

Savaş ve Zorunlu Göçün Gölgesinde Eğitim: Gazze ve Suriye’de Hak İhlalleri¹

Murat DEMİR²

Öz

Bu çalışma, savaş, zorunlu göç ve kriz koşullarında eğitimin yeniden inşasını Gazze ve Suriye örnekleri üzerinden değerlendirmekte; krizlerin eğitim sistemleri üzerindeki çok katmanlı etkilerini “eğitimde kırılabilirlik modeli” çerçevesinde analiz etmektedir. Savaşlar, afetler ve zorunlu göç hareketliliği, yalnızca çatışma bölgelerinde değil; aynı zamanda göç edilen ülkelerde de eğitimi tehdit eden yapısal engeller, psikososyal travmalar ve sürdürülebilirlik sorunları yaratmaktadır. **Özellikle 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı, hem ülke içinde hem de komşu ülkelere sığınan milyonlarca çocuğun eğitim hakkını kesintiye uğratmış; dil bariyeri, statü belirsizliği ve dışlayıcı uygulamalar nedeniyle bu çocuklar uzun süreli eğitsel kopuşlar yaşamıştır.** Türkiye, Avrupa Birliği ile iş birliği içinde yürüttüğü “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PCTES) aracılığıyla geçici koruma altındaki çocukların eğitime erişimini kolaylaştırmaya yönelik kapsamlı politikalar geliştirmiştir. Çalışmada, geçici koruma altındaki çocukların eğitim sistemlerine erişimini kısıtlayan statü belirsizlikleri, dışlayıcı politikalar ve yönetim eksiklikleri betimlenmiş; kriz sonrası eğitim sistemlerinin yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda sosyal, psikolojik ve kurumsal boyutlarıyla da yeniden yapılandırılması gerektiği savunulmuştur. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR – *United Nations High Commissioner for Refugees*), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF – *United Nations Children’s Fund*), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*) ve uluslararası çocuklara yönelik insani yardım kuruluşu *Save the Children* tarafından yayımlanan güncel raporlar doğrultusunda, kriz dönemlerinde eğitimin yalnızca öğretim süreci olarak değil; aynı zamanda koruma, toplumsal uyum ve psikososyal iyileşme aracı olarak işlev gördüğü vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu Göç, Eğitimde Kırılabilirlik, Mülteci Eğitimi, Gazze, Suriye, Hak İhlali.

1 Makale Geliş Tarihi:05.07.2025, Makale Kabul Tarihi: 25.10.2025

2 Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sarıgöl Meslek Yüksekokulu, e-posta: murat.demir@cbu.edu.tr, ORCID: 0009-0008-5077-0915

Education in the Shadow of War and Forced Migration: Rights Violations in Gaza and Syria

Abstract

This study evaluates the reconstruction of education in contexts of war, forced migration, and crisis through the cases of Gaza and Syria, analyzing the multifaceted impacts of crises on education systems within the framework of the “educational fragility model.” Wars, disasters, and forced displacement movements generate structural barriers, psychosocial trauma, and sustainability challenges that threaten education not only in conflict zones but also in host countries. In particular, the civil war in Syria, which began in 2011, has severely disrupted the right to education for millions of children, both internally displaced and those who fled to neighboring countries. Language barriers, legal status uncertainty, and exclusionary practices have caused prolonged educational disruptions for these children. In response, Turkey has developed comprehensive policies to facilitate access to education for children under temporary protection through the “Promoting Integration of Syrian Children into the Turkish Education System” (PICLES) project, implemented in partnership with the European Union. The study identifies status ambiguities, exclusionary policies, and governance deficiencies as key obstacles limiting access to education for children under temporary protection, and argues that post-crisis education systems must be reconstructed not only physically, but also socially, psychologically, and institutionally. Drawing on recent reports published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), the United Nations Children’s Fund (UNICEF), the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), and the international humanitarian organization Save the Children, this research emphasizes that education during crises functions not only as a means of instruction but also as a tool for protection, social cohesion, and psychosocial recovery. Structured through qualitative content analysis, the study proposes a multi-layered policy framework for the sustainable reconstruction of education in crisis-affected regions.

Keywords: Forced Migration, Educational Fragility, Refugee Education, Gaza, Syria, Rights Violation.

Giriş

Eğitim, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal istikrarın ve dayanışmanın da temelidir. Ancak çatışmaların ve zorunlu göçlerin yoğunlaştığı dönemlerde bu temel hak, en kırılgan kesim olan çocuklar için ilk kayba uğrayan alanlardan biri hâline gelmektedir.

21. yüzyıl, dünyanın birçok bölgesinde ardışık ya da örtüşen biçimde yaşanan savaşlar, kitlesel göçler, iklim temelli afetler ve küresel sağlık krizleri nedeniyle eğitimin sürekliliğini tehdit eden çok boyutlu krizlerle şekillenmektedir. Bu krizler yalnızca fiziksel altyapıya değil, aynı zamanda pedagojik süreçlere, toplumsal uyuma ve bireylerin geleceğe dair umutlarına da zarar vermektedir (UNESCO, 2023a; INEE, 2020a). Bu bağlamda, politik engellerin de eğitime erişimi kısıtlayan önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin Afganistan'da yaklaşık bir milyon kız çocuğu, uygulanan politik kısıtlamalar nedeniyle okula gidememektedir (UNICEF, 2024d). Benzer şekilde, coğrafi erişim sorunları da bazı bölgelerde eğitimin sürekliliğini engellemektedir; dağlık veya kırsal alanlarda yaşayan çocuklar, ulaşım zorlukları ve altyapı eksiklikleri nedeniyle okula düzenli olarak devam edememektedir (UNESCO, 2023e). Gazze'de süregelen saldırılar ve Suriye'de on yılı aşkın süre boyunca etkisini sürdüren iç savaş, milyonlarca çocuğun en temel hakkı olan eğitime erişimini fiilen imkânsız hâle getirmiştir (UNICEF, 2024a; Save the Children, 2023a). Bu krizler sonucu ortaya çıkan zorunlu göç hareketliliği, eğitimin yalnızca çatışma bölgelerinde değil, aynı zamanda göç edilen ülkelerde de ciddi şekilde sekteye uğramasına neden olmaktadır. Mülteci veya düzensiz göçmen konumundaki çocuklar, dil engeli, kurumsal erişim zorlukları, toplumsal dışlanma ve ayrımcılık gibi nedenlerle eğitim sistemlerine tam anlamıyla entegre olamamaktadır (UNHCR, 2023a; Dryden-Peterson, 2011). Bu çok boyutlu engeller, yalnızca bireysel düzeyde değil; aynı zamanda eğitim sistemlerinin kapsayıcılık kapasitesi açısından da önemli kırılganlıklar doğurmaktadır. Göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu ülkelerde eğitim altyapısı, bu ani nüfus değişimlerine karşı çoğu zaman hazırlıksız yakalanmakta; bu da kapsayıcı ve sürdürülebilir eğitim politikalarının gerekliliğini daha da artırmaktadır (Demir, 2025).

Bu bağlamda, kriz ve göç ortamlarında eğitimi yalnızca öğretim faaliyetleriyle sınırlı görmeyen; aynı zamanda sosyal koruma, toplumsal dayanışma ve iyileşme aracı olarak konumlandırıran yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Novelli, Higgins, Ugur ve Valiente'nin (2014) geliştirdiği eğitimde kırılganlık modeli, eğitimi yalnızca pedagojik bir süreç değil; aynı zamanda kriz dönemlerinde toplumsal dayanıklılığı güçlendiren, sosyal uyumu destekleyen ve uzun vadeli dönüşüm süreçlerine katkı sunan çok boyutlu bir alan olarak tanımlar. Model, çatışma ve zorunlu göç bağlamında eğitim sistemlerinin kırılganlaşmasını; yapısal şiddet, yönetim boşlukları ve toplumsal dışlanma dinamikleriyle birlikte analiz etmektedir. Özellikle kriz sonrası dönemlerde, eğitim politikalarının yalnızca fiziksel yeniden yapılanmaya değil, aynı zamanda kapsayıcı yönetim yapılarının inşasına, yerel katılımın artırılmasına ve hak temelli yaklaşımların benimsenmesine odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Pherali (2016a), eğitimin çatışma ortamlarında yalnızca bilgi aktarımı değil; psikososyal iyileşme, barış inşası ve sosyal uyumun da temel aracı olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede eğitim,

kriz anlarında bile umut, güvenlik ve geleceğe dair bir inşa sürecinin merkezinde yer almaktadır (Davies, 2004; Tawil ve Harley, 2004).

Bu çalışma, savaş, kriz ve zorunlu göç ortamlarında eğitim hakkının nasıl etkilendiğini anlamak amacıyla üç temel araştırma sorusuna yanıt aramaktadır:

- Süregelen savaş ve krizler, çocukların eğitime erişimini hangi boyutlarda tehdit etmektedir?
- Göç hareketliliği, eğitim hakkının korunmasında nasıl bir yapısal risk oluşturmaktadır?
- Mevcut normatif çerçeve ve kuramsal modeller, bu tehditlere karşı nasıl bir yönlendirme sunmaktadır?

Bu sorular ışığında çalışma, eğitimin yalnızca pedagojik bir süreç değil, aynı zamanda savaş ve göç koşullarında toplumsal dayanıklılığın yeniden inşası için yaşamsal bir araç olduğunu savunmaktadır.

Makale, bu temel yaklaşım doğrultusunda yedi ana bölümden oluşmaktadır. İlk olarak giriş, kuramsal çerçeve ve yöntem bölümleri sunulmakta; çalışmanın dayandığı “eğitimde kırılganlık modeli” ve zorunlu göç kuramları özetlenmektedir. Ardından bulgular, eğitime erişimde yapısal engeller (kız çocuklarının eğitimi, engelli bireyler ve fiziksel güvenlik alt temalarıyla), psikososyal travmalar ve eğitimin koruyucu rolü, eğitimin askerileştirilmesi ve okul güvenliği ile yeniden inşa açıkları ve sürdürülebilirlik sorunu başlıkları altında ele alınmaktadır. Tartışma bölümü, bulguları kuramsal modellerle ilişkilendirmekte; “Karşılaştırmalı Değerlendirme” alt başlığıyla örnekler arası benzerlik ve farkları özetlemektedir. Son iki bölümde ise, kriz ve zorunlu göç koşullarında eğitimin yeniden inşasına yönelik politika önerileri sunulmakta ve genel sonuçlar değerlendirilmektedir.

Kuramsal Çerçeve: Zorunlu Göç ve Eğitimde Kırılganlık-Direnç İkilemi

Kriz dönemlerinde eğitimin yalnızca öğretimsel bir faaliyet olarak değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve psikolojik bir müdahale aracı olarak ele alınması gerekmektedir. Zorunlu göç, savaş ve afet gibi zorlayıcı koşullarda eğitim, yalnızca bireysel gelişim değil; aynı zamanda toplumsal iyileşme ve dayanıklılık için kritik bir alandır. Bu yaklaşıma temel oluşturan çeşitli kuramsal modeller, eğitim sistemlerinin göçle iç içe geçmiş çok boyutlu kriz ortamlarında nasıl dönüştürülebileceğine dair önemli kavramsal açıklamalar sunmaktadır.

Eğitimde Kırılganlık Modeli, Novelli vd. (2014) tarafından geliştirilmiş; çatışma, zorunlu göç ve politik istikrarsızlık gibi krizlerin eğitim sistemlerinde nasıl yapısal zayıflıklar yarattığını açıklayan önemli bir kuramsal çerçevedir. Bu modele göre, savaş, yerinden edilme ve afetler yalnızca eğitimin sürekliliğini tehdit etmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim sistemlerinin toplumsal direnci destekleme kapasitesini de sınar. Bu çerçevede eğitim, hem kırılganlığı artıran bir unsur olabilir hem de uygun politikalarla dönüştürüldüğünde toplumsal iyileşmenin ve direncin temel taşı hâline gelebilir.

