18 yaş arası çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. (Haberler.com, 2021)

Kısacası bu rakam ve veriler gösteriyor ki, Türkiye farklı zamanlarda ve farklı boyutlarda hep göç alan bir ülke olmuştur. Son yıllarda Balkanlar'dan yapılan göç azalsada orta doğudan gelen göç akımı artış göstermektedir. Afganistan ülkesindeki güncel gelişmelerden yola çıkılarak yeni bir mülteci akımının çok yakında gerçekleşme ihtimalinin yüksek olduğu aşikardır. Dolayısıyla sınıflardaki heterojenlik durumu gittikçe artacak, var olan duruma yeni diller, yeni kültürler, yeni davranış ve düşünüş biçimleri eklenecektir.

Seydi 2014 yılında yapmış olduğu araştırmasında Türkiye'nin bu göçmen çocuk ve gençlerin eğitim süreçlerini desteklemek için kamplarda gösterilen çabalardan bahsetmiştir (268). Afet ve Acil Durum Yönetimi (AFAD) verilerine dayanan bu çalışmaya göre 2012'de kamplarda kalan okul çağındaki bu çocukların %83'ü, kamp dışında kalanların %14'ü okula devam edebilirken, kampların dışında yaşayan yaklaşık 70.000 öğrenci eğitimden mahrum kalmıştır (268). Aynı veri tabanları Emin'in 2016 yılında yaptığı çalışmasında da görülmektedir (Emin, 2016). İki çalışmada da resmi belgelerin ve açıklamaların ancak 2012 yılından sonra yayınlanmaya başladığı tespit edilmistir. Hem Seydi (2014) hem Emin (2016) çalışmalarında kamplardaki derslerin yoğunlukla Arapça öğrenmeye yönelik olduğundan bahsetmektedirler (12). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer 31 Temmuz 2012 bu bağlamda şunları söylemiştir:

“Dersler kendi müfredatımıza göre Arapça verilecek. Orada çocukların eğitimini ihmal etmemekle birlikte ailelerin Türkiye'de kalmalarını pekiştirecek bir tavırdan da uzak bir üslup içinde yapmaya çalışıyoruz. Başka ülkelerin müfredatlarının takip edildiği yerler, büyükelçiliklerin kendi bünyelerinde açtığı okullar. Onun dışında tüm okullarda kendi müfredatımızı takip ediyoruz” (Seydi, 2014: 275).

Bu açıklamadan Türkiye'deki ders müfredatının Suriyeli çocuklara Arapça dili de öğretildiği anlaşılmaktadır. 2013 yılına kadar süren bu kısa vadeli çalışmalar; siyasi düşüncenin, Suriyeli göçmenlerin ülkelerine dönecekleri varsayımından yola çıktığını gösterir.

Suriye'deki savaşın bitmemesi ve göç eden kişilerin sayısının artması üzerine 2014 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) yürürlüğe girerek mülteci ve sığınmacılara yönelik kapsamlı ve yasal bir düzenleme hazırlanır (Emin, 2016: 8). Yine 2014 yılında “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri

yenilenip, belirli standartlara bağlanmıştır. Yani bu kitleye verilen eğitim politikaları 2014 yılıyla sistematikleştirilmeye başlanır. Göç akımları aslında Türkiye de daha önceden olduğu için eğitim politikalarının ancak bu yıldan sonra sistemleştirilmesi şaşırtıcıdır ve Almanya'daki durumla eş değerdedir. Almanya tarihinde büyük göçler almasına rağmen, 2015 yılından sonra okul yaşındaki göçmen çocuklara verilen eğitim sistematikleştirmeye başlamıştır.

Türkiyedeki sistematikleşmenin temeli Milli Eğitim Müdürlüğü'nün (MEB) 2013 yılında yayınlamış olduğu bir genelgeyle başlar. Bu genelgeye göre okul eğitimi için alınan kararlardan bazıları şunlardır:

- Eğitimlerine ara vermek zorunda kalmış kamp içindeki Suriyeli çocuklara sene kaybı yaşamamalarını sağlayacak bir nitelikte eğitimin sunulacaktır.
- Bu bağlamda yürütülecek eğitim hizmetlerinin koordinasyonu MEB'in sorumluluğunda olacaktır.
- Öğretmen ihtiyacının, o ildeki norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda şartlara uygun Arapça bilen kişilerden ders ücreti karşılığında MEB tarafından karşılanacaktır.
- Aynı şekilde Suriyeli vatandaşlar arasından çocuklara eğitim vermek isteyen öğretmen veya şartlara uygun kişilerin, MEB tarafından değerlendirilerek ancak ücret talep etmemesi koşulu ile tamamen gönüllülük esasına dayalı bir şekilde görevlendirilmesi yapılacaktır.
- Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için tesis imkanları doğrultusunda Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılacaktır (Emin, 2016: 13).

Yine MEB tarafından 2014 yılında çıkarılan "Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesi ile sunulan hizmetlerden bazıları şunlardır:

- Kayıt kabulü için gerekli olan şartları taşıyan öğrenciler, diploma ve öğrenim belgelerine göre denklikleri yapılarak yerleştirilmekte ve öğrenim göreceği okula yönlendirilerek eğitim öğretim hizmetinden faydalanmaktadır. Yabancı kimlik numarası bulunan yabancıların her türlü veri girişi e-okul ve yaygın otomasyon sistemleri üzerinden yapılmaktadır<sup>3</sup>.
- İkamet izni olmayan, yabancı kimlik numarası edinmeyen, ilgili kurumca yabancı tanıtma belgesi verilmek suretiyle kayıt altında olan ve sınır dışı edilmeyenler de dahil olmak üzere yabancı öğrencilerden öğrenim belgesi bulunmayanlar, beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliği belirlenerek öğrenim göreceği eğitim öğretim kurumuna yönlendirilmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumu ile oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe öğretilmektedir. Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve yabancı dil dersi öğretmenleri görevlendirilebilir.
- Geçici Eğitim Merkezlerinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak destek veren yabancılar maddi destek verilmektedir (Emin, 2016: 14f).

