

10. Göç ve dil edinimi: Türkiye’de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme

Didem KAYAHAN YÜKSEL¹

Abdülkadir YÜKSEL²

APA: Kayahan Yüksel, D. ve Yüksel, A. (2022). Göç ve dil edinimi: Türkiye’de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 158-169. DOI: 10.29000/rumelide.1192514.

Öz

Göç hem göç eden bireyleri hem de ev sahibi konumda bulunan ülkeyi derinden etkileyen, bireylerin yaşamlarında kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi değişikliklere yol açan bir olgudur. Göçün uzun vadeli etkilerini öngörmek zor olsa da entegrasyonun sağlanmasının her iki taraf için de yararları olduğu bilinmektedir. Gerçek bir entegrasyondan bahsedilebilmesi için göç eden bireylerin ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesi bir zorunluluktur. Dil edinimi göç eden bireyin yeni dâhil olduğu çevreye uyumunu kolaylaştıracak ve haklarından etkin biçimde faydalanmasına da zemin hazırlayacaktır. Asya ve Avrupa kıtalarını bir birine bağlayan konumu, Ortadoğu savaşları ve özellikle Suriye İç Savaşı’nın etkileriyle Dünya’da en fazla sayıda göçmene ev sahipliği yapan Türkiye sağlık, eğitim, istihdam gibi birçok sosyal ve ekonomik alanda sınav vermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada göç ve dil edinimi çerçevesinde Türkiye’deki mevcut durum ve uygulanan eğitim politikaları incelenmiştir. Çalışmada ayrıca göçmenlerin eğitim haklarını düzenleyen uluslararası ve ulusal metinler sunulmuştur. Türkiye’de göçmenlerin dil edinimi ve okullaşmalarına yönelik ciddi çalışmaların olmasıyla birlikte hedeflenen okullaşma oranına ve dolayısıyla beklenen toplumsal uyum seviyesine ulaşamadığı üzücü bir gerçektir. Bu nedenle bu alanda yapılacak bilimsel araştırmaların artırılması ve diğer ülkelerden örnek uygulamalar incelenerek mevcut durumda yapılabilecekler adına yeni eğitim politikalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Göç, dil edinimi, eğitim politikası.

Migration and language acquisition: A review on current situation and education policies in Turkey

Abstract

Migration is a phenomenon that deeply affects both the migrating individuals and the host country and causes cultural, social, economic and political changes in the lives of individuals. Although it is difficult to predict the long-term effects of migration, it is known that integration has benefits for both parties. In order to be able to talk about a true integration, it is a must for immigrants to learn the language of the host country. Language acquisition will facilitate the adaptation of the immigrant to the new environment and will pave the way for the effective use of his rights. Turkey, which hosts the largest number of immigrants in the world due to its location connecting the Asian and European continents, the Middle East wars and especially the Syrian Civil War, gives exams in many social and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü (Sivas, Türkiye), didemkayahan@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-0184-6070. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.09.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1192514]

² Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Şarkışla Aşık Veysel MYO (Sivas, Türkiye), abdulcadiryuksel@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7038-1609.

economic areas such as health, education and employment. In this context, in this study, the current situation in Turkey and the applied education policies were examined within the framework of migration and language acquisition. In addition, international and national texts regulating the education rights of immigrants are presented in the study. It is a sad fact that the targeted schooling rate and thus the expected level of social cohesion could not be reached, although there are serious studies on the language acquisition and schooling of immigrants in Turkey. For this reason, it is recommended to increase scientific researches in this field and to develop new education policies for what can be done in the current situation by examining sample applications from other countries.

Keywords: Migration, language acquisition, education policy.

Giriş

Türkiye 2022 yılı itibarıyla dünya üzerinde en fazla göçmen/sığınmacı³ topluluğa ev sahipliği yapan ülkedir. Bu durum birçok değişim-dönüşümle birlikte yeni sorunların doğmasına da neden olmuştur. Sosyal hayatla başlayan sorunlar ekonomik, kültürel, siyasal ve beşeri boyutta yoğunlaşarak politik önlemlerin alınmasını gerekli kılmıştır. Tüm bu toplumsal sorunların başında göçmen bireylerin iletişim kurmalarına olanak sağlayan, dil edinimi gelmektedir. Özellikle 2011 Suriye İç Savaşı ile başlayan yoğun göçmen akışı sonrasında Türkçe öğretimi konusu üzerinde çeşitli çalışmalar yürütülerek politikalar işe koşulmuştur. Bu çalışmada göç ve dil edinimi çerçevesinde Türkiye’deki mevcut durum ve uygulanan eğitim politikaları incelenmiştir.