Pherali (2016b), eğitimi göç ve çatışma bölgelerinde yalnızca bilgi aktarımının değil; psikososyal destek, sosyal uyum ve barış inşasının da temel bileşeni olarak ele alır. Eğitim sistemlerinin fiziksel yeniden inşası kadar, kültürel onarım, göçmen çocukların entegrasyonu ve travma sonrası kolektif iyileşmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini savunur.

Davies (2004), eğitimin kutuplaşmayı azaltıcı ve toplumsal barışa katkı sunan bir işlevi olabileceğini vurgular. Özellikle zorunlu göç ve mültecilik koşullarında, eğitimin tarafsız olmayabileceği; aksine, nasıl tasarlandığının göçmen grupların dışlanmasını ya da kapsanmasını belirleyebileceği unutulmamalıdır ifadesiyle Davies, eğitimin kapsayıcı ya da dışlayıcı etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu çerçevede, göç kuramları da eğitimin kriz koşullarında nasıl yapılandığını anlamak açısından önemli kavramsal araçlar sunar. Lee'nin (1966) itici-çekici faktörler modeli, savaş, yoksulluk ve afetlerin göçü zorunlu hâle getirdiği koşulları analiz ederken; Castles ve Miller (2009), göç edilen ülkelerde eğitim gibi temel hizmetler üzerinde oluşan baskıların yeni bir “güvensizlik döngüsü” yarattığını ifade eder. Yapısalcı yaklaşımlar, göçün yalnızca bireysel değil, sistemik eşitsizliklerin sonucu olduğunu vurgular. Bu bağlamda eğitim sistemleri, göçmenlerin belgelenmemesi, geçici statü sorunları ve ayrımcı uygulamalar nedeniyle kırılganlığı yeniden üreten yapılara dönüşebilmektedir.

Özellikle düzensiz göçmen çocuklar, eğitim sistemleri içerisinde neredeyse tamamen görünmez hâle gelmektedir. UNHCR (2023a) ve IRC (2024) gibi uluslararası kuruluşlar, belgesizlik, kayıt dışı yaşam ve statü sorunlarının bu çocukların eğitime erişimini sistematik olarak engellediğini ortaya koymaktadır. Eğitim hakkının yalnızca iltica etmiş ve resmi olarak kayıt altına alınmış bireylerle sınırlı tutulması, bu grubu daha da kırılganlaştırmakta ve yapısal dışlanmayı derinleştirmektedir.

Bu bağlamda, sosyal dayanıklılık (*social resilience*) kavramı öne çıkmaktadır. UNESCO (2023a) ve INEE (2020a) gibi kuruluşlar, eğitim sistemlerinin kriz öncesi hazırlık, kriz anı müdahale ve kriz sonrası yeniden yapılanma süreçlerine uygun biçimde yapılandırılmasını önermektedir. Düzensiz göçmen ve mülteci öğrenciler açısından bu yapı, yalnızca eğitime erişimi değil; aynı zamanda aidiyet hissi, korunma mekânizmaları ve fırsat eşitliği boyutlarını da kapsamalıdır.

Lee'nin (1966) ileri sürdüğü “itici-çekici faktörler” modeli, özellikle savaşın tetiklediği zorunlu göçlerde bireylerin göç kararlarını etkileyen unsurları açıklamada işlevseldir. Bu bağlamda, Gazze’de bombardımanla yok edilen eğitim altyapısı bir itici faktör olurken; Türkiye, Lübnan ve Ürdün gibi ülkelerdeki görece güvenli eğitim ortamları çekici faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Lee'nin modeli, çalışmanın bulgularında yer alan zorunlu göçün yönünü ve nedenlerini açıklamada kuramsal zemin sunmaktadır.

Berry'nin (1997) bireylerin yeni toplumsal yapılara nasıl uyum sağladığını açıklayan dört yönlü modeli, özellikle Suriyeli mülteci çocukların farklı eğitim sistemlerine adaptasyon süreçlerini anlamada yol göstericidir. Bulgular, ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin entegrasyon stratejisinden uzaklaşıp kendi kimliklerini korumaya yöneldiğini; buna karşılık, kapsayıcı okul ortamlarında entegrasyonun daha başarılı bir biçimde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Berry'nin uyum stratejileri, özellikle entegrasyon politikalarının etkisini değerlendirmek ve saha gözlemlerini kuramsal olarak çerçevelemek açısından çalışmaya güçlü bir analitik zemin sunmaktadır.

Son olarak, eğitimde adalet ve kapsayıcılık, düzensiz göçmen ve mülteci çocukların sistemden dışlanması önüne geçilmesinde merkezi öneme sahiptir. Özellikle Gazze ve Suriye gibi doğrudan savaş bölgelerinde; Türkiye gibi kitlesel ve/veya zorunlu göç alan ülkelerde ise göçmen çocukların eğitime erişimi, dil engeli, statü sorunları, toplumsal cinsiyet, engellilik ve yoksulluk gibi çoklu kırılganlıklarla kesişmektedir (UNICEF, 2024a; Save the Children, 2023c; Demir, 2025). Bu nedenle, kriz ve göç ortamlarında eğitim, yalnızca “okul temelli” bir süreç değil, aynı zamanda bütünsel bir toplumsal yeniden yapılanma aracı olarak ele alınmalıdır.

Yöntem

Bu çalışma, Gazze ve Suriye başta olmak üzere çatışma, zorunlu göç ve insani krizlerin yaşandığı bölgelerde eğitime yönelik çok boyutlu tehditleri incelemekte; bu ortamlar sonrası eğitimin nasıl yeniden inşa edilebileceği sorusuna kuramsal ve uygulamalı yanıtlar aramaktadır. Çalışmada, eğitim sistemlerinin yalnızca fiziksel altyapıdan ibaret olmadığı; aynı zamanda toplumsal dayanıklılık, sosyal bütünleşme ve adalet perspektifiyle yeniden düşünülmesi gerektiği savunulmaktadır. **Bu yaklaşım, Novelli ve arkadaşları (2014), Pherali (2016a) ve Davies'in (2004)** kriz dönemlerinde eğitimi toplumsal dayanıklılığı güçlendiren çok boyutlu bir alan olarak yorumlayan çalışmalarından da destek almaktadır.

Bu bağlamda çalışma, Gazze ve Suriye örneklerini karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemektedir. Bu iki örnek, savaşın eğitime etkilerini tarihsel ve yönetişimsel açıdan değerlendirmek için seçilmiştir. Her iki bölge de uzun süreli silahlı çatışmalar, zorunlu göç ve altyapı yıkımı nedeniyle eğitimin sürekliliği açısından benzer yapısal tehditler barındırmaktadır (UNESCO, 2023c; UNICEF, 2024a; OCHA, 2024). Bununla birlikte, Gazze örneği sürekli abluka koşulları altında eğitim kurumlarının hedef alınmasını temsil ederken, Suriye iç savaşı farklı yönetim alanlarında geçici öğrenme merkezleri, yerel inisiyatifler ve sivil toplum müdahaleleriyle parçalı bir eğitim yapısına yol açmıştır (Save the Children, 2023a; UNHCR, 2023a). Dolayısıyla iki örnek, savaş ve zorunlu göçün eğitim üzerindeki etkilerini tarihsel, politik ve yönetişimsel farklılıklar çerçevesinde karşılaştırmalı olarak değerlendirme olanağı sunmaktadır.

Lübnan ve Ürdün, bölgesel ölçekte mülteci eğitimi politikaları açısından tamamlayıcı referans noktaları olarak ele alınmıştır. Her iki ülke de Suriyeli çocukların eğitime yönelik kapsayıcı politikalar ve geçici eğitim merkezleri oluşturma deneyimiyle, karşılaştırmalı analizde politika düzeyinde referans işlevi görmektedir (UNHCR, 2023b; Save the Children, 2023c). Türkiye'ye yapılan atıflar ise, Gazze ve Suriye bağlamlarının ulusal politika düzeyinde değerlendirilmesine yardımcı olmak ve bölgesel karşılaştırmayı güçlendirmek amacıyla referans olarak kullanılmıştır (Demir, 2025; MEB, 2025).

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış; veri toplama yöntemi olarak betimsel içerik analizi tercih edilmiştir (Bowen, 2009). Araştırmada doğrudan saha verisi toplanmamış; bunun yerine kamuya açık raporlar, uluslararası kuruluş belgeleri (UNESCO, UNICEF, INEE, Save the Children), akademik yayınlar ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) hazırladığı dokümanlar sistematik biçimde incelenmiştir. Bu yöntemsel yaklaşım, savaş, afet ve zorunlu göç gibi çok boyutlu krizlerin eğitime etkisini çok yönlü biçimde anlamak ve bu bağlamda kriz bölgelerinde eğitimin yeniden inşasına yönelik kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla benimsenmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel içerik çözümlemesine dayalı betimleyici bir araştırma deseniyle yapılandırılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak belge analizi kullanılmıştır. Belge analizi, sosyal bilimlerde resmi belgeler, politika metinleri ve strateji raporlarının sistematik biçimde incelenmesine olanak tanır. Bu yöntemin uygulanmasına ilişkin ayrıntılı çerçeve Bowen (2009) tarafından açıklanmaktadır.

Belgeler öncelikle açık kodlama yöntemiyle incelenmiş; benzer ifadeler ve bulgular, tekrarlı okuma ve karşılaştırmalı analiz adımlarıyla tematik kategoriler altında birleştirilmiştir. Ortaya çıkan kategoriler, Novelli vd. (2014) tarafından geliştirilen “Eğitimde Kırılganlık Modeli”nin ana boyutları (sosyal dayanıklılık, psikososyal destek, fiziksel yeniden inşa, toplumsal bütünleşme) ile karşılaştırılarak son hâline getirilmiştir. Bu yaklaşım, zorunlu göçmen çocukların eğitime erişimi bağlamında hem kuramsal hem de uygulamalı bir değerlendirme imkânı sunmuştur.

Veri Kaynakları

Araştırma sürecinde kullanılan ana kaynaklar şunlardır:

- UNESCO (2023), UNICEF (2024), INEE (2020) ve Save the Children (2023) tarafından yayımlanan savaş, göç ve eğitim temalı raporlar;
- Novelli vd. (2014), Pherali (2016), Davies (2004) ve Tawil ve Harley (2004) gibi akademik yayınlar;
- Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (United Nations, 2015).
- Gazze ve Suriye gibi savaş bölgelerine ilişkin ikincil nitelikteki saha verileri.

Bu kaynaklar, yalnızca uluslararası normatif çerçeveleri ve politika belgelerini değil; aynı zamanda kriz ve zorunlu

göç bağlamında eğitim üzerine geliştirilmiş eleştirel akademik çalışmaları da kapsamaktadır. Böylece çalışma, hem kuramsal hem de uygulamalı perspektifleri bütünleştiren sağlam bir analiz zemini sunmaktadır. Normatif belgeler, evrensel standartlar ve politika önerileri aracılığıyla eğitim hakkının hukuki ve etik boyutunu ortaya koyarken; akademik literatür, kriz bölgelerinde eğitimin yeniden inşasına dair ampirik veriler, vaka analizleri ve kuramsal modeller sağlamaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, Gazze ve Suriye örneklerini, Ürdün ve Lübnan gibi benzer kriz deneyimi yaşamış ülkelerin uygulamalarıyla karşılaştırarak, çok katmanlı ve karşılaştırmalı bir değerlendirme imkânı yaratmaktadır.