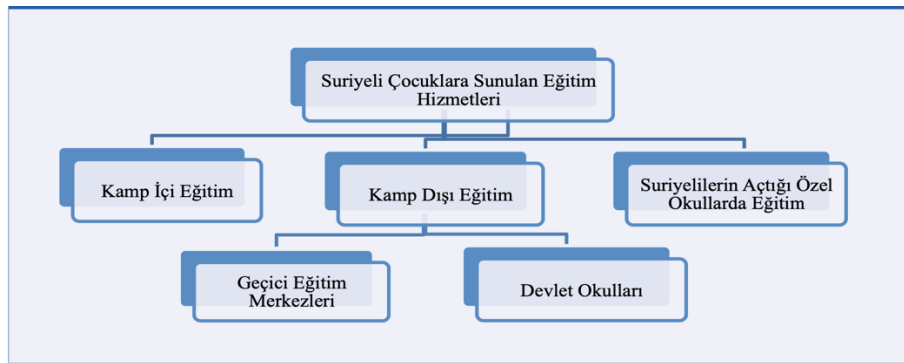
Bu belge okul çağındaki Suriyeli çocuk ve gençlerin hem MEB'e bağlı okullarda hem de Suriyelilere yönelik olarak oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezlerinde

---

<sup>3</sup> Tabii bu noktada pek çok mülteci kişinin okul yada iş belgelerinde eksiklikler olduğu unutulmamalıdır. Bazen bu belgelerin hiç alınmadığı gibi bazende bu belgelerin bir takım felaketler sonucu yok olma durumu söz konusudur.

eğitim hizmeti almaları için sağlanmıştır. “Bütün bireylerin eğitim ve öğretime adil şartlar altında erişmesini sağlamak” 2015 senesinde MEB tarafından yayınlanan “2015-2019 Stratejik Planı” Belgesinde ilk amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2015: 33). Bu amaç bir sonraki adımda genişletilir ve bu amacın öğretime katılımı arttırmayı hedeflemesinin yanı sıra, göçmenleri de kapsadığı vurgulanır: “(...) dezavantajlı gruplar başta olmak üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını arttırmak...” (33). Bu stratejik planda genel olarak, sığınmacıların eğitimlerine yönelik var olan engellerin aşılması için, uluslararası kurumlarla iş birliği yapılacağından bahsedilmiştir (Emin, 2016: 15). Ayrıca sığınmacı öğrencilerin denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmeye çalışılacağına da işaret edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen Türkiye'nin Suriyeli çocuk ve gençlere sunduğu bütün eğitim hizmetleri Emin'in (2016: 17) şu modeliyle özetlenerek görsellendirilebilir:



Şekil 1: Türkiye'nin Suriyeli Çocuklara Sunduğu Eğitim Hizmetleri

Almanya'da Türkiye gibi çok uzun yıllar öncesinden göç alan bir ülke olmasına rağmen 2014 senesi itibariyle göçmen çocuk ve gençlere yönelik çalışmaları sistematikleştirmeye başlamıştır. 1980'li yıllarda Münih şehrinde bir okulda 300 göçmen çocuğa yönelik eğitim politikalarında nasıl büyük bir çaresizlik yaşandığını aşağıdaki diyalog gözler önüne sermektedir:

Ende der 1880er Jahre forderte der Magistrat der Stadt München die Lokalschulkommission auf, „die italienischen Arbeiterkinder zum Schulbesuch zu veranlassen“ und nach dem Modell von Wien, dem „Brennpunkt unterschiedlicher Nationalitäten und Sprachen“, die dort gefundenen „Lösungen für die Frage der schulischen Integration sprachlicher Minderheiten“ zu übernehmen. In München „stand man diesem Problem recht unsicher“ gegenüber. „In welcher Weise sollte man die 300 Kinder unterrichten, von denen kaum eines ein Wort Deutsch sprach und viele sogar ihre eigene Muttersprache nur mangelhaft lesen und schreiben konnten“...  
(Quelle: Siggis/Witzler-Potratz 2006)

(Zitiert nach Vortrag von Hans-Joachim Roth, 2015)

Geçtiğimiz yıllarda en azından organizasyon boyutunda bu tip sorunlar büyük oranda ortadan kalkmıştır, çünkü göçmen çocuk ve gençlere verilen eğitim ve öğretim programlarına düzenleme getirilmiştir. Bu programlar eyaletlere göre değişiklik gösterir ve bir eyalette tek bir okul uyum süreci modeli yoktur. Okullar eyalet eğitim siyasetçilerinin önerdiği model ve programları kendi tecrübelerine ve bakış açılarına göre düzenleyebilirler.

Güncel literatürde göçmen çocuklara ve gençlere yönelik Almanya'daki eğitim programlarını incelemek için iki büyük kaynak bulunmaktadır. Bunlardan biri



Massumi (vd., 2015) tarafından yapılan ve Öğretmen Yetiştirme Süreçlerini ve İkinci Dil Olarak Almanca Edinimi araştırmalarını çok yakından takip eden Mercator Enstitüsü tarafından desteklenen “Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem“ başlıklı çalışmadır. Diğer çalışma ise daha çok empirik olmakla beraber göçmen çocuklara yönelik eğitim programlarını sadece organizasyon boyutunda değil, içeriksel olarakta araştıran ve Ahrenholz, Ohm ve Brede (2017) tarafından yöneltilen “EVA-Sek“ isimli (Evaluation in der Sekundarstufe) değerlendirme projesidir.

Massumi (vd., 2015) nitel araştırmasında veri kaynağı olarak yoğun döküman incelemesi yaparak organizasyon boyutunda Almanya'nın genelinde beş farklı eğitim modelinin olduğunu tespit etmiştir:

1. Submersives Modell
2. Integratives Modell
3. Teilintegratives Modell
4. Parallelmodell
5. Parallelmodell mit Schulabschluss (45).