1. Göç ve dil edinimi

Göç modern dünyanın en çok tartışılan konularından biridir (Hammer, 2017). Göç bireylerin veya toplulukların farklı bir yerleşim yerine kalıcı hareketi (Marshall, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Bahsi geçen hareketlilik zorunlu veya istemli nedenlerle, sığınma veya çalışma amaçlı olarak yasal veya yasadışı yollardan gerçekleştirilebilmektedir (Yılmaz, 2014). Ayrıca göç hareket edilen yer bağlamında iç göç ve dış göç olarak sınıflandırılmaktadır. İç göç yaşanan ülkenin sınırları içerisinde gerçekleştirilen bir yer değiştirme hareketidir. Dış (uluslararası) göç ise “*insanların çeşitli nedenlerle vatandaşı oldukları ve yaşadıkları ülkeden ayrılmış, ayrılma nedenlerinden daha iyi düzenleneceği düşündükleri ülkelere yerleşme süreci*” şeklinde tanımlanmaktadır (Baştürk, 2019, s.486). Uluslararası istatistikler; savaşlar, iç çatışmalar, doğal afetler ve ekonomik faktörler nedeniyle göçün büyüme olduğunu göstermektedir (Li, 2013). Özellikle kontrolsüz şekilde gerçekleşen bu insan hareketi eğitimden sağlığa, ekonomiden sosyal yapıya kadar birçok alanda güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır.

Göç hem göç eden hem de göç alan toplumların yapısını birçok yönden etkileyen karmaşık bir olgudur. Göç eden topluluklar farklı bir sosyal yapı ile karşılaşmakta ve bu yapıya uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. Bu uyum sürecinde üzerinde önemle durulması gereken faktörlerden biri de “dil”dir. Dil en temelde insanların günlük yaşamını idame ettirmek amacıyla sahip olmaları gereken bir yeti olmakla birlikte geniş anlamda incelendiğinde sosyal uyum için oldukça önemli bir araçtır.

Toplumlar kültürlerini oluşturmada ve kültürel miraslarının aktarımında dili kullanırlar. Bu açıdan bakıldığında dilin canlı, diri bir yapı olduğu söylenebilir. Dil, toplumun üyeleri arasında iletişimi sağlar; aynı zamanda sosyokültürel değer ve normların da taşıyıcısıdır (Hammer, 2017). Göç hem göç eden

³ Bu çalışmada anlatım akışını bozmamak adına göçmen/ sığınmacı/ mülteci/ geçici koruma altında gibi farklı yasal statü ayrımına gidilmeksizin “göçmen” ifadesi kullanılmıştır.

birey hem de ev sahibi ülke açısından birçok zorluklara yola açan bir durum olmakla birlikte bu zorlukların başında dil edinimi gelmektedir (Hou ve Beiser, 2006). Yaşanan travmatik deneyimler ve göç sonrası yaşam zorlukları birçok bireyi psikolojik ve ruhsal sorunlarla mücadele etmek zorunda bırakmaktadır (Schiess-Jokanovic vd. 2021). Başarılı bir uyum sağlanamadığında kültürleşme stresi ortaya çıkabilmekte ve somatik veya zihinsel bozukluklar gelişebilmektedir (Moilanen vd., 1998).

Hedef dil yeterliliğinin olmaması, devlet kurumları ve işyerleri için hizmet sağlamada, ev sahibi ülkelerde kendileri için iş yaratmada, göçmenlerin kendilerinin yeni yaşam tarzlarına ve kültüre uyum sağlamalarında güçlükler yol açmaktadır. Ayrıca göç ile birlikte ev sahibi ülkenin eğitim sistemine göçmen öğrencilerin dâhil olması bir başka sorunu doğurmaktadır. Bu çocukların okulda ve yaşamda başarılı olmaları, eğitim dilindeki yeterliliklerine bağlıdır. Bu nedenle, göçmenler ve çocukları için dil edinimi, ev sahibi kültüre entegrasyonlarında kilit bir rol oynamaktadır (Li, 2013). Bu bağlamda göçmenlerin entegrasyonu için dil edinimi bir zorunluluktur (Esser, 2006). Göç eden birey ev sahibi ülkenin diline göçten önce veya sonra maruz kalabilmektedir. Birey dile göçten önce hazırlık kursları, okullar ve online platformlar vb. aracılığı ile maruz kalmış olmasının dil edinimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Adserà ve Pytliková, 2016).

Uluslararası göç bağlamında dil yeterliliğinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Göçmenlerin ev sahibi ülkeye başarılı bir şekilde entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden biri, göçmenlerin dil edinimidir (Li, 2013). Göç eden kişi için yeterli dil becerilerine sahip olmak; ev sahibi kültüre daha rahat uyum sağlama, eğitim, sağlık ve iş olanaklarından daha etkin faydalanma ve yaşam kalitesinde artma gibi bireyin yaşamı için oldukça önemli durumlarla sonuçlanmaktadır (Adserà ve Pytliková, 2016). Ev sahibi ülke için ise içerdiği unsurların daha iyi kültürel ve sosyal entegrasyonunun sağlanması, ülkede mevcut insan gücünün daha etkin kullanılması ve toplumsal barışın sağlanması gibi faydalar bulunmaktadır. Göç eden bireyin sahip olduğu dil yeterlilikleri her iki taraf için bu kadar önemli olmasına rağmen çoğu zaman bu alanda sorunlar görülebilmektedir. Bu durumda ev sahibi ülkenin dil edinimi adına etkili politikalarla bu süreci etkin şekilde yönetmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde genel olarak Amerika Birleşik Devleti ve Batı Avrupa merkezli çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmekle birlikte son yıllarda göç alan ülkelerin bu konu üzerine daha fazla çalışmaya başladığı anlaşılmaktadır (Baştürk, 2019). Bu bağlamda Türkiye’de de Türkçe öğretimi adına yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir.