Araştırma Sınırlılıkları

Çalışmanın temel sınırlılığı, doğrudan birincil veri kullanımının olmamasıdır. Suriyeli veya Gazzeli öğrencilerle yapılmış yüz yüze görüşmeler ya da yerinde saha gözlemleri bulunmamaktadır. Bu sınırlılık, sistematik bir belge analizi ve kuramsal kodlama yoluyla giderilmeye çalışılmıştır. Özellikle zorunlu göç yaşayan çocukların eğitime erişimi konusundaki ikincil veriler değerlendirilmiş, bu veriler eleştirel içerik analiziyle kavramsal bir çerçeveye oturtulmuştur. Belge analizinin araştırma yöntemlerindeki yeri ve uygulanma süreci, Flick (2018) tarafından ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

Etik Duyarlılık ve Bilimsel Katkı

Çalışma sürecinde yalnızca açık erişimli ve kamusal belgeler kullanılmış; kişisel veriler veya özel saha bilgilerine yer verilmemiştir. Bu nedenle etik kurul onayı gerekmemektedir. Bununla birlikte, savaş ve zorunlu göç gibi insani krizler yaşayan çocuklara ilişkin etik duyarlılık gözetilmiş; özellikle kırılgan grupların temsilinde incelikli bir dil benimsenmiştir. Çalışma, kriz ve zorunlu göç ortamlarında eğitimin yeniden inşasına ilişkin politikalara yön verebilecek öneriler geliştirmeyi amaçlamakta; böylece hem akademik hem de uygulamalı katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda kullanılan “göç” kavramı, zorunlu ve/veya düzensiz göç biçiminde ele alınmış; Türkiye özelinde geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitime erişim koşulları bu çerçevede değerlendirilmiştir.

Bulgular

Eğitime Erişimde Yapısal Engeller

Kriz bölgelerinde çocukların eğitime erişimi yalnızca savaşın fiziksel etkileriyle değil; toplumsal normlar, altyapı eksiklikleri ve kırılgan gruplara yönelik yapısal ihmal ile çok katmanlı bir biçimde sınırlandırılmaktadır (UNESCO, 2023a; Save the Children, 2023a). Bu durum, özellikle kız çocukları, engelli bireyler ve yerinden edilmiş gruplar açısından hem mevcut eşitsizlikleri pekiştirmekte hem de uzun vadeli öğrenme kayıpları, okul terkleri ve sosyal dışlanma risklerini artırarak **eğitsel ve toplumsal dezavantajları daha da derinleştirmektedir** (UNHCR, 2023a; OECD, 2023). Eğitim hakkı, bu bağlamda yalnızca yasal düzeyde değil; fiili eşitlik, güvenlik ve erişilebilirlik bakımından da yeniden değerlendirilmelidir (Tikly, 2020).

Türkiye örneğinde, Suriyeli mülteci çocukların devlet okullarına entegrasyonu sürecinde ortaya çıkan belge eksikliği, dil bariyerleri ve yoğun nüfuslu bölgelerdeki kapasite sorunları, Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PCTES) kapsamında geliştirdiği esnek kayıt uygulamaları, dil destek programları ve yerel uyum mekânizmaları ile hafifletilmeye çalışılmıştır (MEB, 2022; Ulukuş ve Tümtaş, 2023). Buna karşılık, Lübnan ve Ürdün gibi diğer göç alan ülkelerde uygulanan vardiyalı eğitim sistemleri ve insani yardım temelli geçici politikalar, mülteci çocukların eğitime sürekli ve nitelikli biçimde erişiminde ciddi sınırlılıklar doğurmuştur. Bu ülkelerde mülteciler genellikle "geçici misafir" olarak görüldüğünden, eğitim sistemleri kapsayıcı ve uzun vadeli entegrasyon stratejileri geliştirmekte zorlanmaktadır (Kenar ve Abdullahoğlu, 2021).

Kız Çocukların Eğitime Erişimi

Kriz ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri daha da keskinleşmekte; bu durum, özellikle kız çocukların eğitime katılımını ciddi biçimde kısıtlamaktadır. Güvenlik tehdidi, toplumsal baskılar, erken yaşta evlilik ve ev içi bakım emeği sorumlulukları, kız çocukların okuldan erken ayrılmasına neden olan başlıca faktörler arasında yer almaktadır (UNICEF, 2024d; UN Women, 2023). Gazze'de 2023 yılında yapılan saha analizlerine göre, ortaöğretim çağındaki kız öğrencilerin %38'i güvenlik gerekçesiyle okula devam edememiştir (Save the Children, 2023c). Suriye'de ise iç savaşın ikinci yılında, kız öğrencilerin devamsızlık oranı erkek öğrencilere kıyasla %26 daha yüksek olarak kaydedilmiştir (INEE, 2020b). Bu durum, eğitimin yalnızca fiziksel koşullarla değil; aynı zamanda kültürel normlar, toplumsal roller ve güvenlik kaygıları gibi yapısal bariyerlerle de sınırlandığını göstermektedir.

Engelli Çocuklar ve İkincil Mağduriyet

Afet ve çatışma durumlarında engelli çocuklar çoğu zaman "görünmeyen mağdurlar" olarak değerlendirilmekte, eğitime erişim konusunda ciddi ihlallerle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimde evrensel tasarım ilkeleri ve kapsayıcı öğrenme materyalleri kriz bölgelerinde sistematik biçimde uygulanmamaktadır (WHO, 2023a). Örneğin, Suriye'nin Halep kentinde yapılan yerel bir değerlendirmede, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için ne yeterli öğretmen ne de fiziksel erişim altyapısı bulunduğu tespit edilmiştir (UNESCO, 2023d). Engelli çocuklar için sağlanmayan erişilebilirlik, pedagojik materyal eksikliği ile birleştiğinde, bu grubun eğitimin tamamen dışında kalmasına yol açmaktadır. Bu durum, eğitim hakkının ayrımcılıktan arındırılmış biçimde sunulması gerektiği yönündeki uluslararası normatif yükümlülüklerle açıkça çelişmektedir (Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi [*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD], 2006; Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları [UN, 2015]).

Fiziksel Altyapı ve Güvenlik Riskleri

Savaş ve afetler, okul binalarının doğrudan hedef alınması ya da çevresel etkiler nedeniyle dolaylı hasar görmesi sonucunda ciddi altyapı yıkımlarına yol açmaktadır. Gazze'de, 2023 yılı sonu itibarıyla 390'dan fazla okulun

tamamen yıkıldığı ya da askerî amaçlarla kullanıldığı; bu nedenle eğitim-öğretim için kullanılamaz duruma geldiği rapor edilmiştir (UNESCO, 2023c). Okulların çatışma ortamlarında askerî üs olarak kullanılması, çocukların eğitime devam etmesini fiilen imkânsız hâle getirmektedir. Uluslararası İnsancıl Hukuk, okul ve eğitim kurumlarını “sivil altyapı” kapsamında koruma altına almış olsa da, bu normların sahada uygulanmasında ciddi boşluklar ve ihlaller yaşandığı görülmektedir (Sivillerin Silahlı Çatışmalardan Korunması Küresel Koalisyonu [*Global Coalition to Protect Education from Attack*, GCPEA], 2022).

Zorunlu göç bağlamında eğitim hizmetine erişim, yalnızca göç edilen bölgedeki altyapı koşullarına değil; aynı zamanda “çekici” olarak tanımlanan sistemin göçmen bireyleri ne ölçüde kapsadığına bağlıdır (Lee, 1966). Türkiye, Lübnan ve Ürdün gibi ülkelerde milyonlarca Suriyeli öğrencinin eğitime erişimi, bu sistemlerin sınırlı kapsayıcılığı nedeniyle ciddi biçimde sekteye uğramaktadır (Demir, 2025; UNHCR, 2023a).

Psikososyal Travmalar ve Eğitimin Koruyucu Rolü

Kriz bölgelerinde yaşayan çocuklar, yalnızca fiziksel olarak değil; aynı zamanda derin psikososyal travmalara da maruz kalmaktadır. Savaş, zorla yerinden edilme, yakınlarını kaybetme, istismar ve uzun süreli belirsizlik ortamı, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyen başlıca faktörler arasında yer almaktadır (Betancourt vd., 2013; Macksoud ve Aber, 1996). Gazze’de yaşananlar, bu durumu en uç biçimiyle ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının hedef alınması, çocukların doğrudan saldırılara maruz kalması ve psikososyal destek mekânizmalarının yetersizliği, sadece eğitime değil, çocuk haklarına dair temel normlara da ciddi ihlaller getirmektedir (Avcı, 2024). Bu travmalar, öğrenme motivasyonunu azaltmakta, okul devamsızlığını artırmakta ve hatta çocukların temel güvenlik duygusunu zedeleyebilmektedir (UNICEF, 2024b).

Bu bağlamda, eğitim kurumlarının yalnızca öğretim amaçlı yapılar değil; aynı zamanda koruma, iyileşme ve psikososyal destek mekânizmaları olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (INEE, 2016). Özellikle kriz ortamlarında okula devam eden çocukların akranları ve öğretmenleriyle kurduğu sosyal bağlar, travmanın etkilerini azaltmada önemli bir rol oynamaktadır (Davies, 2004; Pherali, 2016b). Savaş sonrası toplumlarda eğitimin travma sonrası iyileşme sürecine katkısı, bireylerde dayanıklılık duygusunun inşa edilmesini desteklemektedir (Dryden-Peterson, 2011; Save the Children, 2023b).

Bu süreçte öğretmenlerin rolü belirleyicidir. Travmaya duyarlı pedagojik yaklaşımlar geliştiren öğretmenler, sınıf içi ortamda çocuklara güvenli bir alan sağlayarak eğitimi hem akademik hem de duygusal gelişim açısından anlamlı bir deneyim hâline getirebilir (WHO, 2023b; IASC, 2007). Kriz ortamlarında öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen stratejilerle donatılması gerektiğini ve sınıf ortamının çocukların psikolojik iyilik hâli için belirleyici olduğunu vurgulayan Yoder (2014), bu süreçte öğretmenin pedagojik yeterliliğinin yanı sıra duygusal desteğe de ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Nitekim Yoder (2005), destekleyici hizmetlerin yalnızca

öğrencilere değil; öğretmenler ve diğer okul bileşenlerine yönelik olarak da bütüncül biçimde kurgulanması gerektiğini savunur.

Göç eden çocukların eğitim sistemine entegrasyonu yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal bir uyum sürecini de zorunlu kılar. Berry'nin (1997) kültürel uyum modeli, bu süreci karşılıklı kabul, aidiyet geliştirme ve kimlik bütünlüğü bağlamında açıklar. Bu modele göre, entegrasyonun başarısız olması çoğu zaman “akademik başarısızlık > duygusal kırılganlık > sosyal dışlanma” zincirini tetikler.

Öte yandan, Yoder (2005) sınıf içi etkileşimin göçmen öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı açısından belirleyici olduğunu belirtir. Özellikle öğretmenlerin ve yerli öğrencilerin tutumu, göçmen çocukların katılım düzeyini, aidiyet hissini ve öğrenme motivasyonunu doğrudan etkiler. Eğer okul ortamı kapsayıcı değilse, göçmen çocuklar kendilerini dışlanmış hissedebilir; bu da onların okuldan kopuş riskini artırır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Avrupa Birliği iş birliğiyle yürütülen PICTES projesi kapsamında geliştirilen rehberlik hizmetleri, “okul temelli” psikososyal destek yaklaşımlarına kurumsal bir model sunmakta; göçmen çocukların travma sonrası iyilik hâllerinin desteklenmesinde örnek bir uygulama olarak öne çıkmaktadır (EU-MEB, 2020; MEB, 2022).

Bu nedenle, kriz bölgelerinde eğitimin sürekliliği yalnızca fiziksel erişimle sınırlı düşünülmemeli; aynı zamanda sosyal etkileşimi destekleyen, çok kültürlü, eşitlik temelli pedagojik yaklaşımlar temelinde yapılandırılmalıdır. Eğitim, yalnızca bilgi aktaran bir araç değil; kriz zamanlarında çocuklar için psikolojik dengeyi sağlayan, aidiyet duygusunu pekiştiren ve umut inşa eden güçlü bir sosyal koruma mekânizmasıdır. Bu nedenle eğitimin sürekliliği, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda insani, psikolojik ve etik bir zorunluluk olarak ele alınmalıdır.