Submersiv Modeli göçmen öğrencilerin okulun ilk gününden itibaren bütün derslere katılmaları gerektiğini ön gördüğünden diğer programlarla kıyaslanınca en keskin modeldir. Almanca dilini bilip bilmemenin ya da ne kadar süredir Almanya'da bulunmuş olmanın hiçbir önemi yoktur. Ders programı; düzenlenmesinde ana branş ya da yan branş gibi Almanca bilgisinin de gerekip gerekilmediğine de bakılmaz. Bu modelde hedef dil olan Almanca öğrenimi içinde okulun sunduğu ek ders gibi çalışmalar da yoktur. Ancak ilk dilden ve göçmenlik durumundan bağımsız bütün öğrencilere sunulan ek Almanca dersleri olabilir (Massumi vd., 2015). Bu modelin avantajı göçmen çocukların diğer çocuklardan farklı görülmemeleridir. Okulun ilk gününden itibaren çocukların akranlarıyla kaynaşmaları hedeflenir. Ancak yukarıda belirtilmiş olduğu gibi bu öğrenci grubu çok boyutlu bir kitledir. Travma yaşamış bir gencin çok az Almanca bilmesine rağmen bütün okul derslerine katılmak zorunda kalması bu tip öğrencileri okuldan soğutabilir.

Integrativ isimli modele göre göçmen gençler submersiv modelde de olduğu gibi okulun ilk gününden itibaren bütün derslere katılmak zorundadırlar (von Dewitz ve Massumi, 2017: 32). Submersiv Model ile Integrativ Model arasındaki en büyük fark Integrativ Modelde Almanca öğrenimini destekleyen Almancaya katkı derslerin sunulmasıdır. Bu katkı dersleri bütün göçmen çocuklara ekstra ve okul derslerinden bağımsız verilir. Kaç saat ders4 verildiği veya bu derslerde tam olarak hangi konuların işlendiği tamamen okulların ve öğretmenlerin verdiği bir karardır. Bu katkı derslerinin genel amacı Almanca öğrenimini desteklemek ve hızlandırmaktır. Integrativ Model'in avantajı göçmen çocukların hem okul derslerini kaçırmaksızın ilk günden bütün derslere girebilme şanslarının olması, hemde katkı dersleri çerçevesinde kendi içlerinde kalarak Almanca öğrenmeye teşvik edilmeleridir. Kendi içinde olmakla kast edilen bütün öğrencilerin Almanca yetisi açısından eşit olmalarıdır. Bu durum dil zorluğu çeken öğrencilere yalnız olmama hissi verebilir.

Teilintegrativ Modelinde göçmen çocuklar okula başladıkları ilk günden itibaren okulun sadece belli başlı derslerinde normal sınıflarla beraber derse girerler. Yani önceki diğer iki modelde olduğu gibi bütün okul derslerine okulun ilk gününden itibaren katılma zorunluluğu yoktur. Okulun normal müfredata göre işleyen ana branş derslerinden sadece bazılarında katılmak zorunda olan göçmen öğrenciler, aynı zamanda onlar için ekstra kurulan özel sınıflarda da eğitim alırlar.

---

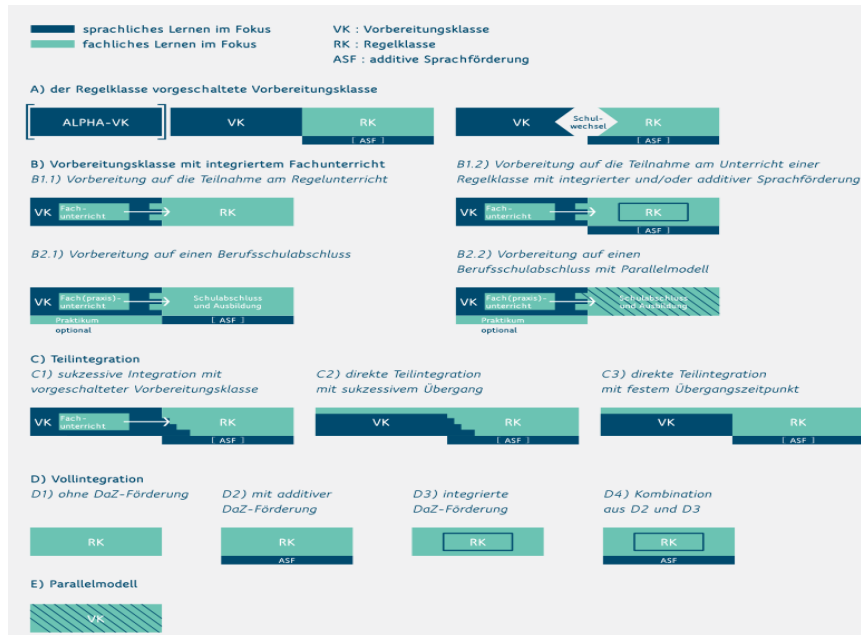
4 Genelde hafta da iki saat ders verilir.

Öğrencinin bireysel başarısına bağlı olarak bir yıldan daha az yada daha çok süren bu sınıflara “hazırlık sınıfları“, ya da “hoşgeldin sınıfları“ denir (Massumi vd., 2015: 44). Bu modelin amacı eğitim sürecini yumuşak başlatmak ve böylece motivasyonu arttırmaktır. Okulun normal ders programına göre işleyen sınıflarına göçmen öğrencilerin katılımını adım adım arttırmak, uyum sürecinde izlenen yol ve amaçtır.

Göçmen çocuk ve gençlerin okula başladıkları ilk günden itibaren onlar için ekstra kurulan özel sınıflara gitmek durumunda oldukları programa “Paralel Model“ denir (von Dewitz ve Massumi, 2017: 32). Yani bu programın merkezinde yukarıda bahsedilen hazırlık ya da hoş geldin sınıfları vardır. Bu sınıfların iki modeldede olması bu iki programın kesiştiğini gösterir. Ancak paralel modelde ana branş derslerine katılma zorunluluğu hiç yoktur. Buda bu modeli bir önceki modelden ayıran en önemli noktadır. Bu sınıflarda belli bir zaman geçirdikten sonra göçmen ve yabancı uyruklu çocuklar yerel müfredatın işlendiği okul derslerine katılabilirler. Ancak öncelikle yabancıların bulunduğu sınıflarda belli bir zamanın geçirilerek Almanca öğrenilmesi koşulu vardır.