Tarihsel olarak Türkçenin dil olarak öğretimi hususu ele alındığında Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lügati’t-Türk eseri bu alanda yapılan ilk çalışma olarak kabul görmektedir (Göçer ve Moğul, 2011). UNESCO verilerine göre dünyada en fazla konuşulan beşinci dil olan Türkçe’nin öğretimine ilişkin çalışmalar Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi’nin (TÖMER) kurulması ile birlikte sistematik hale gelmiştir (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012). Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Türkiye Maarif Vakfı da hem yurtiçinde hem de yurtdışında bu alanda çeşitli faaliyetler yürütmektedir (Balcı ve Melanhoğlu, 2020).

Mevcut durumda bahsi geçen kurum ve kuruluşlarda yürütülen çalışmaların yanı sıra akademik yazında da bu alanda yapılan araştırmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Karaca-Turhan, Baş ve Turhan, 2021). Candaş Karababa (2009) çalışmasında Türkçe’nin dil olarak öğretilmesi hususunda; öğretim programlarından kaynaklı sorunlar, öğretim ortamlarından kaynaklı sorunlar ve genel olarak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar bağlamında Türkçe’nin sesletimi ile ilgili, biçim bilgisi ile ilgili, tümce kuruluşu ile ilgili ve anlam bilgisi ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığını ifade etmektedir. Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) çalışmalarında, Türkçe’nin dil olarak öğretiminde öğrencilerin gereksinim ve

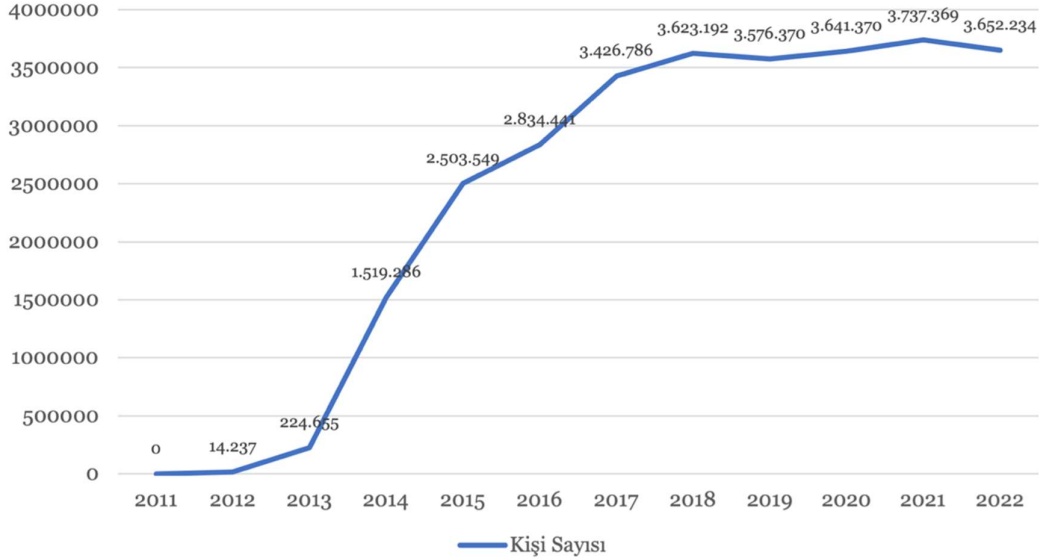
düzeylerine uygun öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini, öğrencilerde dört temel dil becerisinin bir arada öğretiminin gerektiğini ve telaffuz ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Türkçe öğretiminde kazandırılacak kelime hazinesinin dilde kullanım sıklığının olması ve Türk kültürünün öğelerin taşınması gerekmektedir (Yılmaz, 2019).

Göçmenlere ikinci dil olarak Türkçe öğretimi (Durmuş, 2018) konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise özellikle Suriyeli göçmenlere ilişkin oldukça fazla araştırma olduğu görülmektedir. Büyükkiz ve Çangal (2016) çalışmasında, Suriyeli göçmenlere kamplarda Türkçe öğretimi verilerini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre kamplarda Türkçe öğretimi için kayıt yaptıran öğrencilerin yaklaşık üçte biri bu kurslara devam etmemiştir. Bu durumun en önemli nedenlerinden bazıları kadınlar için erken evlilikler ve çocuk sahibi olma erkekler için ise hızlıca çalışma hayatına geçiş çabasıdır (Büyükkiz ve Çangal, 2016). Büyükhan ve Karagöl (2021) ise çalışmalarında Türkiye’de Suriyeli göçmen çocukların yaklaşık olarak %37’sinin eğitime erişiminin olmadığını vurgulamaktadır. Çalışmada Suriyeli çocuklara dil öğretiminin önemi vurgulanmaktadır.

Şahin, Morali ve Göçer’in (2021) çalışmalarından elde edilen bulgulara göre göçmen çocukların Türkçe öğrenmeleri sosyal ilişkilerini geliştirmekte ve günlük işlerinin kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda özellikle küçük yaşta göçmenlerin dil eğitimlerine ayrıca bir önem verilmelidir. Çünkü dili akıcı olarak edinemeyen çocukların onlara gelecekte Türkçe olarak anlatılan dersleri yeterince anlaması mümkün olmayacaktır (Gani ve Kuruoğlu, 2021). Diğer yandan çocuğun yanı sıra ailenin de dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Dilin doğal yolla edinimi sosyal öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle ailede ev sahibi ülkenin dilinin kullanılması oldukça önemlidir (Adserà ve Pytliková, 2016).

