

TÜRKİYE’DE SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME ENTEGRASYONU: POLİTİKALAR VE UYGULAMA SORUNLARI

Murat DEMİR¹ 

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon sürecinde karşılaştıkları yapısal, pedagojik ve sosyal sorunları çok boyutlu bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. 2011 sonrası artan zorunlu göç dalgası, özellikle çocukların eğitime erişimi konusunda yeni politika yaklaşımlarını zorunlu hâle getirmiştir. Bu bağlamda, araştırma doküman analizi yöntemi ile yürütülmüş; Millî Eğitim Bakanlığı raporları, ulusal politika belgeleri ve güncel akademik literatür sistematik biçimde değerlendirilmiştir

Araştırmanın kuramsal çerçevesi, eğitimde kırılğanlık ve kapsayıcı eğitim kavramlarına dayanmaktadır. Bulgular, Suriyeli öğrencilerin dil bariyeri, sosyoekonomik eşitsizlik, psikososyal travma, kültürel uyum güçlükleri ve öğretmen desteği eksikliği gibi çok katmanlı engellerle karşılaştığını göstermektedir. PICTES ve benzeri proje temelli uygulamaların bu sorunları hafifletme yönünde katkı sunduğu gözlemlenmiş; ancak bu çabaların sürdürülebilir ve sistematik bir yapıya dönüşemediği tespit edilmiştir.

Çalışma, alan verilerine dayanmamakla birlikte, kapsamlı bir kavramsal analiz yoluyla mevcut uygulamaların değerlendirilmesine katkı sunmaktadır. Sonuç bölümünde geliştirilen kısa, orta ve uzun vadeli politika önerileri, mülteci öğrencilerin eğitime erişimini güçlendirmek ve Türkiye’de daha kapsayıcı bir eğitim sisteminin inşasına katkı sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeli Çocuklar, Göçmen, Mülteci, Eğitim, Türkiye

SYRIAN STUDENTS IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: INTEGRATION PROCESS AND POLICY ANALYSIS

ABSTRACT

This study aims to examine the structural, pedagogical, and social challenges encountered by Syrian students under temporary protection within the Turkish education system. Following the Syrian crisis, the mass influx of displaced populations has necessitated new policy approaches, particularly in ensuring educational access for refugee children. The study employs a document analysis method,

¹ Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sarıgöl Meslek Yüksekokulu, murat.demir@cbu.edu.tr

systematically reviewing official policy documents, government reports, and academic literature to evaluate the current landscape.

The research is grounded in the theoretical framework of educational vulnerability and inclusive education. Findings reveal that Syrian students face multilayered barriers, including language obstacles, socioeconomic hardship, psychological trauma, cultural adaptation difficulties, and lack of instructional support. While initiatives such as PICTES have contributed to mitigating these challenges, these efforts remain limited in scale and lack institutional sustainability.

Although the study does not incorporate field data, it offers a comprehensive conceptual analysis of policy implementation and aims to contribute to educational policy development. The policy recommendations proposed in the conclusion—structured around short-, medium-, and long-term strategies—seek to enhance refugee students' access to education and promote a more inclusive and equitable education system in Turkey.

Keywords: Migration, Syrian Children, Migrant, Refugee, Education, Turkey

1. GİRİŞ

Zorunlu göç, savaş, iç çatışmalar ve doğal afetler gibi travmatik olayların tetiklediği hem bireyleri hem de toplumları derinden etkileyen çok katmanlı bir süreçtir. 2011'de başlayan Suriye iç savaşı, modern tarihteki en büyük yerinden edilme krizlerinden biri hâline gelmiştir. Göç İdaresi Başkanlığı verilerine göre Türkiye, 3,1 milyon Suriyeliye geçici koruma sağlayarak, çocuklar açısından kalıcı insani etkiler yaratan başat ev sahibi ülke olmuştur (Göç İdaresi, 2024; Seydi, 2014).