En son modelde ise bütün eğitim dönemlerini yukarıda bahsedilen paralel sınıflarda geçirme hatta bu yol ile okuldan mezun olma durumu söz konusudur. Yani bu modele göre yerli müfredatı takip ederek ders işleyen sınıflara, göçmen ve yabancı uyruklu öğrenciler hiç katılmazlar ve hiç katılmadan eğitim süreçlerini bu sınıflar çerçevesinde tamamlarlar. Bu model ilk başta bahsedilen submersiv isimli modelin diğer radikal boyutudur, çünkü burada başka ülkelerden gelen okul çağındaki öğrencilerin yerli öğrencilerle ortak ders görmeleri durumu hiç yoktur (Massumi vd., 2015: 44).

İkinci büyük veri tabanı olan ve Berlin, Bavyera, Kuzey Ren Vestfalya ve Hamburg gibi daha pek çok eyalette sınıfları gözlemleyen, öğretmenlerle ve öğrencilerle anket ve röportaj çalışmaları yapan EVA-Sek başlıklı proje, sürece yönelik ampirik bir çalışmadır. Aynı zamanda yabancı uyruklu olup okul çağında Almanyaya göç eden çocuklara sunulan programların dökümanları da incelenmiştir (Ahrenholz, Ohm ve Brede 2017: 242). Bu çok geniş çaplı araştırmaların sonunda yazılan bir makalede bu programlar şu şekilde görselleştirilmiştir (Ahrenholz vd., 2016: 15):



Şekil 2: Yabancı Uyruklu Öğrencilere sunulan Eğitim Programları

Bu çalışmada beş farklı eğitim modeli bulunmuştur. Bu modeller yine kendi içlerinde alt modellere ayrılırlar ve pek çok noktada Massumi'nin (2015) bulgularıyla kesişirler.

İlk model olan “der Regelklasse vorgeschaltete Vorbereitungs-klasse” başlıklı program (A) başlığında anlaşıldığı gibi hazırlık sınıflarını merkeze koyar ve Massumi'nin (2015) hazırlık sınıfı modeline denk gelir. Ancak bu modelin okullarda iki farklı çeşitte uygulanış şekli vardır. Birincisinde gereklilik görülürse ön hazırlık sınıfında alfabe ve yazı dili öğretilir. Gereklilik yoksa bu adım atlanılır. Sonra asıl hazırlık sınıflarına gidilir ve burada yeterince Almanca bilgisi kazanıldıktan sonra normal derslerin işlendiği sınıflarda eğitime devam edilir. Bu yerel müfredatın işlendiği sınıflarda alan derslerine gidilirken Almancalarını geliştirmek için göçmen çocuklara Almanca ya katkı dersleri sunulur. İkinci uygulama şeklinde ise çocuklar hazırlık sınıfını bitirdikten sonra normal derslere katılırlar ancak burada bir okul değiştirme durumu söz konusudur. Bu okul değiştirme eyalete göre değişiklik gösterir<sup>5</sup>.

Dört farklı şekilde uygulanan ikinci modelde (B) yine hazırlık sınıfı merkezlidir. Bu programdaki birinci uygulama şeklinde (B1.1) hazırlık sınıflarında branş derslerinin içeriksel bilgilerinden basit bir Almancayla olsa bahsedilir. Göçmen çocukların normal branş derslerine geçişleri yine adım adım gerçekleşir. Ancak burada bu branş derslerinin yabancı uyruklu çocuklar tarafından önce gözlenmesi söz konusudur. Sonrasında çocuklar branş derslerine kendi yeterliliklerini test edebilmeleri için deneysel boyutta dolayısıyla zaman zaman katılırlar. Bu deneysel katılımlardan sonra, öğretmen ve okul yönetiminin eşliğinde normal alan derslerine katılım artar ve hazırlık sınıfına gidiş adım adım sonlandırılır (Fuchs, Birnbaum ver Ahrenholz, 2017: 271). Bu modelin en belirleyici özelliği, hazırlık sınıflarında basit Almancayla branş derslerinin içeriklerine değiniliyor olmasıdır. B1.2. Modelinde ise tek fark yabancı uyruklu çocukların alan derslerini normal sınıflarda almaya başladıktan sonra Almancaya katkı derslerinin ekstra olarak onlara sunulmasıdır (Ahrenholz, Fuchs ve Birnbaum, 2016: 16). Yine aynı modelin diğer bir uygulama şeklinde, yerel müfredatlara göre ders işlenen sınıflarda, öğretmenler içeriksel bilgileri dilsel açıdan basitleştirerek sunarlar. B2 modelleri meslek okullarına yöneliktir ve en çok Aşağı Saksonya ya da Kuzey Ren Vestfalya Eyaletlerinde görülür. B2.1 modelinde meslek okulundan mezun olabilmek için önce hazırlık sınıfına gidilmesi gerekir. Bu model yaşı biraz daha büyük olan ve en kısa zamanda okul mezuniyet belgesine ulaşarak biyolojik açıdan meslek sahibi olması gereken kitleye hitap eder (genç ergen grup). Bu modeldeki hazırlık sınıflarında branş derslerinin yanı sıra meslek eğitim dersleride basit bir Almancayla verilir. Ayrıca öğrencilerin staj yapmaları gerekmektedir. Normal meslek okulu branş derslerine geçiş, artarak gerçekleşir ve öğrencilere bu geçişten sonrada Almancaya katkı dersleri sunulur. B2.2. modelinde ise yine B2.1. de olduğu gibi meslek okullarına geçiş için hazırlık sınıfına gidilmesi gerekir. Bu model hazırlık sınıfından meslek okuluna geçişi başaramayan öğrencilerin, hazırlık sınıfı bitirme sürecinden sonra var olan mezuniyet okul bilgilerinin ya da yeni kazanılmış olan içeriklerin öğrenciler tarafından pekiştirilmesini sağlar (Fuchs, Birnbaum ve Ahrenholz, 2017: 273).