2. Türkiye’de Göç

Türkiye 2022 yılı itibarıyla 5.013.631 göçmene ev sahipliği yapan (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022) ve dünyada en fazla göçmeni barındıran ülke konumundadır. Bu durum siyasetten sosyal yaşama, kültürden eğitim sistemine, istihdamdan sağlık sistemine kadar oldukça geniş alanlarda etkilere sebep olmuştur. Türkiye genel olarak özellikle yakın coğrafyasında bulunan ülkelere savaşlar, iç çatışmalar, ekonomik güçlükler gibi nedenlerle göç almaktadır. Ayrıca Türkiye’nin coğrafi konumu göz önüne alındığında göç eden bireyler Avrupa ülkelerine geçiş umuduyla da Türkiye’ye gelmektedir. Transit ülke konumunda olan Türkiye, göç eden birey açısından hedeflenen ülke olmasa bile bir geçiş ülkesi olarak uzun zaman geçirilmek istenilen bir konumdadır. Batı ülkelerine gitmek için yola çıkan göçmen gruplar hedef ülkelere ulaşamamaları durumunda Türkiye’de kalmayı tercih etmektedirler. Türkiye açısından göçmen yoğunluğunun hızla arttığı dönem olarak 2011 yılında Suriye İç Savaşı’nın başlaması gösterilebilir. Aşağıda Şekil 1’de 2011 yılından 2022 yılına (Eylül 2022) kadar geçen sürede Türkiye’deki Suriyeli sayısı sunulmaktadır.

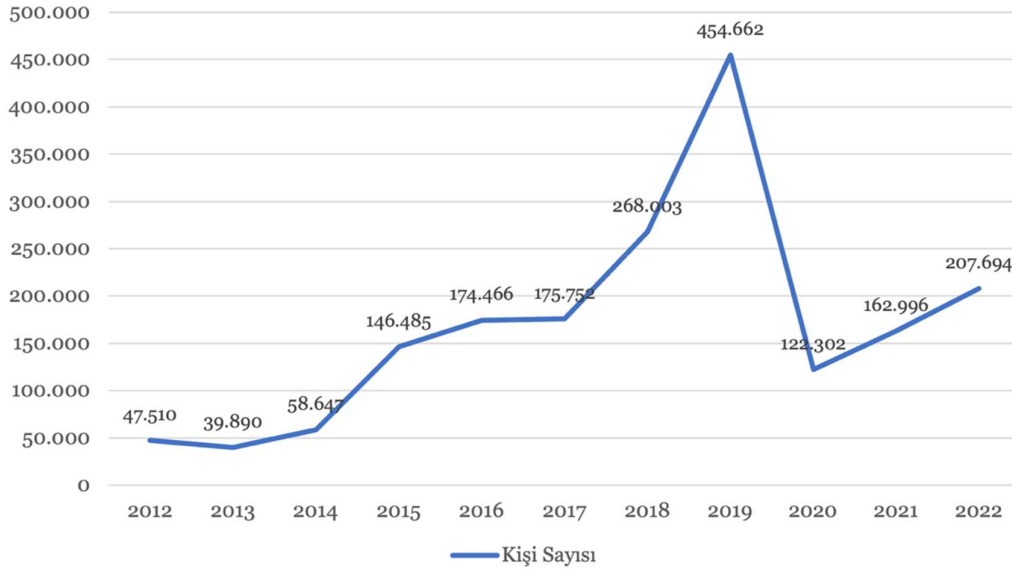


Şekil 1: Geçici Koruma Kapsamında Suriyeliler

Kaynak: Göç İdaresi başkanlığı (2002)

Şekil 1. İncelendiğinde 2011 yılından itibaren artan Suriyeli nüfusunun özellikle 2014 ve 2015 yıllarında ciddi bir artış gösterdiği görülmektedir. 2017 yılı itibarıyla daha yatay bir ivme kazanan Suriyeli sayısı mevcut durumda 3.652.234'tür. Türkiye'nin son yıllarda yüzleşmek zorunda kaldığı bir diğer sorun ise düzensiz göçmenlerle ilgilidir. Türkiye Göç İdaresi verilerine göre Türkiye'de yakalanan düzensiz göçmenler Afganistan, Suriye, Pakistan, Türkmenistan, Filistin, Bangladeş, Yemen, Özbekistan, Fas ve Irak gibi ülkelerden gelmektedir (Göç idaresi başkanlığı, 2022). Aşağıda Şekil 2'de yıllara göre Türkiye'de yakalanan düzensiz göçmen sayıları sunulmaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde 2018 ve 2019 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısında ciddi artışlar olduğu görülmektedir. 2022 yılı Eylül ayı itibarı ile yakalanan düzensiz göçmen sayısı 207.694'tür. Ancak burada önemli vurgulanması gereken husus bu istatistiklerin sadece yakalanan düzensiz göçmen sayılarını ifade etmesidir. Bir başka ifade ile Türkiye'ye yasal olmayan yollarla giriş yapan düzensiz göçmen sayısını net bir biçimde ifade etmek mümkün değildir.