Bu demografik dönüşüm, yalnızca insani yardım perspektifiyle değil, aynı zamanda eğitim, sosyal uyum ve kültürel entegrasyon boyutlarıyla da Türkiye'yi önemli sınamalarla yüz yüze getirmiştir. Eğitim, göçmen ve mülteci çocuklar için akademik kazanımın ötesinde toplumsal aidiyet ve psikolojik iyileşmenin temel taşıdır (Dryden-Peterson, 2011). Ne var ki, Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi; dil bariyerleri, sosyoekonomik yoksunluk, savaş kaynaklı travmalar, kültürel uyum güçlükleri ve kurumsal yetersizlikler nedeniyle çok boyutlu biçimde sınırlı kalmaktadır.

Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), PICTES ve Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) gibi girişimlerle soruna yanıt üretmeye çalışmış; ancak 2023 itibarıyla okula kayıtlı olmayan Suriyeli çocuk sayısının hâlen yaklaşık 450 bin olduğu rapor edilmiştir (MEB, 2024). Bu durum, mevcut politikaların beklentileri tam olarak karşılayamadığını göstermektedir.

Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecini; politika belgeleri, proje raporları ve güncel literatür taraması üzerinden doküman analizi yöntemiyle incelemektedir. Doküman analizi tercih edilmiştir çünkü alan verileri sınırlı olmakla birlikte resmi raporlar ve akademik çalışmalar çok boyutlu birincil kaynaklar sunmaktadır. Araştırma sorumuz şöyledir: Türkiye'de Suriyeli

öğrencilerin eğitime entegrasyon sürecinde karşılaşılan başlıca sorunlar nelerdir ve bu sorunların aşılmasına yönelik politika önerileri nasıl geliştirilebilir? Çalışma, yürürlükteki politikaların güçlü ve zayıf yönlerini sistematik olarak analiz etmekte; literatüre dayalı kısa, orta ve uzun vadeli çözüm önerileri sunmaktadır. Doküman analizinin bulguları, dil engeli, sosyoekonomik yoksunluk ve savaş travmasının Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okula devamını çok katmanlı biçimde olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Aksoy & Gür, 2023; UNICEF, 2022).

Ayrıca, kapsayıcı eğitim literatüründe de sıklıkla vurgulandığı üzere (ERG, 2017; Güler, 2018), eğitim ortamlarının yalnızca erişim sağlamakla kalmayıp, öğrencilerin psikolojik ve sosyal uyumlarını destekleyecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Bu çalışma, kapsayıcı eğitimi yalnızca bir ilke değil, aynı zamanda uygulamada etkinlik sağlayan bir politika aracı olarak değerlendirmeyi hedeflemektedir.

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Göç, mültecilik ve eğitim hakkı kavramları yalnızca tanımsal düzeyde değil, aynı zamanda uygulama alanları itibarıyla da güçlü bir kuramsal arka plana sahiptir. Göç, bireylerin yaşadığı coğrafyayı ekonomik, siyasi veya güvenlik gerekçeleriyle terk etmesiyle başlayan ve mekânsal olduğu kadar kültürel, sosyal ve psikolojik boyutlar taşıyan bir dönüşüm sürecidir (Şahin, 2020). Zorunlu göç ise, kişinin yaşamını sürdürebilmesi için iradesi dışında yer değiştirmesi anlamına gelir. Mültecilik kavramı ise uluslararası koruma statüsü ile doğrudan ilişkilidir ve özellikle çatışma, zulüm veya savaş gibi durumlar sonucunda ortaya çıkan korunma ihtiyacını ifade eder (UNHCR, 2023).