Eğitimin Askerîleştirilmesi ve Okul Güvenliği

Savaş ve çatışma bölgelerinde eğitim kurumlarının askerî hedef hâline gelmesi, çocukların eğitim hakkını doğrudan ihlal eden en ciddi tehditlerden biridir. Okulların bombalanması, silahlı gruplar tarafından üs olarak kullanılması ya da öğretmen ve eğitim personeline yönelik saldırılar, eğitimin güvenli bir ortamda sürdürülmesini fiilen imkânsız hâle getirmektedir (GCPEA, 2022; UNICEF, 2024c). Gazze ve Suriye başta olmak üzere birçok bölgede, okulların fiziksel altyapısı doğrudan hedef alınmakta; bu durum hem eğitime ara verilmesine hem de öğrencilerde kalıcı travmalara yol açmaktadır.

Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Güvenli Okullar Deklarasyonu (Safe Schools Declaration), silahlı çatışmalar sırasında eğitimin korunması yönünde küresel bir çerçeve sunmakta; taraf devletleri, okulları askeri amaçlarla kullanmamaya ve öğrencileri doğrudan çatışmalardan korumaya çağırmaktadır (GCPEA, 2015). Ancak, söz

konusu deklarasyonun bağlayıcılığının sınırlı olması ve taraf devletlerce yeterince uygulanmaması, uygulamada ciddi boşluklara neden olmaktadır (İnsan Hakları İzleme Örgütü [Human Rights Watch], 2024).

Eğitimin askerileştirilmesi yalnızca fiziksel saldırılarla sınırlı değildir. Çatışma ortamlarında eğitim programlarının ideolojik araçlara dönüştürülmesi, müfredatın milliyetçi ya da mezhepçi söylemlerle şekillendirilmesi ve öğrencilerin militarist yapılar içinde örgütlenmeye teşvik edilmesi, eğitimin asli amacına zarar vermektedir (Tawil ve Harley, 2004; Pherali ve Lewis, 2019). Bu durum, yalnızca öğrencilerin güvenliğini değil, aynı zamanda eğitimin barışçıl, kapsayıcı ve evrensel değerler temelindeki niteliğini de tehdit etmektedir.

Özellikle Gazze’de, Birleşmiş Milletler raporları, okulların çoğunun bombardımanlar nedeniyle hasar gördüğünü ve bazı okulların ise geçici barınma merkezlerine dönüştürüldüğünü belgelemektedir (OCHA, 2024). Bu durum, eğitimin sürekliliğini zayıflatmakla kalmamakta, aynı zamanda okulların temel işlevinden sapmasına neden olmaktadır. Suriye’de ise bazı bölgelerde okullar, silahlı grupların propaganda ve askerî eğitim alanlarına dönüşmüş; bu da çocukların eğitim hakkını doğrudan ihlal etmiştir (Save the Children, 2023a).

Okulların askerî üs olarak kullanılması ya da eğitimcilerin tehdit altında olması, çocukların eğitim kurumlarını bir “korunaklı alan” olarak görmesini engellemektedir. Bu durum, Castles ve Miller’ın (2009) belirttiği “göç-güvensizlik döngüsü”nü tetiklemekte ve eğitimin sürekliliğini kırılgan hâle getirmektedir.

Bu nedenle, eğitim kurumlarının tarafsız ve güvenli alanlar olarak korunması, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda insani hukuk açısından da zorunludur. Okulların askeri amaçlarla kullanılmasını yasaklayan ulusal düzenlemeler, etkin izleme mekânizmaları ve uluslararası yaptırımların uygulanması, bu sürecin temel yapı taşları olmalıdır.

Yeniden İnşa Açıkları ve Sürdürülebilirlik Sorunu

Kriz ve savaş sonrası dönemlerde eğitimin yeniden inşası, yalnızca fiziksel altyapının onarılmasıyla sınırlı olmayan; aynı zamanda kurumsal kapasitenin güçlendirilmesini, toplumsal güvenin yeniden tesisini ve pedagojik niteliğin artırılmasını kapsayan çok katmanlı bir süreçtir. Ancak Gazze ve Suriye gibi bölgelerde, bu sürecin sürekliliği ve sürdürülebilirliği bağlamında ciddi yapısal sorunlar gözlemlenmektedir (UNESCO, 2023b; INEE, 2020a).

Eğitimde sürdürülebilir yeniden inşa çabalarının yerel kapasiteyle desteklenmediği durumlarda, bu çabaların kalıcı sonuçlar üretmesi oldukça güçleşmektedir. Türkiye’de PICTES projesi çerçevesinde bazı belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarıyla yürütülen yerel uyum etkinlikleri, eğitimin yalnızca kriz anlarında değil; yeniden inşa sürecinde de toplumsal katılım ve yerel sahiplenme temelinde sürdürülebilir biçimde kurgulanabileceğini ortaya koymaktadır (MEB, 2022; Save the Children, 2023c).

Öncelikle, fiziksel yeniden yapılanma sürecinde yaşanan belirsizlikler ve kaynak eksiklikleri, birçok okulun uzun süre kapalı kalmasına yol açmakta; bu durum eğitimdeki kesintileri kalıcı hâle getirmektedir (OCHA, 2024). Geçici barınma merkezlerinde ya da çadır okullarda sürdürülen eğitim faaliyetleri, ne pedagojik yeterliliğe sahiptir ne de çocukların psikososyal ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir.

İkinci olarak, mülteci eğitimi bağlamında karşılaşılan yapısal eksiklikler, eğitimin kriz sonrası yeniden inşasını daha da karmaşık bir hâle getirmektedir. Komşu ülkelere sığınan milyonlarca Suriyeli ve Gazzeli çocuğun eğitime erişimi; dil bariyerleri, belge eksiklikleri, statü sorunları ve ayrımcılık gibi çok boyutlu engellerle sınırlanmaktadır (UNHCR, 2023a; Dryden-Peterson, 2011). Bu noktada Lübnan ve Ürdün gibi ülkeler, kayıt dışılığı azaltmak ve kapasiteyi artırmak amacıyla bazı geçici ve yenilikçi çözümler geliştirmiştir. Lübnan'daki ikinci vardiya (second-shift) okul modeli, sınıf yetersizliklerine geçici bir çözüm sunarken; Ürdün'de esnek kayıt prosedürleri ve alternatif müfredat düzenlemeleri göçmen çocukların entegrasyonuna katkı sağlamıştır (World Refugee and Migration Council, 2021). Bu nedenle, eğitim sistemlerinin yalnızca kriz bölgelerinde değil; aynı zamanda göç edilen ülkelerde de kapsayıcı, dirençli ve sürdürülebilir biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demir, 2025).

Üçüncü olarak, kriz sonrası dönemde yaşanan normatif çöküş, yani eğitim hakkına yönelik politik taahhütlerin ve uygulama iradesinin zayıflaması, sürecin sürdürülebilirliğini tehlikeye atmaktadır. Eğitimin bir hak olarak değil, bir yardım nesnesi olarak görülmesi; uzun vadeli planlamaların yerini kısa vadeli insani müdahalelere bırakmaktadır (Pherali, 2016c). Bu durum, eğitimi kriz sonrası kalkınma ve barış inşası süreçlerinin dışında tutarak toplumsal iyileşmeyi geciktirmektedir.

Son olarak, uluslararası aktörlerin sınırlı etkisi, kriz sonrası eğitimin yeniden inşa sürecinde karşılaşılan başlıca engellerden biri olarak öne çıkmaktadır. Fon yetersizlikleri, kısa vadeli ve proje odaklı müdahaleler ile kurumsal koordinasyon eksiklikleri; eğitimin sürdürülebilir biçimde yeniden kurulmasını ciddi şekilde zorlaştırmaktadır (INEE, 2020a; Save the Children, 2023c). Bu noktada, eğitimin yalnızca bir insani yardım alanı olarak değil; aynı zamanda kalkınma, barış inşası ve toplumsal bütünleşme politikalarının merkezinde konumlandırılması gerektiği açıktır.

Bununla birlikte, kriz sonrası dönemlerde eğitim sistemlerinin mülteci gruplarını yeterince kapsayamaması, yapısal eşitsizliklerin yeniden üretildiğini göstermektedir (Portes ve Rumbaut, 2001). Demir'in (2025) Türkiye örneği üzerinden gerçekleştirdiği çalışmada, Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyon sürecinde karşılaştığı dışlayıcı uygulamalar, bu yapısal kırılganlığın hâlâ sürdüğünü açık biçimde ortaya koymaktadır.

Tüm bu sorunlar, eğitimin yeniden inşasının yalnızca fiziksel altyapının onarımıyla sınırlı olamayacağını; aynı zamanda kurumsal, toplumsal ve pedagojik düzeyde çok katmanlı bir dönüşüm gerektirdiğini göstermektedir. Sürdürülebilir bir eğitim sistemi inşa edilebilmesi için uzun vadeli stratejik planlar, yerel kapasiteyi güçlendiren politikalar ve kriz sonrası normalleşmeyi destekleyen yapısal reformlar hayata geçirilmelidir.

Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan bulgular, kriz ve zorunlu göç bağlamında eğitimin çok katmanlı bir kırılma alanı hâline geldiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. UNESCO (2023f) ile Portes ve Rumbaut (2001), eğitime erişimin önündeki engellerin yalnızca çatışmaların doğrudan etkisiyle değil; aynı zamanda göç hareketliliğinin neden olduğu yapısal eşitsizlikler, statü belirsizlikleri, sosyal dışlanma biçimleri ve normatif zayıflıklarla derinleştiğini göstermektedir. Bu durum, özellikle kız çocuklar, engelli bireyler ve mülteci statüsündeki öğrenciler açısından çoklu ayrımcılık biçimlerini ortaya çıkarmaktadır.

Zorunlu göç, eğitimi hem mekânsal hem de hukuki sınırların ötesine taşan çok katmanlı bir kriz alanına dönüştürmüştür. Savaş ya da afet nedeniyle yerinden edilen bireyler, göç ettikleri ülkelerde genellikle “geçici” olarak algılanmakta; bu da ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerinin kapsayıcılığını ciddi biçimde sınırlamaktadır (Dryden-Peterson, 2016). OECD (2023) raporuna göre, zorunlu göç yalnızca bireylerin değil; aynı zamanda ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerinin de uyum kapasitesini test eden bir “şok” etkisi yaratmaktadır. Bu şoklar karşısında sistemlerin direnç kapasitesi, göçmen çocukların kapsayıcı biçimde sisteme entegre edilip edilmemesiyle doğrudan ilişkilidir (UNHCR, 2023a). UNHCR’nin (2023b) verilerine göre, dünya genelinde mülteci çocukların yalnızca %54’ü ilkokula, %26’sı ise ortaöğretime devam edebilmektedir. Türkiye, Lübnan ve Ürdün gibi ülkelerde yürütülen çalışmalar, bu düşük oranların ardında eğitim sistemlerinin mülteci ve göçmen çocukları hâlâ “istisnai” ve geçici gruplar olarak görmesinin yattığını ortaya koymaktadır (Demir, 2025).

Bu bağlamda, Türkiye örneğinde görülen çok katmanlı müdahaleler, özellikle kriz sonrası yeniden inşa sürecine toplumsal uyum, pedagojik süreklilik ve psikososyal destek boyutlarını entegre etmesi bakımından dikkat çekicidir. Ancak bu yaklaşım, bölgesel karşılaştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde daha belirgin hâle gelmektedir. Nitekim Lübnan’da uluslararası destekli ancak parçalı ve sürekliliği sınırlı projelerle yürütülen eğitim politikaları kayıt dışılığı artırmakta; Ürdün’de ise UNICEF iş birliğiyle uygulanan çift vardiyalı okullar, daha kurumsallaşmış ve entegre çözümler sunmaktadır (Kenar ve Abdullahoğlu, 2021; WRMC, 2021). Bu karşılaştırma, sürdürülebilir entegrasyonun yalnızca erişimi değil; aynı zamanda pedagojik nitelik, öğretmen kapasitesi ve psikososyal desteği içeren bütüncül stratejiler gerektirdiğini göstermektedir.