Şekil 2: Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı

Kaynak: Göç İdaresi başkanlığı (2002)

3. Uluslararası ve ulusal haklar bağlamında göçmen eğitimi

Göç beraberinde üzerinde düşünülmesi ve özel olarak düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılan karmaşık bir olgudur. Bireyin eğitim sağlık, kültür, sosyal yaşam ve istihdam başta olmak üzere birçok alanda gereksinimleri bulunmaktadır. Bu bağlamda ev sahibi ülke hem entegrasyonun sağlanması hem de toplumsal barışın tesisi adına bazı tedbirler almalıdır. Bahsi geçen tedbirler anlık ve gelişigüzel alınamayacağından ötürü bunların yasal bir zemine oturtularak her bireyin bu haklardan faydalanmasına gayret sarf etmelidir. Göç eden bireylerin eğitim hakkını korumaya yönelik gerek uluslararası gerekse ulusal bağlamda Türkiye tarafından kabul edilmiş yasal metinler bulunmaktadır.

Uluslararası hukuk açısından incelendiğinde Türkiye’nin de taraf devlet olarak kabul ettiği uluslararası sözleşmeler olduğu görülmektedir. bunların başında Birleşmiş Milletler tarafından 10 Aralık 1948’de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi bulunmaktadır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1949). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde eğitim hakkını düzenleyen madde 26 şu şekildedir İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1949, m.26):

“Her şahsın öğrenim hakkı vardır. Öğrenim hiç olmazsa ilk ve temel safhalarında parasızdır. İlk öğretim mecburidir. Teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir. Yüksek öğretim, liyakatlerine göre herkese tam eşitlikle açık olmalıdır. Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türünü seçmek hakkını öncelikle haizdirler.”

Bir diğer önemli sözleşme ise 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve Türkiye’nin de 14 Eylül 1990 imzalayarak 27.01.1995 tarihinde yürürlüğe koyduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi’dir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1995). 54 maddeden oluşan çocuk hakları sözleşmesi çocuğun yaşam hakkından eğitim hakkına kadar geniş bir alanda düzenlemeleri içeren ifadeler barındırmakta olup tüm dünya üzerinde

en fazla ülkenin kabul ettiği sözleşme olarak öne çıkmaktadır (Merey, 2017). Çocuk Hakları Sözleşmesi farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukların sözleşmede geçen haklara eşit erişimini savunur (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1995, m.2):

“Taraf Devletler, bu Sözleşme’de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana–babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasi ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanırlar ve taahhüt ederler.”

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 21 Aralık 1965 tarihli kararıyla kabul edilen Her Türlü Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme Türkiye tarafından 13 Ekim 1972 tarihinde imzalanmış olup 16 Ekim 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Her Türlü Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, 2002). Sözleşmede her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve eğitim ve mesleki formasyon hakkında her bireyin eşit şekilde faydalanması gerektiği ifade edilmektedir.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’un 16 Aralık 1966 tarihli kararıyla kabul edilmiş olup Türkiye’de 11 Ağustos 2003 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2003). Sözleşmede birçok farklı alanda düzenlemeler bulunmakla birlikte eğitim hakkına ilişkin şu ifadeler yer almaktadır (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2003, m.13):

“Bu sözleşmeye Taraf Devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler’in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar.”

Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi Aralık 1966 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda kabul edilerek Türkiye’de 5 Ağustos 2006 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2006). Sözleşme taraf devletlerin “*ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi ya da başka fikir, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğum ya da başka bir statü bakımından hiçbir ayırım gözetmeksizin*” sözleşmede yer alan haklardan her bireyin eşit şekilde faydalanması zorunluluğunu vurgulamaktadır (Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 2006, m.2).

Göç eden bireylerin eğitim hakkına ulusal açıdan bakıldığında ise en önemli yasal düzenlemenin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de eğitim hakkı anayasal güvence altında olup 42. Maddede bu durum şu şekilde ifade edilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, m.42):

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.”, “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.”

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ise Türkiye’de her bireye fırsat ve imkan eşitliği sağlandığını vurgulamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ayrıca ilgili kanunda bulunan “*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır*” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, m.8) ifadesinde de çocukların eğitimi için gerekli bulunan tedbirlerin alınması zorunluluğuna değinmektedir.

UNICEF (2012) göçmen çocukların ev sahibi ülkedeki konumunu “Göçmen çocukların; vatandaşlık statüsünden bağımsız olarak, uluslararası ve ulusal hukuk bağlamında eğitim hakkına erişimi devletin görevidir” şeklinde ifade etmektedir. Göçün en savunmasız ve korunmaya muhtaç tarafı olan çocuklar eğitim çağında olmaları sebebiyle daha büyük bir özenle korunmalıdır. Çocukların eğitim hakkını kullanabilmeleri adına ev sahibi ülkenin bazı gereksinimleri karşılması gerekmektedir. Aşağıda Tablo 1’de eğitim hakkının kullanılması için karşılanması gereken gereksinimler sunulmaktadır.