Eğitim hakkı, göç ve mültecilik süreçlerinde yalnızca bireysel bir hak değil; aynı zamanda sosyal uyum, bireysel gelişim ve toplumların geleceği açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır. Mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonu, çok boyutlu yapısal, kültürel ve psikososyal süreçlerin bir araya geldiği karmaşık bir uyum sürecini ifade eder. Bu doğrultuda, "eğitimde kırılganlık" ve "kapsayıcı eğitim" kavramları, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları anlamada temel kuramsal çerçeveyi oluşturmaktadır. Ainscow'a (2005) göre, kapsayıcı eğitim, tüm çocukların farklılıklarına rağmen aynı sistem içinde eşit fırsatlarla desteklenmesini amaçlayan bütüncül bir yaklaşımdır. Kapsayıcı eğitim, eğitimde eşitlik ve adalet ilkeleri temelinde geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Özellikle savaş, zorunlu göç ve travma gibi olağandışı durumlar yaşayan çocuklar açısından, kapsayıcı eğitim politikalarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyal iyileştirme boyutu da bulunmaktadır (ERG, 2017; Yıldırım & Yazıcı, 2019). Güler (2018) çalışmasında, Türkiye'de kapsayıcı eğitimin yasal zemininin oluşturulmasına rağmen uygulamada ciddi farklılıklar ve kapasite sorunları yaşandığını belirtmektedir.

Güler (2018) çalışmasında, Türkiye'de kapsayıcı eğitimin yasal zemininin oluşturulmasına rağmen uygulamada ciddi farklılıklar ve kapasite sorunları yaşandığını belirtmektedir. Ayrıca, ERG'nin

(2017) politika önerileri ve kapsayıcı eğitim raporlarında da vurgulandığı üzere, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu yalnızca erişim sağlamakla değil; öğrenme ortamlarının kültürel uyum, duygusal güvenlik ve sosyal kabul gibi faktörleri de içerecek şekilde yeniden yapılandırılmasıyla mümkündür.

Bu bağlamda, eğitimde kırılabilirlik, göçmen ve mülteci öğrencilerin maruz kaldığı çok katmanlı eşitsizlikleri tanımlayan önemli bir kavramsal çerçevedir. Sosyal dışlanma, dil bariyerleri, travmatik deneyimler ve kurumsal yetersizlikler bu kırılabilirliği derinleştirmektedir (UNESCO, 2021; Dryden-Peterson, 2015). Kapsayıcı eğitim politikaları ise bu kırılabilirliği azaltmayı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmayı hedeflemektedir. Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitime entegrasyonu süreci, yalnızca sayısal olarak okullaşma oranlarına değil; pedagojik kalite, psikososyal destek, öğretmen eğitimi ve yerel topluluklarla etkileşim gibi çok boyutlu unsurlara bağlıdır (Kaya & Kırarç, 2022; Arnot & Pinson, 2005). Dolayısıyla, entegrasyonun başarısı, kapsayıcı eğitim yaklaşımının sistematik biçimde benimsenmesine ve kırılabilir öğrenci profillerine yönelik duyarlı uygulamaların geliştirilmesine doğrudan bağlıdır.

2.1. Eğitimde Kırılabilirlik Kavramı

Eğitimde kırılabilirlik, bireylerin eğitim sistemine katılım ve başarı süreçlerinde, sosyal, ekonomik, psikolojik veya kültürel faktörler nedeniyle dezavantajlı konumda bulunmalarını ifade eder (Dryden-Peterson, 2015; UNESCO, 2023). Kırılabilir gruplar; dil bariyerleri, düşük sosyoekonomik statü, savaş ve göç travmaları, ayrımcılık ya da kurumsal yetersizlikler gibi nedenlerle eğitim süreçlerine tam ve eşit biçimde katılamamaktadırlar (Tanrikulu, 2017).

Literatürde, özellikle zorunlu göçle gelen çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler “çok katmanlı kırılabilirlik” (multi-layered vulnerability) olarak tanımlanmakta ve bu durumun yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal ve sistemik engellerden kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Dryden-Peterson, 2015; Pinson & Arnot, 2010). Nitekim UNESCO (2023) tarafından yayımlanan “Education for Sustainable Development” raporunda da eğitimde kırılabilirlik kavramı; özellikle savaş, göç, yoksulluk ve toplumsal dışlanma gibi faktörler nedeniyle eğitime erişimde dezavantaj yaşayan çocuklar için temel bir risk alanı olarak tanımlanmakta ve eğitim sistemlerinin bu kırılabilir grupları kapsayıcı biçimde desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır (UNESCO, 2023). Tanrikulu (2017) ise eğitimde kırılabilirliği sadece pedagojik yetersizliklerle sınırlı görmeyip; toplumsal aidiyet eksikliği, güven duygusunun zedelenmesi ve geleceğe dair umut kaybı gibi psikososyal boyutları da içeren bütüncül bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda, Smyth ve McInerney (2013), eğitimde kırılabilirliği “*öğrencilerin sosyal, kültürel veya göç temelli nedenlerle dışlanma riskiyle karşı karşıya kalmaları*” şeklinde tanımlamaktadır.