Model C ise genel hatlarıyla Massumi'nin (2015) yukarıda bahsedilen “teilintegrativ” isimli modeline denk gelir ve bu modelin temelinde, müfredat derslerinin uygulandığı normal sınıflara giderek artan bir şekilde katılma söz konusudur. C1 uygulanış şeklinde çocuklar üç ile altı ay arasında sadece hazırlık sınıflarına giderler. Yine bu hazırlık sınıflarında alan dersleri konuları basit bir Almancayla işlenir. Bireysel başarıya bağlı olarak yine artan bir şekilde normal

---

<sup>5</sup> Örneğin Hamburg eyaletinde hazırlık sınıfını “Gesamtschule“ denilen ve bütün okulları kapsayan bir okulda bitiren bir öğrenci, öğretmen tavsiyeyi ve kendi isteği üzerine eğitimine “Gymnasium“ denilen ve fen liselerine denk gelen okullarda devam edebilir.

derslere katılım ve hazırlık sınıfını yavaş yavaş bitirme söz konusudur. C2 ve C3 modellerinin C1 modeline benzer bir şekilde uygulanmalarına rağmen en büyük farkları, C2 ve C3`de çocuklar okula başladıkları ilk günden itibaren az ama sabit bir ders sayısı ile alan derslerindeki katılımlarıdır. C2`de alan derslerine katılım artarak gerçekleşirken, C3`deki alan derslerine katılım durumu okulun ilk gününden itibaren belirli rakamlarla sabitlenir. Burada hazırlık sınıfına bir yıl boyunca gidilmesi zorunluluğu vardır. Bu bir yıl tamamlandıktan sonra normal alan derslerine yavaş yavaş değil de birden bire geçiş vardır. Yani bir yıl boyunca hazırlık sınıfına gidildikten sonra alan derslerine kesin geçiş yapılır (Ahrenholz, Fuchs ve Birnbaum, 2016: 16). Bu model Bremen ve Hamburg eyaletlerinde tutulan bir eğitim programıdır.

“Vollintegration” isimli Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde sıkça görülen D Modeli<sup>6</sup> yukarıda anlatılan Submersiv Modeline benzemektedir. Almanca katkı dersleri sunulmadan okulun ilk gününden itibaren branş derslerine girilmesi zorunluluğunun olması gibi (D1), yine aynı şekilde ama Almanca katkı derslerinin de sunulduğu haliyle de uygulanabilen bir modeldir (D2). Bu ek dersler örneğin öğleden sonraları İkinci Dil Olarak Almanca öğretmenleri tarafından sunulur. Almanca Dil Ediniminin ve Öğretiminin alan dersleri çerçevesinde teşvik edilmesi uygulaması D3 Modelinde görülmektedir. Burada dersler örneğin iki öğretmen tarafından “Teamteaching” olarak anlatılır. D4 Modeli ise D2 ve D3`ün birleşimidir (Fuchs, Birnbaum ve Ahrenholz, 2017: 275). E Modeline gelince bu modelin en çok meslek okullarında ve Hamburg, Berlin, ve Bavarya gibi eyaletlerde uyguladığı tespit edilir. Bu uygulama şeklinde yabancı ve göçmen uyruklu öğrenciler okul hayatlarını yine aynı öğrenci grubunun katıldığı paralel sınıflarda tamamlarlar.

Jena şehrinin bulunduğu Thüringen Eyaletinde bütün yabancı okul yaşındaki çocuklar bu eyalete geldikten en geç üç ay sonra okula gitmek zorundadırlar<sup>7</sup>. Geride bırakılan ülkeden getirilen belgelere ve biyolojik yaşın ön gördüğü sınıfa katılma durumu vardır. Almanca dili bilinmediğinde bir alt sınıftan başlama gibi bir durum söz konusu değildir. Dolayısıyla çocuklar okulun ilk gününden itibaren yerel müfredatın işlendiği normal sınıflara katılırlar ve Almanca bilgilerine sahip olup olmamalarının da bir önemi yoktur. Fakat bu çocuklara en baştan okul derslerinin yanı sıra katılımları için ek Almanca dersleri verilir. Katılım zorunluluğu olan bu ek derslerle çocukların Almancalarını daha hızlı geliştirmeleri hedeflenir. Bu dersler İkinci Dil Olarak Almanca Bölümünü bitirmiş öğretmenler tarafından verilen, yöntem ve tekniksel açıdan sistematik bir şekilde hazırlanan derslerdir. Gönüllü kişilerin verdiği diğer ek dersler bu zorunlu Almanca teşvik derslerinin yerini alamaz. Dolayısıyla Thüringen Eyaletinde Massumí nin (2015) Integrativ Modeli takip edilmektedir.

Bu bölümde Türkiye'nin ve Almanya'nın okul yaşında göç eden öğrencileri nasıl eğitime teşvik ettikleri sorusuna cevaplar aranmıştır. İki ülkedeki uygulamalar ve sunulan programlar derinlemesine araştırılmıştır. Bu modeller kendi içlerinde kıyaslanarak, avantajları ve dezavantajları hakkında düşünülmüştür. Makalenin bu ana bölümünde kısaca görülmüştür ki, her iki ülke de çeşitli yollarla olsa, bu öğrenci kitlesini eğitim ve öğretime kazandırmak için büyük çaba sarf etmiştir. Sadece iki ülke arasında değil, eyaletlerde bile çeşitli teşvik etme ve eğitime kazandırma uygulamaları görülmektedir. Bu uygulamalardan öğretmen yetiştirme programları ve okul geliştirme etkinliklerine yönelik sonuçların çıkartılması gerektiği, bir sonraki bölümde tartışılacaktır. Bu sebeple bu bölümde Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretimine de değinilecektir.