Tablo 1. Eğitim Hakkının Kullanılması için Gereksinimler

Ulaşılabilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan hakları yükümlülükleriyle eşleşen bütçe tahsisatı • Okul çağındaki çocuklarla eşleşen okullar (sayı, çeşitlilik) • Öğretmenler (eğitim ve öğretim, işe alm, işçi hakları, sendikal özgürlükler)
Erişebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Yasal ve idari engellerin kaldırılması • Finansal engellerin ortadan kaldırılması • Ayrımcı erişim engellerinin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması • Zorunlu eğitimin önündeki engellerin kaldırılması (malîyet, mesafe, zaman)
Kabul edilebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Ebeveynlerin çocuklarının eğitim ile ilgili tercihleri (insan haklarına uygun şekilde) • Asgari standartların uygulanması (kalite, güvenlik, çevre sağlığı) • Dil öğretimi • İfade özgürlüğü • Çocuk haklarının tanınması
Uyarlanabilirlik	<ul style="list-style-type: none"> • Azınlık çocukları • Yerli çocuklar • Çalışan çocuklar • Engelli çocuklar • Çocuk göçmenler, göçebeler • Yaşa bağlı haklara uyumu • Çocuk yaşta evliliklerin ortadan kaldırılması • Çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması • Çocuk askerliğinin önlenmesi

Kaynak: Tomaşevski, (2001, s.12)’den uyarlanmıştır.

Tablo 1’de bahsi geçen ulaşılabilirlik okulların kurulması, devamlılığının sağlanması ve ilköğretimin zorunlu olması ile ilgilidir (Tomaşevski, 2001). Bu bağlamda uluslararası sözleşmelerde vurgulanan zorunlu ve ücretsiz eğitim ifadelerini destekler niteliktedir. Erişilebilirlik devletin eğitime erişim yolundaki engelleri kaldırarak her bireyin nitelikli eğitime erişim hakkını kullanmasını sağlaması ile ilgilidir. Kabul edilebilirlik eğitim hakkından faydalanma hususunda asgari standartları tanımlamaktadır. Uyarlanabilirlik ise içinde göçmen çocukların da bulunduğu dezavantajlı bireylerin nitelikli eğitim almaları adına yapılması gereken düzenlemeleri ifade etmektedir.

4. Türkiye’de göçmen eğitimi politikaları ve uygulamalar

Göç sosyal bir olgu olması sebebiyle ev sahibi ülkede farklı alanlarda değişim ve dönüşümlere yol açmaktadır. Türkiye yoğun göçmen nüfusunu barındıran bir ülke olarak taraf devlet olarak katıldığı uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasal mevzuat gereğini yerine getirerek göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili tedbirleri alarak çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu adına çalışmalar yürütmüştür. uluslararası hukuk normları çerçevesinde taraf olduğu sözleşmelere göre göçmen politikasını şekillendirmekte olan Türkiye’de (Çelik, 2020) bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 23 Eylül 2014 tarihinde Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi yayınlanmıştır (Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi, 2014). Söz konusu genelge ile özellikle geçici eğitim merkezlerinde yürütülecek faaliyetlere ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. 2016 yılına gelindiğinde ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) hayata

geçirilmiştir. Türkiye'nin 26 ilinde devam ettirilen proje Ekim 2022 yılında sonlandırılacak olup projenin amacı Suriyeli çocukların nitelikli eğitime erişimini sağlamak ve çocukların eğitime entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığı'na destek olmaktır (PIKTES, t.y.). Ayrıca 2016-2017 yılları arasında UNICEF ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli Yetiştirme Programı (SGEP) kapsamında 21 ilde toplam 50.348 Suriyeli öğretmenin eğitim olarak görev almaları sağlanmıştır (MEB, 2017).

Türkiye'de uygulanan bir diğer destek ise Okula Kayıt İçin Destek Programı (OKP)'dir. OKP ile 5 yaşından 17 yaşına kadar olan Suriyeli çocuklara ve ailelerine yönelik olarak eğitimden uzak kalmış çocukların tekrar eğitim sistemine dâhil olmasını amaçlayan danışmanlık, ulaşım ve tercüme gibi hizmetler sağlanmaktadır (UNICEF, t.y.). Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) ise aktif biçimde devam etmekte olan bir destektir. HEP ilkököl ve ortaokul denkliği bulunan iki öğretim seviyesi için sekizer aylık yoğunlaştırılmış destekle çocuğun kendi yaş ve gelişim seviyesine uygun eğitim ortamına geçişini kolaylaştıran bir programdır (UNICEF, 2019). Programa katılan tüm öğrencilere dil eğitimi imkanı sunulmaktadır. Ayrıca 2003 yılından itibaren Türkiye'de maddi imkanları kısıtlı öğrenciler için uygulanan Şarhli Eğitim Yardımının (ŞEY) kapsamı 2017 yılında genişletilmiş ve Suriyeli öğrencilerin de bu maddi destekten faydalanması sağlanmıştır (UNICEF, 2021). Uygulanan eğitim politikaları ve yapılan düzenlemeler sonucunda 2021-2022 eğitim öğretim döneminde örgün eğitime devam eden yabancı öğrenci sayısı Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Örgün Eğitimde Yabancı Öğrenci Dağılımı