Suriyeli öğrenciler özelinde ele alındığında; savaş ve göç deneyiminin getirdiği travmalar, dil yeterliliği eksikliği nedeniyle sınıf içi katılımdan yoksunluk, sosyoekonomik yetersizlikler ve ayrımcılığa maruz kalma gibi çoklu faktörler eğitimde kırılabilirlik riskini artırmaktadır (Şahin, 2020; Aydeniz & Sarıkaya, 2021). Bunun sonucu olarak, eğitimde kırılabilirlik yalnızca öğrencilerin bireysel yetersizliklerine odaklanan bir sorun olarak değil; aynı zamanda eğitim sisteminin kapsayıcılık, eşitlik ve koruyuculuk kapasitesini değerlendirmeyi mümkün kılan bir analiz çerçevesi olarak görülmelidir (Tanrıku, 2017; Dryden-Peterson, 2015). Bu kavramsal çerçeve, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sistemine entegrasyon süreçlerinde karşılaştıkları yapısal ve bireysel engellerin analizinde temel bir referans noktası oluşturmaktadır.

2.2. Kapsayıcı Eğitim Kavramı

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, engellilik ya da göçmenlik statüsü gibi farklılıklarına bakılmaksızın eğitim ortamlarına tam ve eşit katılımını hedefleyen bir eğitim anlayışıdır. Özer, Doğan ve Yıldırım (2016), kapsayıcı eğitimi yalnızca fiziksel erişimin sağlanması değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel, duygusal ve sosyal olarak eğitim ortamına tam anlamıyla katılımının sağlanması şeklinde tanımlamaktadır.

Şahin (2020) ise kapsayıcı eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın ötesinde, her öğrencinin bireysel farklılıklarının tanındığı ve desteklendiği bütüncül bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Bu bakış açısına göre kapsayıcılık, yalnızca okul kapılarını açmakla değil, öğrencilerin aidiyet hissini güçlendirmekle de mümkündür.

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda kapsayıcı eğitim yaklaşımının benimsenmesi, yalnızca dil destek programlarının artırılmasını değil; aynı zamanda okul kültürlerinin, öğretmen yaklaşımlarının ve eğitim politikalarının göçmen çocukların ihtiyaçlarına duyarlı hâle getirilmesini de zorunlu kılmaktadır (Ersoy & Çetinkaya, 2022).

Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerini değerlendirirken, kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda mevcut uygulamaların etkinliğini analiz etmekte ve öneriler geliştirmektedir.

2.3. Uluslararası Hukukta Eğitim Hakkı ve Mülteci Çocukların Korunması

Eğitim hakkı, yalnızca ulusal anayasalarda değil, aynı zamanda uluslararası insan hakları belgelerinde de temel bir hak olarak tanımlanmıştır. 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi, herkesin eğitime erişim hakkı olduğunu ve ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu olması gerektiğini vurgular (UN, 1948).

Bu hak, 1966 tarihli Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nde (ICESCR) daha ayrıntılı biçimde düzenlenmiş; taraf devletlere eğitimde fırsat eşitliği sağlama yükümlülüğü getirilmiştir (UN, 1966). Ayrıca, ICESCR Komitesi'nin 13 No'lu Genel Yorumu'nda eğitim hakkı,

erişilebilirlik, kabul edilebilirlik ve uyarlanabilirlik ilkeleri doğrultusunda çok boyutlu bir hak olarak tanımlanmaktadır (UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999).

1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (UNCRC), mülteci çocukların özel korunmaya ihtiyaç duyduğunu belirterek eğitim haklarını güvence altına almıştır (UNCRC, 1989).