Göç kuramları açısından bakıldığında, Lee’nin (1966) “itici-çekici faktörler” modeli, kriz ortamlarının bireyleri göçe zorladığını; ancak çekici bölgelerdeki eğitim sistemlerinin göçmenleri yeterince kapsamadığını ortaya

koymaktadır. Castles ve Miller (2009), kitlesel göçlerin alıcı ülkelerde “göç-güvensizlik döngüsü” yarattığını ve bu güvensizlik ortamının özellikle çocukların eğitime entegrasyonunu engellediğini vurgular. Bu bulgular, eğitimin kriz ve göç ortamlarında yalnızca pedagojik bir alan değil; aynı zamanda siyasal ve toplumsal bir müzakere zemini olduğunu göstermektedir. Betts ve Collier (2017), mülteci krizini yalnızca insani değil; aynı zamanda yönetişimsel bir sistem krizi olarak ele almakta; eğitim sistemlerinin de bu kırılganlıktan doğrudan etkilendiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim politikalarının kriz sonrası yeniden yapılandırılması sadece teknik değil, aynı zamanda politik bir yeniden inşa sürecini gerektirir.

Novelli vd. (2014)’ün “eğitimde kırılganlık modeli”, bu bağlamda önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Model, eğitimi kırılganlaştıran üç temel faktöre —yapısal şiddet, yönetim zaafı ve toplumsal dışlanma— dikkat çekmektedir. Bu çalışma, söz konusu üç kırılganlık alanının hem kriz bölgelerinde hem de göç edilen ülkelerde ortak biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Örneğin, Gazze’de okulların doğrudan bombalanması fiziksel kırılganlığı; Suriye’de mülteci çocuklara yönelik ayrımcı uygulamalar ise yönetim zafiyetini yansıtmaktadır.

Pherali (2016c), eğitim sistemlerinin yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda psikososyal destek, güvenlik duygusu ve aidiyet üretme gibi toplumsal roller üstlendiğini ileri sürer. Bu bağlamda, savaş ya da zorunlu göç sonrası normalleşme süreçlerinde eğitimin, çocukların travma sonrası iyileşmesini destekleyen bir sosyal koruma mekânizması olarak işlev görmesi gerekmektedir. UNICEF’in (2024e) kriz bölgelerinde yürüttüğü araştırmalar, okulların yalnızca akademik değil; aynı zamanda psikososyal destek sağlayan güvenli alanlar olduğunu ortaya koymaktadır. Travma, kayıp, belirsizlik ve istismara maruz kalan çocukların ruhsal iyileşme sürecinde öğretmenlerin ve okul rehberlik hizmetlerinin sistematik olarak desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu travmalar, öğrenme motivasyonunu azaltmakta, okul devamsızlığını artırmakta ve çocukların temel güvenlik duygusunu zedeleyebilmektedir (UNICEF, 2024b; Betancourt vd., 2013; Macksoud ve Aber, 1996).

Ayrıca, eğitimin askerîleştirilmesi sorunu yalnızca güvenlik riski değil; aynı zamanda pedagojik bağımsızlık ve müfredat tarafsızlığı açısından da ciddi tehditler içermektedir (Tawil ve Harley, 2004; Pherali ve Lewis, 2019). Suriye’de ve Gazze’de okulların silahlı gruplarca propaganda aracı ya da askerî üs olarak kullanılması, eğitimi doğrudan çatışmanın bir parçası hâline getirmekte; bu durum çocukların hem güvenliğini hem de öğrenme deneyimini ciddi şekilde zedelemektedir. Okulların çatışma ortamlarında askerî üs olarak kullanılmasının, çocukların eğitime devamını fiilen imkânsız hâle getirdiği ve bu durumun, Uluslararası İnsancıl Hukuk’un koruma altında tuttuğu ‘sivil altyapı’ normlarına rağmen devam eden ciddi boşluklar içerdiği görülmektedir (GCPEA, 2022; Human Rights Watch, 2024).

Elde edilen veriler, kriz sonrası dönemlerde eğitimin yeniden inşasının yalnızca fiziksel onarım ile sınırlı kalamayacağını; aynı zamanda kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi, mülteci politikalarının insan hakları temelli

yeniden yapılandırılması ve uluslararası koordinasyonun sağlanmasıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır (INEE, 2020a; Save the Children, 2023c). Save the Children'ın (2023c) kriz sonrası eğitim sistemlerinin yeniden inşasına ilişkin yaptığı çalışmada, yerleştirilmiş çözümlerin sürdürülebilirliği artırdığı açıkça vurgulanmaktadır. Ancak pek çok çatışma bölgesinde uygulanan dış kaynaklı ve kısa vadeli projeler, bu sürdürülebilirliğin önünde temel bir engel oluşturmaktadır.

Eğitime ilişkin politikaların yalnızca insani yardım mantığıyla değil; uzun vadeli kalkınma, sosyal adalet ve sürdürülebilirlik ilkeleriyle kurgulanması gerektiği açıktır. Tikly'nin (2020) vurguladığı gibi, özellikle Küresel Güney'de eğitimde sürdürülebilirlik yalnızca çevresel değil; aynı zamanda sosyal adalet ve kapsayıcılıkla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, göçmen ve mülteci çocukların sistem içinde görünürlüğü ve adil temsili, sürdürülebilir kalkınmanın temel bir göstergesi hâline gelmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, eğitimin savaş, kriz ve zorunlu göç ortamlarında yeniden inşasının çok katmanlı ve dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim sistemleri; savaş, zorunlu göç ve afet sonrası hem travmalarla baş etme hem de toplumsal uyumu sağlama gibi ikili bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, eğitime ilişkin politikaların yalnızca insani yardım yaklaşımıyla değil; aynı zamanda yönetim, hak temelli planlama ve uzun vadeli toplumsal dönüşüm ilkeleri doğrultusunda kurgulanması gerekmektedir.

Bu çerçevede Türkiye örneği, kriz sonrası eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik çabalar bakımından hem güçlü yönleri hem de yapısal sınırlılıklarıyla öne çıkmaktadır. Suriye iç savaşının ardından yaklaşık 3,6 milyon kişiyi geçici koruma statüsüyle kabul eden Türkiye, bu nüfus içinde yer alan yüz binlerce çocuğun eğitime erişimini sağlamak amacıyla çok düzeyli politikalar geliştirmiştir (Erdoğan, 2023). Geçici Eğitim Merkezlerinden (GEM) devlet okullarına kademeli geçiş sağlanmış; 2024 itibarıyla Suriyeli çocukların yaklaşık %65'i resmî okullara kayıtlıdır (UNHCR Türkiye, 2024).

Ancak, dil engeli, belge eksikliği, mekânsal hareketlilik ve toplumsal ayrımcılık gibi faktörler, kayıt dışılığı artırmakta ve sürdürülebilir entegrasyonu zorlaştırmaktadır (Demir, 2025). Murat Erdoğan'ın (2023) da belirttiği gibi, bu süreç yalnızca kısa vadeli insani müdahalelerle sınırlı kalmamalı; uzun vadeli eğitim planlamaları, müfredat uyarlamaları, çok dilli materyal desteği, öğretmen eğitimi ve psikososyal destek mekanizmalarıyla desteklenmelidir. Türkiye deneyimi, bu yönleriyle kriz sonrası eğitimin yeniden inşasında bir yandan kapsayıcı adımların atıldığı; öte yandan kurumsallaşma ve sürdürülebilirlik açısından geliştirilmesi gereken alanlar barındıran hibrit bir model sunmaktadır.

Bu doğrultuda, Türkiye'nin PICTES projesi kapsamında hayata geçirdiği çok katmanlı müdahaleler –dil desteği, psikososyal rehberlik, esnek kayıt sistemleri ve yerel uyum mekânizmaları– bu çalışmanın savunduğu kapsayıcı ve dirençli eğitim modeliyle büyük ölçüde örtüşmekte; bu yönüyle sahada uygulanabilir, örnek alınabilir politikalar bütününe işaret etmektedir. (MEB, 2022; Ulukuş ve Tümtaş, 2023). Bu uygulamalar, eğitim sisteminin kriz anında çökmesini önlemenin ötesinde, göçmen çocukların sosyal bütünleşmesini destekleyen yapısal çözümler üretmiştir.

Karşılaştırmalı Değerlendirme: Ortak Temalar ve Farklılıklar

Gazze ve Suriye örnekleri, uzun süreli çatışmaların ve zorunlu göçün eğitim üzerindeki etkilerini gözlemlemek açısından birbirini tamamlayan iki kritik vaka niteliğindedir. Her iki durumda da eğitim, yalnızca altyapı yıkımıyla değil; aynı zamanda yönetim boşlukları, ekonomik kırılganlık ve psikososyal travmalarla kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2023c; UNICEF, 2024a). Ancak bu iki bağlam arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Gazze'de sürekli abluka ve bombardıman koşulları, okulların fiziksel olarak hedef alınmasına yol açmış; bu durum, eğitimin sürekliliğini neredeyse imkânsız kılmıştır (OCHA, 2024). Suriye'de ise iç savaş sonrası oluşan parçalı yönetim yapısı, farklı aktörlerin kontrol ettiği bölgelerde eşitsiz eğitim sistemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Save the Children, 2023a).

Bölgesel düzeyde Lübnan ve Ürdün, Suriyeli mülteci çocukların eğitimi konusunda karşılaştırmalı referans noktaları oluşturmaktadır. Ürdün'ün UNICEF desteğiyle uyguladığı **çift vardiyalı eğitim modeli**, kriz koşullarında kapasite artırımı açısından örnek teşkil ederken; Lübnan, yerel öğretmenlerin istihdamı ve müfredat uyumu konusunda daha sınırlı ilerleme kaydetmiştir (WRMC, 2021; Kenar & Abdullahoğlu, 2021). Türkiye'nin deneyimi ise bu örneklerle benzer biçimde mülteci çocukların eğitime erişimini kolaylaştırmış, ancak ölçek açısından daha geniş kapsamlı ve kurumsal düzeyde uygulanmıştır. PICTES Projesi kapsamında geliştirilen dil desteği, psikososyal programlar ve geçici eğitim merkezlerinden devlet okullarına geçiş uygulamaları, Türkiye'yi bölgesel düzeyde güçlü bir örnek haline getirmiştir (MEB, 2022; Ulukuş & Tümtaş, 2023).

Sonuç olarak, Gazze ve Suriye örnekleri eğitimin çatışma bağlamında hayatta kalma ve direnç işlevini, Türkiye, Lübnan ve Ürdün örnekleri ise uyum ve entegrasyon politikalarının önemini göstermektedir. Bu karşılaştırmalı tablo, politika önerilerinde sunulan müdahale çerçevesinin yalnızca kriz bölgelerine değil, aynı zamanda mülteci kabul eden ülkelere yönelik çok katmanlı bir dayanıklılık stratejisi olarak tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Politika Önerileri

Kriz ve zorunlu göç bağlamında eğitimin yeniden inşası, yalnızca fiziksel altyapının onarımıyla sınırlı değildir. Bu süreç, hak temelli, çok katmanlı ve sürdürülebilir müdahale stratejileri gerektirir. Aşağıdaki politika önerileri, hem

kriz bölgelerinde hem de göç edilen ülkelerde kapsayıcı ve dirençli eğitim sistemlerinin inşasına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Eğitim Sistemleri Dirençli Hale Getirilmelidir

Eğitim sistemlerinin kriz anlarında tamamen çökmesini önlemek, ancak yapısal dayanıklılık kapasitesinin güçlendirilmesiyle mümkündür. Zorunlu göç ve savaş gibi ani krizler, eğitim sistemleri üzerinde ciddi bir “şok” etkisi yaratarak uzun vadeli eğitime erişim hakkını tehdit etmektedir (OECD, 2023). Bu nedenle, kriz öncesi hazırlık, kriz anı müdahale ve kriz sonrası iyileşme evrelerine uygun biçimde yapılandırılmış dirençli ve esnek eğitim sistemlerinin inşa edilmesi zorunludur. Ürdün örneği, kriz karşısında eğitim sisteminin dayanıklılığını artırmak adına geliştirdiği çift vardiyalı okul modeliyle dikkat çekmektedir. UNICEF iş birliğiyle uygulamaya konulan bu model, mülteci çocukların eğitime erişimini kesintisiz biçimde sürdürmeyi hedeflemiş; devlet okullarının kapasite sorununu hafifletmiştir (Kenar ve Abdullahoğlu, 2021).