Sınıf	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Sayısı	Çağ Nüfusu	Eğitim Kademelerine Göre Çağ Nüfusu	Okullaşma Oranı
Okul Öncesi	53.170	53.170	137.075	137.075	%38,79
1. Sınıf	120.878	387.037	135.893	495.971	%78,04
2. Sınıf	79.807		131.124		
3. Sınıf	87.968		111.503		
4. Sınıf	98.284		117.451		
5. Sınıf	96.003	355.198	115.271	412.921	%81,18
6. Sınıf	83.791		109.906		
7. Sınıf	91.489		94.823		
8. Sınıf	63.915		92.921		
9. Sınıf	35.098	105.379	84.665	319.917	%51,11
10. Sınıf	29.520		79.117		
11. Sınıf	25.548		78.123		
12. Sınıf	15.213		78.012		
Lise Hazırlık	83	83			
HEP	8.730	8.730			
Açık Okullar	46.134	46.134			
Toplam	935.731	935.731	1.365.884	1.365.884	%68,51

Kaynak: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022)

Tablo 2'de görüldüğü üzere okullaşma oranı en fazla ilköğretim 2. kademe yani ortaokul seviyesindedir. Okullaşmanın en düşük olduğu dönem okulöncesi eğitimidir. Okullaşan öğrencilerin 459.121 (%49,07)'i kız, 476.610 (%50,93)'ü erkek öğrencidir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022). Okullaşmayan çocuk sayısı ise 430.153 olup %31,49'luk bir orana tekamül etmektedir. Okullaşma oranlarının istenilen düzeye ulaşamamasının nedenleri arasında kayıt dışılık ve kayıt bölgesinin dışında ikamet etme, çocukların sosyal kabullerinin düşük olması ve ekonomik güçlükler gibi nedenler bulunmaktadır (Kayahan-Yüksel, 2021). Yükseköğretim kademesinde ise yabancı uyruklu öğrenci sayısı

81.050 kadın, 142.998 erkek olmak üzere toplam 224.048 (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, t.y.). Türkiye’de göçmenlerin entegrasyonunda önemli rol oynayan bir diğer alan ise yaygın eğitim faaliyetleridir. Aşağıda Tablo 3’te 2021- 2022 yıllarında yaygın eğitime devam eden yabancı öğrencilerin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 3. Yaygın Eğitimde Yabancı Öğrenci Dağılımı

Yaygın Eğitim Faaliyeti/ Cinsiyet	Genel Kurslar	Mesleki Kurslar	Türkçe Öğretimi Kursları	Türkçe Okuma-Yazma Kursları
Kadın	630.876	142.646	326.453	42.133
Erkek	479.530	52.741	225.151	40.696
Toplam	1.110.406	195.387	551.604	82.829

Kaynak: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022)

Şekil 3’te görüldüğü üzere her yaştan bireye eğitim imkanı sunan yaygın eğitim kurumlarında toplam 1.110.406 birey genel kurslara, 195.387 birey mesleki kurslara, 551.604 birey Türkçe öğretimi kurslarına ve 82.829 birey ise Türkçe okuma-yazma kurslarına katılım sağlamaktadır. Özellikle kadınların bu kurslara daha fazla katılım sağlamaları sevindiricidir.

Sonuç Yerine

Türkiye göç ve göçün beraberinde getirdiği güçlüklerle yüzleşmektedir. Göç eden bireyler eğitim, sağlık, sosyal yaşam ve istihdam gibi çeşitli alanlarda sorunlar yaşayabilmektedir. Bu dezavantajların yok edilmesi adına göç eden bireylerin dil edinimi oldukça önemlidir. Uluslararası ve ulusal mevzuat açısından Türkiye göçmenlerin eğitim haklarını; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile güvence altına almıştır. Göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda ise üniversitelerin TÖMER’leri, Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Türkiye Maarif Vakfı’nın yaptığı çalışmaların yanı sıra Türkiye ve UNICEF ortaklığında da çalışmalar yürütülmektedir. Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi’nin yayınlanması, PIKTES projesi, Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli Yetiştirme Programı, Okula Kayıt İçin Destek Programı, Hızlandırılmış Eğitim Programı, Şartlı Eğitim Yardımı ve yaygın eğitimde açılan Türkçe öğretimi ve Türkçe okuma yazma kursları bu alanda uygulanan başarılı eğitim politikalarının ürünüdür.