---

<sup>6</sup> Literatürde “Go-In” Modeli olarak geçer.

<sup>7</sup> Fachliche Empfehlungen zum Schulbesuch und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen, 2012.

#### **4. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELLERİ VE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE**

Yukarıda görüldüğü gibi öğrenci çeşitliliği gün geçtikçe artmaktadır. Bununla beraber sınıflarda çeşitliliğe yeni yeni boyutlar gelmektedir. Sınıflardaki bu duruma üniversite döneminde hazırlanmayan öğretmenler, anlaşılır bir şekilde bu durum karşısında kendilerini çaresiz hissedebilir ve yerel müfredatın derslerini sınıflardaki çeşitlilik hiç değişmiyormuş gibi işlemeye devam edebilirler. Sınıflardaki güncel ders işleme durumu da bu şekilde olabilir. Fakat bu durumda hem göçmen öğrenciler kendi kaderlerine terk edilmiş olur, hem de bu çeşitliliğin getirdiği avantajlardan bir yararlanamama durumu söz konusudur. Bu öğrenci grubunun getirdiği en büyük avantajlardan birisi çok dillilik konseptinin sınıflarda artmasıdır. Her ana dili farklı olan çocuk sınıfa yeni bir dil boyutu kazandırır. Burada önemli olan öğretmenlerin ve okullardaki yönetici kadrosunun bu dil yetilerini teşvik etmeleri ve ders işlenişinde bu yetilerden faydalanabilmeleridir. Bunun için de en temelden, yani öğretmen yetiştirme sürecinde mutlaka çok dillilik ve çok kültürlülük dersleri verilmelidir. Ayrıca bu konsept kesinlikle sadece dil öğretmenlerinin görevi değildir. Yirmibirinci Yüzyılın getirilerine ayak uydurabilmek için fen, kimya ya da matematik öğretmenin de bu konsepti bilmesi ve teşvik etmesi şarttır. Çok dilli sınıflar için çok dilli öğretmenlerin yetişmesi gerekmektedir. Bu da öğretmen adaylarının farklı farklı dilleri akıcı bir şekilde konuşabilmeleri anlamına gelmez. Dil işleyiş biçimleri hakkında bilgi edinmeleri ve bu bilgilerin bütün derslerde (sayısal da dahil olmak üzere) yöntem ve tekniksel açıdan teşvikini öğrenmeleri anlamına gelir (Riehl ve Blanco-Lopez, 2019: 306). Ancak bu konseptin gelişmesi ve yerleşmesi gelenekçi siyasi ve bilimsel bakış açılarının tamamen değişmesini gerektirir.

Yine bu sınıflarda oluşmuş ve oluşmakta olan çeşitlilik boyutu daha önceki makalelerde bahsedilen<sup>8</sup> “İkinci Dil Olarak Türkçe” konseptinin makro boyutta bilimde ve siyasette, mikro boyutta ise öğretmen yetiştirme ve ders işleme süreçlerinde mutlaka yer edinmesi gerektiğini gösterir. İkinci Dil Edinimi göç alan bütün ülkelerin vazgeçilmez bir bileşkesidir, yoksa bu göçmen kitlelerin topluma kazandırılması gerçekleşemez. Bu durumda da toplumsal birlik ve beraberlik risk altına girer.

“İkinci Dil Olarak Türkçe” Türkiye’de, Almanya’daki “İkinci Dil Olarak Almanca” gibi eğitim fakültesi altında toplanan bütün öğretmenlik bölümlerinin kesiştiği bir bilim alanıdır. Dil yetisi gelişmeden alan yetisi gelişmez. Fen ya da matematik derslerinde dilsel yetiler, alan bilgileriyle beraber edinilir. Yani dil ve alan bilgileri birbirinden ayrı düşünülemez. Her derste bu iki birbirini tamamlayan boyut içiçedir. Dil olmadan alan bilgisi öğrenilmez. Bu sadece göçmen çocuklar için değil, ülkenin orda doğmuş büyümüş çocukları içinde geçerlidir. Yani bu çocuklarda örneğin fotosentezin ne olduğunu okulda öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde sadece fotosentezin nasıl gerçekleştiğini kavrama yoktur. Nasıl gerçekleştiğine dair kelimeleri, sözcükleri, bunların cümle yapılarını öğrenme de vardır. Dolayısıyla İkinci Dil Edinimi her okul dersinde var olan temel bir yapıdır.

Bu bağlamda Salem (2010) ve Gogolin (2019) “Durchgängige Sprachbildung” isimli konsept ile dil ediniminde devamlılığı savunurlar. Salem (2010) öğretmen yetiştirme süreçleri içerisine öğrenilmesi ve uygulanması gereken bu konsept için çok boyutlu bir model oluşturur (11). Bu boyutlardan birisi yukarıda bahsedildiği üzere çok dillilik ve kültürlülüktür. Bir diğeri ise, bütün derslerin göçmen çocuklar için dil dersi oluşu görüşünün, yerleşmesi gerektiğini savunan boyuttur. Dil ve alan bilgisinin birbirinden ayrılmadan düşünülmemesi gerekliliği, bu boyutun temelinde yatan düşünce biçimidir. Bu çok geniş kapsamlı konseptte göre

---

<sup>8</sup> Tan, Nimet (2018). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Almanya’daki Göçmenlere İkinci Dil Öğretimi Deneyim ve Modellerinden Yararlanılması.

bütün öğretmenler, okul yönetim kurulları, öğrenciler ve öğrencilerin velileri hep iletişim ve işbirliği içerisinde olmalıdırlar (Gogolin, 2019: 3). İletişim bu modelin başka bir boyutudur. Bu modelin yine diğer bir boyutuda, okullarda İkinci Dil Olarak Almanca alanında uzmanlaşmış, uyum süreçlerini ve dil gelişimlerini bir takım formatif testlerle yakından takip edebilen öğretmenlerin yetişmesi, atanması ve bu öğretmenlerin yine branş öğretmenleriyle ve velilerle sürekli iletişim içerisinde olmaları gerektiğini öngörür. Bu model elbette ki İkinci Dil Olarak Türkçe öğretmenine de taşınabilir. Bir sonraki bölüm olan sonuç bölümünde bütün bu içerikleri kapsayan ve henüz deney sürecinde olan bir öğretmen yetiştirme modelinden bahsedilerek, bunun Türkiye'deki Eğitim Programlarına uyarlanabilirliği tartışılacaktır.