Türkiye’nin Suriye krizine yanıt olarak geliştirdiği uygulamalar, bu bağlamda örnek teşkil etmektedir. MEB ve GEM’in resmî okullara geçiş sürecini yönetmiş; PICTES projesi kapsamında dil eğitimi, rehberlik desteği, psikososyal programlar ve ek öğretmen istihdamı gibi önlemleri hayata geçirmiştir (MEB, 2022; Ulukuş ve Tümtaş, 2023).

Bu kapsamda aşağıdaki stratejiler öne çıkmaktadır:

- Eğitim planlaması, afet ve çatışma riski taşıyan bölgelerde risk analizi, erken uyarı sistemleri ve acil eylem planlarıyla entegre edilmelidir. Türkiye, 2016 sonrası dönemde PICTES projesi kapsamındaki planlamalarıyla bu konuda önemli bir kurumsal hafıza geliştirmiştir.
- Eğitim altyapısı, alternatif öğrenme yolları (mobil okullar, radyo/dijital platformlar) ile desteklenerek kriz anlarında kesintisizliğin sağlanması hedeflenmelidir. Uzaktan eğitim altyapısı, pandemi ve göç krizlerinde Türkiye’nin dijital öğrenme araçlarını etkinleştirmesine imkân tanımıştır.
- Kriz sonrası toparlanma dönemlerinde yalnızca fiziksel iyileştirme değil; psikososyal ve yönetsimsel onarım da gözetilmelidir. MEB’in rehberlik hizmetleri, göçmen çocukların duygusal iyilik hâlini desteklemek için yeniden yapılandırılmıştır.
- Göç sonrası oluşan dışlayıcı yapılarla mücadele için eğitim sistemleri, uzun vadeli olarak sosyal kapsayıcılık ve eşitlik ilkeleriyle yeniden yapılandırılmalıdır. Türkiye, belge eksikliği yaşayan çocuklara yönelik **şartlı kayıt uygulamaları**, çok dilli destek materyalleri ve rehberlik ağıyla kapsayıcı politikalar üretmiştir (UNESCO, 2023e; INEE, 2020a).

Mülteci ve Göçmen Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitim Modelleri Geliştirilmelidir

Kriz anlarına hazırlıklı olmak, eğitim sistemlerinin çökmesini önlemek açısından önemli olsa da, göç sonrası ortaya çıkan yapısal dışlanma biçimlerini aşmak için kalıcı ve kapsayıcı modellerin geliştirilmesi gerekmektedir. Göç edilen ülkelerde mülteci ve göçmen çocukların eğitime tam, sürekli ve adil erişimi, yalnızca entegrasyon politikalarının değil; aynı zamanda ulusal eğitim sistemlerinin yapısal dönüşümünün de bir göstergesidir (UNHCR, 2023a). Bu dönüşüm, geçici çözümlerin ötesine geçerek sistemik kapsayıcılığı esas almalıdır.

Türkiye örneği, bu dönüşüm ihtiyacını karşılamaya yönelik çabalarıyla dikkat çekmektedir. MEB, 2014'ten itibaren GEM'lerden kademeli olarak vazgeçmiş; Suriyeli çocukların devlet okullarına entegrasyonunu hedeflemiştir. Bu süreçte başlatılan PICTES projesi, kapsayıcı eğitim modeli oluşturma açısından çok sayıda yenilik içermektedir: Türkçe dil destek sınıfları, rehber öğretmen atamaları, psikososyal destek personeli, okula devam teşvikleri ve toplum temelli farkındalık kampanyaları, bu alandaki başlıca uygulamalardandır (MEB, 2022; Erdoğan, 2023).

Ayrıca Türkiye, yalnızca ulusal politikalarla değil; bölgesel düzeyde iş birlikleriyle de bu kapsayıcılığı desteklemektedir. 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile Suriye Geçici Hükümeti arasında imzalanan eğitim iş birliği protokolü kapsamında, müfredat uyumu, öğretmen eğitimi ve sertifikasyon süreçlerinde eşgüdüm sağlanması hedeflenmiştir. Bu tür girişimler, mülteci çocukların eğitime entegrasyonunun yalnızca barınma ülkesiyle sınırlı değil; bölgesel dayanışma temelinde de ele alınabileceğini göstermektedir (MEB, 2024).

Öte yandan, Ürdün'deki deneyim, kapsayıcı eğitim modellerinin yalnızca erişimle sınırlı kalmaması gerektiğini göstermektedir. WRMC (2021) raporunda belirtildiği üzere, mülteci çocukların eğitimde kalıcılığı; pedagojik içerik, öğretmen niteliği ve psikososyal destek gibi bütüncül unsurların entegrasyonuna bağlıdır. Türkiye'nin PICTES projesi kapsamındaki çok dilli materyaller ve rehberlik hizmetleri, Ürdün'deki sistemik modellerle karşılaştırıldığında daha geniş kapsamlı sosyal uyum stratejileri içermektedir. Bu karşılaştırma, kalıcı entegrasyonun sadece mekânsal erişimi değil; aynı zamanda eğitimde adalet ve nitelik ilkelerini temel alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, eğitimde adalet ve kapsayıcılık, göçmen ve mülteci çocukların sistemden dışlanmasının önüne geçilmesinde merkezi öneme sahiptir. Özellikle Gazze ve Suriye gibi doğrudan çatışma bölgeleri ile Türkiye gibi büyük ölçekli zorunlu göç akınlarına maruz kalan ülkelerde, eğitime erişim sorunları dil engeli, toplumsal cinsiyet, engellilik ve yoksulluk gibi çoklu kırılgenliklerle kesişmektedir (UNICEF, 2024a; Save the Children, 2023c; Demir, 2025).

Bu nedenle, kriz ve göç ortamlarında eğitim yalnızca “okul temelli” bir süreç değil; aynı zamanda toplumsal bütünleşme, sosyal adalet ve ortak yaşamın inşası açısından stratejik bir araçtır.

Bu doğrultuda aşağıdaki stratejilerin hayata geçirilmesi önem arz etmektedir:

- Statü farkı gözetilmeksizin, mülteci ve düzensiz göçmen çocukların ulusal eğitim sistemlerine entegrasyonu sağlanmalıdır. Türkiye’de bu yaklaşım, “geçici koruma” altındaki çocukların devlet okullarına yönlendirilmesiyle hayata geçirilmiştir (MEB, 2022).
- Dil bariyerlerini aşmak amacıyla, **çok dilli öğretim materyalleri ve öğretmen destek programları** yaygınlaştırılmalıdır. Türkiye’de 10.000’e yakın geçici süreli öğretici istihdam edilmiş; PICTES kapsamında çok sayıda dil destek materyali hazırlanmıştır (European Union ve Ministry of National Education, 2020).
- Belge eksikliği yaşayan çocuklar için esnek ve alternatif kayıt mekânizmaları oluşturularak çocukların eğitim dışı kalması önlenmelidir. MEB, yerel yöneticilere çocukların okula kayıtları konusunda esneklik tanımakta ve ailelerle iş birliği yapmaktadır.
- Eğitimin finansmanı, yalnızca insani yardım temelli geçici müdahalelere dayandırılmamalı; göç politikalarıyla entegre uzun vadeli yatırım planlamaları geliştirilmelidir (Betts ve Collier, 2017). Türkiye, AB fonlarıyla desteklenen PICTES örneğinde, bu tür yatırımların sürdürülebilirliğini sağlamaya çalışmaktadır (Taşay ve Erdem, 2023).

Psikososyal Destek Hizmetleri Yaygınlaştırılmalıdır

Fiziksel ve yapısal müdahalelerin yanı sıra, eğitim sistemlerinin sosyal ve duygusal boyutları da güçlendirilmelidir. Savaş, zorunlu göç ve yerinden edilme gibi travmatik deneyimler, çocukların gelişimini çok yönlü biçimde etkilemektedir (Pherali, 2016a; Save the Children, 2023b). Bu nedenle, kriz bölgelerinde eğitim yalnızca akademik bir süreç olarak değil; aynı zamanda çocukların duygusal iyilik hâlini destekleyen, güven duygusunu pekiştiren bir sosyal müdahale alanı olarak da değerlendirilmelidir (UNICEF, 2024e; Yoder, 2014).

Türkiye’de bu alandaki en sistematik uygulamalardan biri, Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği iş birliğinde yürütülen PICTES projesi kapsamında geliştirilmiştir. Bu proje çerçevesinde rehberlik personeli istihdamı artırılmış, kriz sonrası duyarlılıkla yapılandırılmış eğitim teşvik edilmiş; ayrıca öğretmenler ve velilere yönelik psikososyal farkındalık seminerleri, drama temelli etkinlikler ve kriz sonrası rehberlik çalışmaları düzenlenmiştir (Ulukuş ve Tümtaş, 2023; European Union ve Ministry of National Education, 2020). Bu çerçevede aşağıdaki önlemlerin yaygınlaştırılması önemlidir:

- Okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimleri güçlendirilmeli; bu birimler özellikle afet sonrası müdahaleye ve travmaya duyarlı biçimde yapılandırılmalıdır. Türkiye’de bu çerçevede Suriyeli çocukların yoğun olduğu bölgelerde PDR uzmanları görevlendirilmiştir.
- Psikolojik iyileşmeyi destekleyen yöntemler geliştirilmeli ve öğretmenlere bu alanda düzenli eğitim verilmelidir (WHO, 2023b; IASC, 2007). MEB, bazı illerde pilot olarak travma temelli sınıf yönetimi modüllerini denemeye başlamıştır (MEB, 2025).
- **Öğretmenler, veliler ve yerel paydaşlar** için psikososyal farkındalık eğitimleri yaygınlaştırılarak çok katmanlı

bir destek ağı oluşturulmalıdır. Bu bağlamda MEB'in toplum temelli aile bilgilendirme toplantıları önemli bir işlev üstlenmektedir.

- Göçmen ve mülteci çocukların sosyal uyum süreci, ayrımcılığı azaltan ve çok kültürlü etkileşimi teşvik eden kapsayıcı “okul iklimleri” yoluyla desteklenmelidir (Berry, 1997; Yoder, 2005). Türkiye’de bazı bölgelerde Türk ve Suriyeli öğrencilerin bir arada yürüttüğü sanat, spor ve kültürel etkinlikler, bu etkileşimi teşvik etmektedir.
- Akran destek programları, sosyal beceri atölyeleri ve çok dilli rehberlik sistemleri gibi uygulamalar yaygınlaştırılarak aidiyet duygusu güçlendirilmelidir (UNICEF, 2024b). Bu çerçevede, Suriyeli gönüllü gençlerin yer aldığı akran destek ağları bazı pilot okullarda başlatılmıştır.

Bu önlemler yalnızca bireysel iyileşmeyi değil; aynı zamanda toplumsal dayanıklılığın inşasını da mümkün kılacaktır. Eğitimin psikososyal destek boyutu göz ardı edildiğinde, öğrenme motivasyonu zayıflamakta ve devamsızlık oranları artmaktadır (Betancourt vd., 2013). Bu psikososyal destek sisteminin merkezinde ise doğrudan çocuklarla temas halinde olan **öğretmenler** yer almaktadır.

Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Rollerini Güçlendirilmelidir

Eğitim ortamlarının psikososyal açıdan destekleyici hâle gelmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ve hazırlık düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Kriz koşullarında öğretmenler yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda güven inşa eden, iyileştirici ilişkiler kuran ve duygusal dayanıklılığı destekleyen sosyal aktörler olarak kritik roller üstlenmektedir. Ancak birçok öğretmen, savaş, göç ve afet gibi olağanüstü durumlarda bu rollerini destekleyecek pedagojik ve psikososyal donanımdan yoksun biçimde görev yapmaktadır.