Bu çalışmaların etkileri özellikle göçmen öğrencilerin okullaşma oranlarına yansımakla birlikte henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022) verilerine göre, hâlâ okullaşamayan 430.153 çocuk bulunmaktadır. Ancak kayıt dışılık durumu göz önüne alındığında bu sayı ile ilgili net bir ifadede bulunmak oldukça güçtür. Türkiye yüzleşmek zorunda kaldığı bu sorunla baş edebilmek adına daha etkili ve sistematik eğitim politikaları geliştirmek durumundadır. Özellikle entegrasyonun önünde en büyük engel olarak değerlendirilebilecek olan dil edinimi üzerine benzer sorunları yaşamış ve yaşamakta olan ülkelerle ortak çalışmalar yürütülmesi ve iyi uygulamalardan örnekler alınması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılacak bilimsel çalışmaların da büyük katkı sağlayacak olması nedeniyle alanda çalışanlarla politika yapıcıların ortak çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Adserà, A., & Pytliková, M. (2016). Language and migration. In *The Palgrave handbook of economics and language* (pp. 342-372). Palgrave Macmillan, London.
- Balcı, M. ve Melanhoğlu, D. (2020). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı" üzerine. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 173-198.
- Baştürk, Ş. (2019). *Göçmenlere yönelik sosyal politikalar*. Sosyal politika içinde (s.486-522). Dora Yayıncılık, Bursa.
- Büyükhan, M. ve Karagöl, E. T. (2021). Suriyeli çocukların eğitime erişimi önünde engeller: Ankara ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 941-972.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Çelik, M. E. (2020). *Göçmenlere dil öğretimine ilişkin temel kavramlar*. Göçmenler Türkçe öğretimi içinde (s.1-28). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (1995, Ocak 27). Resmî Gazete (Sayı: 22184).
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (11 Ağustos 2003). Resmi Gazete (Sayı : 25196).
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Gani, B. N. ve Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin dil sorunu: İzmir'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(Özel Sayı), 95-108.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022). İstatistikler. Erişim Adresi: <https://www.goc.gov.tr>
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A., Tabak, G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.
- Hammer, K. (2017). *Sociocultural integration and second language proficiency following migration*. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some lessons from research* (pp. 91-96). DeGruyter Mouton, Germany.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022). 2021- 2022 eğitim öğretim yılı verileri. Erişim Adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (9 Nisan 2002). Resmi Gazete (Sayı: 24721).
- Hou, F., & Beiser, M. (2006). Learning the language of a new country: A ten-year study of English acquisition by South-East Asian refugees in Canada. *International Migration*, 44(1), 135-165.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1949, 27 Mayıs). Resmî Gazete (Sayı:7217).
- Karaca Turhan, F., Baş, B. ve Turhan, O. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin kullandığı dil değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 840-854.
- Kayahan-Yüksel, D. (2021). *Pozitif ayrımcılık ve eğitimde fırsat eşitliği*. Pozitif Eğitim içinde (s. 281-305). Eğiten Yayın, Ankara.

- Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi (5 Ağustos 2006). Resmi Gazete (Sayı: 26250).
- Li, G. (2013). *Immigrant language acquisition: An international review*. In International Handbook of Migration Studies (pp. 286-297). Routledge.
- Marshall, G. (2003). *Sosyoloji sözlüğü* (çev. Osman Akinhay, Derya Kömürcü) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB (2017). Geçici Eğitim Merkezinde Görev Yapan/Yapacak Olan Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi. Erişim Adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/gecici-egitim-merkezinde-gorev-yapan-yapacak-olan-suriyeli-ogretmenlerin-egitimi/icerik/466>
- Merey, Z. (2017). *Çocuk haklarının tarihsel gelişimi*. Çocuk hakları içinde (s.76-89). Ankara: PegemA.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973, 24 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 14574).
- Moilanen, I., Myhrman, A., Ebeling, H., Penninkilampi, V., & Vuorenkoski, L. (1998). Long-term outcome of migration in childhood and adolescence. *International Journal of Circumpolar Health*. 57(2-3), 180-187.
- PIKTES (t.y.) Pikttes Nedir? Erişim Adresi: <https://pikttes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Schiess-Jokanovic, J., Knepfel, M., Kantor, V., Weindl, D., Schäfer, I. & Lueger-Schuster, B. (2021) Complex post-traumatic stress disorder and postmigration living difficulties in traumatised refugees and asylum seekers: the role of language acquisition and barriers. *European Journal of Psychotraumatology*, 12(1), 1-11. DOI: 10.1080/20008198.2021.2001190
- Şahin, K., Morali, G. ve Göçer, A. (2021). Mülteci çocukların Türkçe öğrenme durumları üzerine ailelerinin görüşleri. *Millî Eğitim*, 50(1), 95-122.
- Tomaşevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable, Right to Education Primers No. 3*. Novum Grafiska AB, Gothenburg.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982, 9 Kasım). Resmî Gazete (Mükerrer Sayı: 17863).
- UNICEF (2019). Türkiye – UNICEF ülke 1001 programı 2016-2020, 2019 yıllık raporu. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Yıllık%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- UNICEF (2021). Suriyeli ve diğer mültecileri için şartlı eğitim yardımı (şey) programı. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/11726/file>
- UNICEF, (2012). Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu. Erişim Adresi : <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/okul-d%C4%B1nC5%9F%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar-k%C3%BCresel-giri%C5%9Fimi-t%C3%BCrki%C3%BCrki%CC%87ye-%C3%BClke-raporu-mart-2012>
- UNICEF, (t.y.). Okula kayıt için destek programı (OKP) bilgi formu. Erişim Adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/11646/file>
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134- 149.
- Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2014). Sayı: 2014/21. Erişim Adresi : <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, Y. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimi için söz varlığı listesi örneği: Tomas Terzian’ın Recueil de Mots: Français, Turcs, Grecs et Arméniens adlı eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 249-279. DOI: 10.29000/rumelide.618776
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (t.y.). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. Erişim Adresi : <https://istatistik.yok.gov.tr/>