## SONUÇ

Köker'in (vd., 2015) bir önceki bölümlerde de bahsettiğimiz araştırma sonuçlarından yola çıkarak, İkinci Dil Olarak Almanca Öğretimini gerçekleştirecek öğretmenler yetiştirmek için geniş kapsamlı bir model oluşturmuştur (S. 184). Bu modelin üç büyük alanı olup, birincisi Dil Bilgisi bilgilerini, ikincisi çok dillilik konseptini, üçüncüsü ise yöntem ve teknik bilgilerini kapsamaktadır. Her bir alan yine kendi içinde pek çok alt bölüme ayrılır ve böylece içeriksel bir boyutta öğretmen yetiştirme müfredatına bir sistematikleşme getirilmiş olunur. Bu bölümlerdeki genel bilgiler her dilin ikinci dil olarak öğretimine uyarlanabilir.

Dil bilgisi kısmı bu modele göre kısaca, kelime ve cümle yapıları gibi gramer konularını içerir. Burada ana dille hedef dili kıyaslamak hem çok dillilik boyutunun bir uygulananı şeklidir, hemde gramer yetisinin artmasını sağlar. Grameri iyi olan kişiler yüksek dil denilen, farklı bir dil kullanış biçimine de hakimdirler. Yüksek Dil alış verişte ya da arkadaşlarımızla konuştuğumuzda seçtiğimiz kelimelerden ve cümle yapılarından çok farklıdır. Okul hayatı bu dil kullanış biçiminin gelişmesini hedefler. Çok Dillilik boyutu yine sadece yabancı dilleri içermez. Aynı dil içerisinde olan ağızları ve yine aynı dilin durumlara göre farklı kullanış biçimlerini de içerir. Edininim ve Öğrenimin iki farklı mental süreç oluşları ve öğretmenlerin bu nörolojik bulgudan yola çıkarak derslerinde uygun yöntem ve teknikleri seçmeleri, Köker'in (2015) oluşturduğu öğretmen yetiştirme müfredatının bir başka içeriğidir. "Ders nasıl en verimli şekilde işlenir?", sorusu, öğretmen yetiştirme sürecinde hep merkezde olması gereken ve hep tartışılacak bir konudur.

Metafor anlamda, "bütün dünyayı bir araya getiren yeni sınıflar", artık göçmen ülkelerin normal halidir. Küreselleşmeye doğru cevaplar verebilmenin yolu Dil Edinim ve Öğreniminden geçer. Temelinde Dil Edininimin ve Öğretiminin olmadığı hiç bir süreç başarılı olamaz. Dil sadece gramer bilgiside değildir. Dil, düşünce ve davranış biçimidir. Dil denilen konsept olmadan duygularımız da olmaz. Dilin çok büyük bir gücü vardır. Bu yüzden de her şeyin temeli dildir. Bakış açımızı, düşüncelerimizi hatta duygularımızı ve kişiliğimizi şekillendiren, yine dil konseptidir. İşte bu yüzden Ludwig Wittgenstein'nın dediği gibi "Dilimizin sınırları, dünyamızın sınırları" anlamına gelir (Tractatus logico-philosophicus: 5).

## KAYNAKÇA

Ahrenholz, Bernt/ Maak, Diana (2013). *Zur Situation von SchulerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*. Durchgeführt im Auftrage des Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 20.08.2021 tarihinde <https://d-nb.info/1036246280/34> adrsinden alındı.

- Ahrenholz, Bernt/ Fuchs, Isabel/ Birnbaum, Theresa (2016). "dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt" - Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. In: *Bildung durch Sprache und Schrift - Journal*, 5. Ausgabe, 2016 (11). 14-17.
- Ahrenholz, Bernt/ Ohm, Udo/ Ricart Brede, Julia (2017). Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach.“ (EVA-Sek). In: Fuchs, Isabel/ Jeuk, Stefan/ Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 214-258.
- Danış, Didem (2017). Demografi: Nüfus Meselelerine Sosyolojik bir bakış. Ders 13. Göçler. Galatasaray Üniversitesi. Sosyoloji Bölümü. 18.08.2021 tarihinde [https://web.archive.org/web/20160304092449/http://www.acikders.org.tr/pluginfile.php/4161/mod\\_resource/content/1/TUBA13.pdf](https://web.archive.org/web/20160304092449/http://www.acikders.org.tr/pluginfile.php/4161/mod_resource/content/1/TUBA13.pdf). Adresinden alındı
- Emin, Nur Müberra (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi. *Temel Eğitim Politikaları*. Analiz. Seta. 2016 (153). 7-30.
- Erdoğan, Murat (2019). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler. TAGU – Türk-Alman Üniversitesi Göç ve Uyum Araştırmaları Merkezi Müdürlüğü. 22.08.2021 tarihinde <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/Türkiye%27deki+Sur+iyeliler.pdf/aca9d37-7035-f37c-4982-c4b18f9b9c8e?version=1.0&t=1571303334464> adresinden alındı.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2012). Fachliche Empfehlungen zum Schulbesuch und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen. 18.08.2021 tarihinde [https://www.schulportal-thueringen.de/documents/10113/525499/fachliche\\_empfehlung\\_schueler\\_auslaendischer\\_herkunft.pdf/51104b93-47b9-4f8a-b88f-532d6c3f52ea](https://www.schulportal-thueringen.de/documents/10113/525499/fachliche_empfehlung_schueler_auslaendischer_herkunft.pdf/51104b93-47b9-4f8a-b88f-532d6c3f52ea) adresinden alındı.
- Festman, Julia (2012). Schüler mit Migrationshintergrund – Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In: Winters-Ohle, Elmar/ Seipp, Bettina/ Ralle, Bernd (Hrsg.). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Band 35. Waxmann. 183-192.
- Emin, Müberra Nur (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi. 20.08.2021 Tarihinde [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi.pdf), adresinden alındı.
- Fischer, Gottfried/ Riedesser, Peter (2009). Lehrbuch der Psychotraumatologie. 4. Auflage. München: Reinhardt.
- Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa; Ahrenholz, Bernt (2017). Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In: Fuchs, Isabel/ Jeuk, Stefan/ Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge zum 11. Workshop "Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund"*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 259-280.