Bu nedenle aşağıdaki stratejilerin hayata geçirilmesi önem arz etmektedir:

- Travmaya duyarlı öğretim modülleri, ulusal hizmet içi eğitim programlarına entegre edilmeli; öğretmenlerin kriz sonrası öğrenme ortamlarını yönetme kapasiteleri güçlendirilmelidir (WHO, 2023b).
- Göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenler için kültürlerarası iletişim, çatışma çözümü ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini içeren rehber materyaller ve uygulama kılavuzları hazırlanmalıdır (INEE, 2016).
- Öğretmenlerin psikolojik yükünü hafifletmek amacıyla mentorluk, süpervizyon ve psiko-eğitim gibi mesleki destek sistemleri yaygınlaştırılmalıdır (Save the Children, 2023b; UNESCO, 2023d).
- Eğitim fakültelerinin müfredatlarına, kriz temelli öğretim, çeşitlilik içinde öğretme ve toplumsal bütünleşme odaklı içerikler dahil edilmelidir. Bu sayede öğretmen adayları kriz ortamlarında görev yapmaya daha hazırlıklı hâle gelecektir (INEE, 2020; Pherali, 2016).

Bu bütüncül yaklaşımlar sayesinde öğretmenler yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda çocukların duygusal iyilik hâlini ve sosyal uyum kapasitesini de destekleyebilecektir.

Eğitimin Askerileştirilmesine Karşı Yasal ve Uluslararası Mekânzımlar Etkinleştirilmelidir

Eğitim hakkının korunmasında bir diğer kritik başlık, okulların ve eğitim ortamlarının çatışmaların doğrudan hedefi hâline gelmesini engellemektir. Çatışma ortamlarında okulların askeri üs, cephanelik veya barınak olarak kullanılması, hem uluslararası insancıl hukuk hem de **çocuk hakları sözleşmeleri** açısından açık bir hak ihlalidir. Eğitim ortamlarının askerileştirilmesi, sadece fiziksel yıkıma değil; aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler üzerinde uzun vadeli travmalara neden olmaktadır.

Türkiye, 2019 yılında Güvenli Okullar Deklarasyonu'na taraf olmuş, eğitim alanlarının korunmasına yönelik uluslararası normları kabul etmiştir (GCPEA, 2022). Bu taahhüt, hem sınır ötesi çatışmalarla doğrudan temas hâlinde olan sınır illerinde, hem de geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitim güvenliğinde özel bir sorumluluk doğurmaktadır.

Bu nedenle aşağıdaki önlemlerin benimsenmesi gerekmektedir:

- Güvenli Okullar Deklarasyonu (Safe Schools Declaration) gibi çerçevelerin uygulanması teşvik edilmeli ve izlenmelidir. Türkiye, bu kapsamda okulları askerî amaçlı kullanım yasağına ilişkin eğitimler ve kurum içi düzenlemelerle yükümlüdür (GCPEA, 2022).
- Ulusal düzeyde, okulların sivilliğini koruyan yasalar güçlendirilmeli; özellikle afet, iç güvenlik operasyonları veya toplumsal olaylar sırasında okul binalarının geçici askerî kullanımlarına yönelik açık yasaklayıcı düzenlemeler getirilmelidir.
- Silahlı grupların eğitim alanlarını kullanmasını engelleyici yaptırımlar ve gözlem mekânizmaları oluşturulmalıdır. Human Rights Watch (2024), Suriye ve Yemen gibi ülkelerde bu tür ihlallerin savaş suçları kapsamında değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır.
- Türkiye'nin sınır bölgelerinde yer alan okullar, zaman zaman güvenlik riski altına girebilmektedir. Bu nedenle, özellikle Hatay, Kilis, Şanlıurfa ve Gaziantep gibi illerde, okul güvenliğine yönelik özel eylem planları, ulusal eğitim stratejileriyle entegre biçimde yapılandırılmalıdır.

Bu çerçevede, eğitim hakkının korunması yalnızca pedagojik bir mesele değil; aynı zamanda insani güvenlik ve uluslararası hukukun uygulanabilirliği açısından da stratejik bir öneme sahiptir.

Yerelleştirilmiş ve Sürdürülebilir Yeniden İnşa Stratejileri Benimsenmelidir

Son olarak, tüm bu süreçlerin sürdürülebilirliği ancak yerel kapasitenin güçlendirilmesi ile mümkün olabilir. Kriz sonrası eğitimin yeniden inşasında dış kaynaklı, kısa vadeli projeler kalıcı çözümler üretmemektedir. Save the Children (2023c) çalışması, yerel kapasiteyi odağı alan stratejilerin daha sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Türkiye'de bu yaklaşımın sınırlı ama umut verici örnekleri, özellikle Suriyeli mültecilere yönelik eğitim çalışmalarında görülmektedir. MEB'in yürüttüğü PICTES projesi çerçevesinde, yerel yönetimler, halk eğitim

merkezleri, göç idareleri ve STK'larla iş birliği yapılmış; bazı illerde yerel uyum kurulları oluşturularak, mülteci ve ev sahibi topluluklar arasında ortak eğitim platformları kurulmuştur. Bu tür uygulamalar, eğitimde yerelleştirme perspektifinin sahaya yansımalarına katkı sunmuştur.

Bu kapsamda aşağıdaki stratejilerin hayata geçirilmesi önemlidir:

- Yerel paydaşlar, öğretmenler ve topluluk temsilcileri sürece dâhil edilmelidir. Türkiye’de bazı belediyeler (örneğin Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay) sivil toplumla birlikte okul dışı destekleyici programlar yürütmüştür. Yerel düzeyde sahiplenilen projeler, mülteci çocukların eğitime devamında belirleyici rol oynamaktadır.
- Mülteci ve ev sahibi topluluklar arasında eğitime ilişkin ortak platformlar oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, PICTES projesi kapsamında yürütülen “Uyum Etkinlikleri” ve karma yaz atölyeleri, etkileşimi artıran iyi uygulamalar arasında yer almaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) arasında yer alan SKA 4 (nitelikli eğitim) ve SKA 16 (barış, adalet ve güçlü kurumlar) doğrultusunda, eğitime yönelik yatırımlar uzun vadeli kalkınma planlarının ayrılmaz bir parçası hâline getirilmelidir (Tikly, 2020; United Nations, 2015). Türkiye’nin 11. Kalkınma Planı (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2019) ve Göç Strateji Belgeleri (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018) bu doğrultuda eğitim alanında bazı yapısal hedefler belirlemiş olmakla birlikte; uygulamada süreklilik ve finansman sorunları sürmektedir.

Bu nedenle, merkezî planlama ile yerel inisiyatiflerin dengeli bir biçimde harmanlandığı, esnek ve katılımcı bir yeniden inşa modeli önerilmektedir. Tüm bu politika önerileri, eğitimin kriz ve göç bağlamında yalnızca sürekliliğini değil; aynı zamanda eşitlik, kapsayıcılık ve insan onuruna dayalı niteliğini güvence altına almayı hedeflemektedir.

Sonuç

Savaş ve çok katmanlı krizlerden etkilenen Gazze ve Suriye örnekleri, eğitime erişimin yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda sosyal, psikolojik ve yapısal düzeylerde ciddi biçimde kesintiye uğradığını göstermektedir. Savaş dönemlerinde eğitim, yalnızca bilgi aktarımı sağlayan bir araç değil; aynı zamanda çocuklar için bir koruma kalkını, toplumsal aidiyet alanı ve travma sonrası iyileşme zemini olarak işlev görmektedir.

Zorunlu göç, günümüzde eğitim hakkını en çok tehdit eden olgular arasında yer almakta; göç edilen ülkelerdeki çocuklar, statü belirsizliği, dil bariyerleri, ekonomik kısıtlılıklar ve sosyal uyum sorunları gibi çok boyutlu engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Ancak bu durum, tüm ülkelerin aynı düzeyde etkili çözümler geliştirdiği anlamına gelmemektedir. Nitekim Türkiye, Suriye krizine yanıt olarak milyonlarca kişiyi geçici koruma kapsamında kabul etmiş; çocukların eğitime erişimini sağlamak amacıyla çok katmanlı politikalar uygulamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yönlendirmesiyle Suriyeli çocuklar, ikamet adreslerine en yakın okullara yerleştirilmiş; uyum sınıfları, Türkçe dil desteği ve psikososyal programlarla desteklenen entegrasyon süreçleri hayata geçirilmiştir. Türkiye ile Suriye arasında imzalanan eğitim iş birliği protokolleri çerçevesinde, geçici eğitim merkezlerinden devlet okullarına geçiş süreci kademeli ve kurumsal bir çerçevede yapılandırılmış; kayıt süreçleri, belge temini ve statüye ilişkin belirsizliklerin aşılmasına yönelik uygulamalar geliştirilmiştir.

Ancak eğitimin yeniden inşası, yalnızca kayıt mekânizmalarıyla sınırlı kalmamalı; kapsayıcı ve çok kültürlü müfredatlar, öğretmenlerin desteklenmesi, yerel kapasitenin güçlendirilmesi ve uzun vadeli entegrasyon politikaları ile pekiştirilmelidir. Lübnan ve Ürdün gibi diğer göç alan ülkelerin deneyimleri de göstermektedir ki, sürdürülebilir bir entegrasyon için yalnızca fiziksel erişim değil; aynı zamanda pedagojik ve yönetsimsel düzeyde dönüşüm gereklidir.

Bu bulgular, savaş bölgeleriyle ev sahibi ülkeler arasındaki farkların eğitim sistemlerinin yeniden inşası açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Gazze ve Suriye'de eğitim, doğrudan çatışmalar, altyapı yıkımı ve güvenlik eksikliği nedeniyle kesintiye uğrarken; Türkiye, Lübnan ve Ürdün gibi ülkelerde sorun daha çok kapasite, kaynak ve uyum politikalarıyla ilgilidir. Ürdün'ün kriz dönemlerinde uyguladığı çift vardiyalı okul modeli kapasiteyi artırma yönünde önemli bir adım olurken, Lübnan'da ekonomik istikrarsızlık eğitimin sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Türkiye ise dil desteği, öğretmen eğitimi ve psikososyal programları içeren daha kurumsallaşmış bir yapıyla öne çıkmaktadır. Bu karşılaştırmalı tablo, eğitimin yeniden inşasının yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda yönetsimsel, sosyal ve psikolojik boyutlarda da ele alınması gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, eğitim hakkı savaş, zorunlu göç ve afet gibi olağanüstü koşullarda dahi ertelenemez ve ihmal edilemez bir yükümlülüktür. Eğitim sistemleri, yalnızca savaş sonrası toparlanmanın değil; aynı zamanda toplumsal adaletin, dayanışmanın ve barış inşasının temel taşıyıcısıdır. Bu nedenle, eğitimi sürdürülebilir kılabilecek çok düzeyli, hak temelli ve kapsayıcı politika yaklaşımlarına acil ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitimin yeniden inşası; yalnızca okul binalarının değil, aynı zamanda çocukların geleceğe dair umutlarının ve toplumların ortak yaşam zemininin yeniden tesis edilmesi anlamına gelmektedir. Bugün Gazze'de yıkılan yalnızca binalar değil; bir kuşağın hayalleri, güven duygusu ve en temel insan hakkı olan eğitim umudu da enkaz altında kalmaktadır.

Bu bağlamda çalışma, Gazze ve Suriye örnekleri üzerinden "Eğitimde Kırılganlık Modeli"ni bütüncül biçimde uygulayarak, kriz ve zorunlu göç bağlamında eğitim sistemlerinin yeniden inşasına yönelik çok katmanlı bir değerlendirme çerçevesi sunmakta; böylece literatürde sınırlı biçimde ele alınan kriz sonrası kapsayıcı eğitim politikalarına hem kuramsal hem de karşılaştırmalı vaka analizi düzeyinde özgün katkı sağlamaktadır.

Extended Abstract

This study examines the complex interplay between war, forced migration, and education, with a particular focus on crisis-affected regions such as Gaza and Syria. Utilizing a qualitative content analysis based on institutional reports and academic literature, it explores how conflict disrupts education not only through physical destruction but also by eroding institutional resilience, psychosocial well-being, and inclusive access. Within the framework of the *Educational Fragility Model* (Novelli et al., 2014) and theories of forced migration (Lee, 1966; Berry, 1997), the study analyzes how systemic violence, governance gaps, and social exclusion contribute to the weakening of education systems in both conflict zones and host countries.

In war-torn settings, schools often lose their protective function, becoming military targets or operational bases, thereby exposing children to additional harm and denying them a safe learning environment. The situation in Gaza, where education infrastructure has been repeatedly targeted, exemplifies the collapse of educational protection in prolonged conflicts. In Syria, the protracted conflict that began in 2011 has disrupted education for millions of children, both internally displaced and those who fled to neighboring countries.

The research highlights that education, in crisis contexts, serves as more than a mechanism for academic instruction. It functions as a vital space for protection, psychosocial recovery, and social cohesion. To fulfill this role, education systems must be designed to absorb and adapt to external shocks. This requires flexible policies, multi-modal learning platforms, early warning mechanisms, and coordinated response strategies, as recommended by organizations such as UNESCO, UNHCR, UNICEF, and Save the Children.

A key argument of the study is the importance of inclusive education systems that address the structural barriers faced by children under temporary protection and other displaced groups. These barriers include language differences, lack of legal documentation, poverty, and experiences of trauma or discrimination. Ensuring access requires alternative registration mechanisms, accelerated learning programs, and multilingual curricula. The paper discusses how host countries like Turkey have implemented multi-level strategies to integrate Syrian children under temporary protection into the national education system—ranging from Temporary Education Centers to public school enrollment, alongside language support, psychosocial services, and legal regularization processes.

In response to the educational needs of displaced Syrian children, Turkey has launched the *Promoting Integration of Syrian Children into the Turkish Education System* (PICLES) project, in partnership with the European Union. The project includes comprehensive interventions such as Turkish language support classes, psychosocial counseling services, flexible enrollment procedures, teacher training, and community-based adaptation programs. These efforts are aligned with broader objectives of social cohesion and educational equity. Similarly, countries such

as Lebanon and Jordan have developed temporary and innovative measures to reduce irregularity and expand capacity, though their governance frameworks remain largely humanitarian and short-term oriented. In Lebanon, the second-shift school model offers a short-term solution to classroom shortages, while in Jordan, flexible registration procedures and alternative curriculum arrangements have supported the integration of refugee children into the education system.

Yet, access alone does not ensure sustainability. The study underlines the necessity of rights-based and culturally responsive educational planning. Psychosocial support must be embedded within the school environment, especially for children who have endured war, displacement, and prolonged instability. Safe, inclusive schools supported by trauma-informed pedagogy can significantly improve children's emotional resilience and learning outcomes.

Teachers are central actors in this process. Beyond their instructional role, they serve as agents of stability, trust, and emotional support. Therefore, comprehensive teacher training in trauma-sensitive pedagogy, intercultural competencies, and classroom management under stress is essential. Institutional mechanisms—such as mental health services, mentoring programs, and peer support networks—must also be established to maintain teachers' well-being and professional capacity in crisis environments.

The paper also draws attention to the militarization of schools and the associated legal and ethical implications. It advocates for strict adherence to international legal standards that protect educational institutions as civilian spaces, including the implementation of the *Safe Schools Declaration* and the principles of *International Humanitarian Law*. These frameworks must be translated into enforceable national policies to ensure the continuity and safety of education in conflict zones.

Ultimately, the study argues that rebuilding education after war or forced displacement cannot be reduced to the reconstruction of physical infrastructure. Sustainable recovery requires systemic transformation grounded in justice, equity, and social inclusion—linking educational resilience with long-term social recovery and peacebuilding. Local capacity development, community engagement, and long-term investment are indispensable. Education must be recognized not only as a post-crisis recovery tool but also as a pillar of social resilience and peace. The experience of Turkey under the PICTES Project offers valuable lessons for constructing adaptive, inclusive, and sustainable education systems in times of crisis.

Kaynakça

- Avcı, A. (2024). *Çocuk haklarının gölgesinde Gazze'nin unutulmuş çocukları*. Ombudsman Akademik, Özel Sayı 2 (Gazze), 562-586. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ombudsmanakademik/issue/84567/1424652>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Betancourt, T. S., Meyers-Ohki, S. E., Charrow, A., ve Hansen, N. (2013). Psychosocial problems of war-affected youth in low- and middle-income countries: Risk and resilience in child development. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 525-549. DOI: 10.1097/HRP.0b013e318283bf8f
- Betts, A., ve Collier, P. (2017). *Refuge: Transforming a broken refugee system*. Penguin Books.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Castles, S., ve Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world* (4th ed.). Palgrave Macmillan.
- CRPD. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. RoutledgeFalmer.
- Demir, M. (2025). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonu: politikalar ve uygulama sorunları. *Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 124-148. <https://doi.org/10.38120/banusad.1631496>
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review (PDES/2011/01)*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/media/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011>
- Dryden-Peterson, S. (2022). *Right where we belong: How refugee teachers and students are changing the future of education*. Harvard University Press.
- Erdoğan, M. M. (2023). *Suriyeliler Barometresi 2023: Uyumun Gerçekliği ve Geleceği*. Ankara: Mülteciler ve Göç Araştırmaları Merkezi (IGAM). <https://mmuraterdogan.com>
- European Union ve Ministry of National Education of Turkey. (2020). *Promoting integration of Syrian kids into the Turkish education system (PIKTES)*. EU Good Practices Repository. <https://globalcompactrefugees.org/good-practices/promoting-integration-syrian-kids-turkish-education-system-piktes>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- GCPEA. (2022). *Education under attack 2022*. Global Coalition to Protect Education from Attack. <https://protectingeducation.org/publications/education-under-attack-2022/>
- Human Rights Watch. (2024, June 20). *Attacks on education in war surge globally*. <https://www.hrw.org/news/2024/06/20/attacks-education-war-surge-globally>
- IASC. (2007). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Inter-Agency Standing Committee. <https://interagencystandingcommittee.org>

INEE. (2016). *Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings*. <https://inee.org/resources/pssel>

INEE. (2020a). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery (2020 edition)*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org>

INEE. (2020b). *Mind the Gap: The State of Girls' Education in Crisis Contexts*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/resources/mind-gap>

INEE. (2020c). *Reimagining education in emergencies: Lessons from COVID-19*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/resources>

IRC. (2024). *Out of sight: Invisible barriers to refugee education*. International Rescue Committee. <https://rescue.org>

Kenar, N. ve Abdullahoğlu, Z. (2021). *Ürdün'ün Suriyeli Mülteci Politikası*. *Sakarya İktisat Dergisi*, 10(3), 296–320.

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57. <https://doi.org/10.2307/2060063>

Macksoud, M. S., ve Aber, J. L. (1996). The war experiences and psychosocial development of children in Lebanon. *Child Development*, 67(1), 70–88.

MEB. (2022). *2021 yılı idare faaliyet raporu*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf

MEB. (2024). *Türkiye ve Suriye arasında eğitim alanında iş birliği protokolü hayata geçiriliyor*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://meb.gov.tr/turkiye-ve-suriye-arasinda-egitim-alaninda-is-birligi-protokolu-hayata-geciriliyor/haber/37946/tr>

MEB. (2025). *2024 yılı idare faaliyet raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/07145320_148.pdf

Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M., ve Valiente, O. (2014). *The political economy of education systems in conflict-affected contexts: A rigorous literature review*. Department for International Development (DFID). https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a089b8e5274a31e0000226/Political_Economy_Education_2014_Novelli_report.pdf

OCHA. (2024). *Occupied Palestinian Territory Humanitarian Needs Overview 2024*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <https://www.unocha.org>

OECD. (2023). *The resilience of education systems to migration-driven shocks*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/the-resilience-of-education-systems-to-migration-driven-shocks.pdf>

Pherali, T. (2016a). Education as peacebuilding: The role of education in conflict-affected contexts. *Forced Migration Review*, (52), 12–14.

Pherali, T. (2016b). Education, conflict and development: Applications of theory in the context of forced displacement. *Education and Conflict Review*, 1(1), 5–10.

- Pherali, T. (2016c). Education as peacebuilding in post-conflict contexts: A conceptual framework. *Journal of Peace Education*, 13(1), 1-17.
- Portes, A., ve Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Save the Children. (2023a). *Education under attack: The forgotten crisis in Gaza and beyond*. <https://www.savethechildren.net>
- Save the Children. (2023b). *Healing Classrooms: A Psychosocial Approach to Education in Conflict Settings*. <https://www.savethechildren.net>
- Save the Children. (2023c). *Rebuilding education after conflict: Localized solutions for crisis recovery*. <https://www.savethechildren.org>
- Taşay, H., ve Erdem, M. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre Suriyeli Çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun teşvik edilmesi projesi. *Cilt 1, Sayı 1, Araştırma Makaleleri*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10257919>
- Tawil, S., ve Harley, A. (2004). *Education, conflict and social cohesion*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134857>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). *Ulusal Göç Stratejisi ve Eylem Planı (2018–2023)*. <https://www.goc.gov.tr>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019–2023)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- Tikly, L. P. (2020). *Education for Sustainable Development in the Postcolonial World: Towards a Transformative Agenda for Africa*. Routledge. ISBN 9780415792967.
- UN Women. (2023). *Gender and Education in Conflict Settings*. <https://www.unwomen.org/en/articles/facts-and-figures/facts-and-figures-women-peace-and-security>
- UNHCR. (2023a). *Education report: Stepping up refugee inclusion in national systems*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org>
- UNHCR. (2023b). *Global trends: Forced displacement in 2022*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/globaltrends>
- UNHCR Türkiye. (2024). *Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi: İlerleme Raporu*. <https://www.unhcr.org/tr>
- UNICEF. (2024a). *Children on the move: The state of refugee and migrant children's education*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org>
- UNICEF. (2024b). *Children in conflict zones: Global education crisis brief*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/reports>
- UNICEF. (2024c). *Children in crisis: Education and protection under fire*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/reports/children-in-crisis-2024>

- UNICEF. (2024d). *Children's education in conflict zones: Global trends and priorities*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org>
- UNICEF. (2024e). *Learning in crisis: Supporting children's mental health through schools*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/reports>
- UNESCO. (2023a). *Education in emergencies: Building resilience for a sustainable future*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2023b). *Education in crisis: Global snapshot 2023*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2023c). *Education in Gaza Emergency Report – 2023 Update*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2023d). *Inclusive education for children with disabilities in humanitarian contexts*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/inclusive-education>
- UNESCO. (2023e). *Ensuring learning continuity in times of crisis: A global perspective*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386423>
- UNESCO. (2023f). *Protecting education in times of crisis: A global imperative*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2024). *Education in emergencies: Sustaining learning in crisis settings*. <https://unesco.org/emergency-education-2024>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations General Assembly. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Ulukuş, M., ve Tümtaş, M. S. (2023). PIKTES Projesi kapsamında psikososyal destek uygulamalarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (18), 215–234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssri/issue/78793/840215>
- WHO. (2023a). *Disability and Education in Emergencies: A Global Review*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications>
- WHO. (2023b). *Mental Health of Children in Conflict Zones: Technical Guidance Note*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications>
- Yoder, P. (2005). *Peacebuilding and Conflict Transformation: A Literature Review*. Mennonite Central Committee.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Center on Great Teachers and Leaders. <https://eric.ed.gov/?id=ED581718>
- World Refugee ve Migration Council. (2021). *Ürdün, Lübnan ve Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler İçin Uzun Vadeli Düşünmek: Suriyeli Mültecilerin Ekonomik Etkilerini Değerlendirmek ve Geleceği Planlamak*. Dünya Mülteci ve Göç Konseyi. <https://wrmcouncil.org/>