- Ghaderi, Cinur (2017). Träume und Traumata junger Flüchtlinge. Einführung in die traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen. In: Cornely, Harbeo/ Mainzer-Murrenhof, Mirka/ Heine, Lena (Hrsg.). *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule.* Münster: Waxmann.
- Gogolin Ingrid (2019). Durchgängige Sprachbildung. Ludwig-Maximilians-Universität München. Sprache im Fach. Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt. 17.08.2021 tarihinde [https://epub.ub.unimuenchen.de/62290/1/Gogolin\\_Durchgaengige\\_Sprachbildung\\_Stand%208.7.19.pdf](https://epub.ub.unimuenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf)17.08.2021 adresinden alındı.
- Haberler.com (2021). Türkiye'de kaç göçmen var?. 20.08.2021 tarihinde <https://www.haberler.com/turkiye-de-kac-gocmen-var-2021-guncel-gocmen-14323340-haberi/> adresinden alındı.
- IOM. Türkiye'de Göç. 20.08.2021 tarihinde <https://turkey.iom.int/tr/turkiyede-goc>, adresinden alındı.
- Jeuk, Stefan (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Forderung. Lehren und Lernen.* 4. Auflage. Verlag: Kohlhammer.
- Kittlitz, Anja (2017). Alphabetisierung in der Flüchtlingsarbeit. In: Cornely, Harbeo/ Mainzer- Murrenhof, Mirka/ Heine, Lena (Hrsg.). *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule.* Münster: Waxmann. 105-131.
- Köker, Anne/ Rosenbrock, Sonja/ Ohm, Udo/ Ehmke, Timo/ Hammer, Svenja/ Koch-Priewe, Barbara/ Schulze, Nina (2015). DaZKom - Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweit-sprache. In Koch-Priewe, Barbara/ Köker, Anja/ Seifried, Jürgen/ Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 177-205.
- Massumi, Mona/ Von Dewitz, Nora/ Grießbach, Johanna/ Terhart, Henrike/ Wagner, Katarina/ Hippmann, Kathrin/ Altinay, Lale (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Forderung.* Unter Mitarbeit von Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim. Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln. 19.08.2021 tarihinde [[https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf)], adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi (2015). 2015-2019 Stratejik Plan. 18.08.2021 tarihinde [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf), adresinden alındı.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oswald, Ingrid (2007). *Migrationssoziologie.* Konstanz. UVK Verlagsgesellschaft.



- Pagel, Lisa/ Schmitz, Laura/ Spieß, Katharina/ Gambaro, Ludovica (2020). In der Schule angekommen? Zur Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 2020 (51). 34-40.
- Rehbein, Jochen (2012). Mehrsprachige Erziehung heute – Für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundes Republik Deutschland von 1985. In: Winters-Ohle, Elmar/ Seipp, Bettina/ Ralle, Bernd (Hrsg.). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Band 35. Waxmann. 66-93.
- Riehl, Claudia Maria/ Blanco López, Julia (2019). Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In: Ender, Andrea/ Greiner, Ulrike/ Strasser, Margareta (Hrsg.): *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Lehren lernen*. 1. Auflage. Hannover: Klett | Kallmeyer. 306-319.
- Roth, Hans-Joachim Roth (2015). *Chancen und Herausforderungen in Klassen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Mercator Tagung zu neuen Kindern und Jugendlichen, Köln.
- Salem, Tanja (2010): Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“. In: Schultze, Günther (Hrsg.): *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO Diskurs) [<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>, 20.08.2021] .
- Seydi, Ali Riza (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi. Fen Edebiyat Fakültesi. Sosyal Bilimler Dergisi*. 2014 (31). 267-305.
- Statista (2020). Anzahl der im Jahr 2020 nach Deutschland Zugewanderten nach Herkunftsländern. 20.08.2021 tarihinde <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157446/umfrage/haupt-herkunftslander-der-zuwanderer-nach-deutschland-2009/> adresinden alındı.
- Tan, Nimet (2018). Nutzung der Modelle und Erfahrungen des Deutschen als Zweitsprache aus Deutschland für Türkisch als Zweitsprache. In: Öztürk, Ali Osman/ Cosan, Leyla/ Öncü, Mehmet Tahir/ Tekin, Özlem (Hrsg.): *DIYALOG: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*. Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER. 2018 (1). [ISSN: 2148-1482].
- Treibel, Annette (2003). *Migration in modernen Gesellschaften, soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 3. Auflage. Weinheim. Juventa.
- T.C. İçişleri Bakanlığı (2015). Göç Tarihi. 14.18. 2021 tarihinde [https://web.archive.org/web/20160201165515/http://www.goc.gov.tr/i-cerik/goc-tarihi\\_363\\_380](https://web.archive.org/web/20160201165515/http://www.goc.gov.tr/i-cerik/goc-tarihi_363_380), adresinden alındı.
- TÜİK (2020). Uluslararası Göç İstatistikleri, 2019. 14.08.2021 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-İstatistikleri-2019-33709>, adresinden alındı.
- UNHCR (2021). Syria Regional Refugee Response. 12.08.2021 tarihinde <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>, adresinden alındı.

Von Dewitz, Nora/ Massumi, Mona (2017). Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: Nele, McElvany/ Wilfried, Bos/Heinz, Günter Holtappels/ Jungermann, Anja (Hrsg.): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung.* Münster/New York: Waxmann. 27-40.