Türkiye, bu uluslararası sözleşmelere taraf olması nedeniyle Suriyeli çocukların eğitim hakkını sağlamakla yükümlüdür. Bununla birlikte uygulamada yaşanan eşişsizlikler, bu yükümlölüklerin tam anlamıyla yerine getirilmesini zorlaştırmaktadır. Nitekim UNHCR'nin 2023 yılı raporunda da mülteci çocukların eğitim hakkına fiilen erişimde ciddi yapısal engeller bulunduğu vurgulanmaktadır (UNHCR, 2023). Bu araştırmada, eğitim hakkına ilişkin uluslararası normatif çerçeve, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinin analizinde temel bir referans noktası olarak kullanılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon sürecinde karşılaşılan temel sorunları ve uygulanan politikaları değerlendirmek amacıyla doküman analizi yöntemine dayanmaktadır. Doküman analizi, yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesi yoluyla mevcut durumun betimlenmesini ve çözümlemeye yönelik çıkarımlar yapılmasını sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir.

Çalışmada veri kaynağı olarak ulusal ve uluslararası kurum raporları, politika belgeleri, akademik makaleler ve güncel saha araştırmaları kullanılmıştır. Özellikle MEB, Göç İdaresi Başkanlığı, UNICEF ve UNHCR gibi kurumsal aktörlerin yayımladığı resmi belgeler ile son yıllarda yapılan akademik çalışmalar sistematik biçimde taranarak analiz edilmiştir. Bu yöntem seçimi, araştırmanın hem güncel hem de çok boyutlu bir bakış açısıyla yapılandırılmasını mümkün kılmıştır. Bu bağlamda, eleştirel doküman analizi yöntemi benimsenmiş; belgeler yalnızca betimsel düzeyde değil, aynı zamanda ideolojik ve kurumsal bağlamlarıyla birlikte değerlendirilmiştir (Apple, 2019).

Çalışmanın temel kısıtı, doğrudan alan araştırması yoluyla sahadan veri toplanmamış olmasıdır. Suriyeli öğrencilerin eğitim deneyimlerine ilişkin birebir gözlem veya mülakat verileri kullanılmamıştır. Bu durum, çalışmanın ampirik bulgular üretmesini sınırlamış olmakla birlikte, mevcut literatür ve resmi belgeler üzerinden derinlemesine bir içerik çözümlemesi yapılarak kuramsal katkı sağlanmıştır. Ayrıca, alan araştırması eksikliği çalışmanın sonuçlarının doğrudan genellenebilirliğini sınırlamakla birlikte, literatür temelli sistematik bir değerlendirme sunması açısından değerli görölmektedir.

Araştırmanın temel amacı, mevcut uygulamaları ve politika yaklaşımlarını kavramsal ve kuramsal çerçevede incelemek, Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim süreçlerinde karşılaşılan çok katmanlı sorunları tanımlamak ve çözüm önerileri geliştirmektir. Bu doğrultuda, çalışma nitel bir belge

çözümlemesine dayanarak eleştirel bir bakış açısı geliştirmekte ve hem politika yapıcılar hem de akademik alanda referans olabilecek bir değerlendirme zemini sunmaktadır.

4. DÜNYA ÖRNEKLERİNDEN ÇIKARIMLAR

Uluslararası deneyimler, mülteci ve göçmen öğrencilerin kalıcı okul başarısı için çok paydaşlı eşgüdüm, travma duyarlı okul iklimi ve uzun vadeli finansman eksenlerinde bütüncül politikaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kanada: Settlement Workers in Schools (SWIS) ve “Welcome Centre” modeli, iki dilli geçiş sınıfı, aile oryantasyonu ve okul-toplum koordinatörlüğü ile yüksek devam oranları sağlamaktadır (Government of Canada, 2020; Dryden-Peterson, 2011).

Almanya: Übergangsklassen/Geflüchtetenklassen (geçiş sınıfları) bir yıl süren yoğun Almanca ve temel ders karması ile öğrencileri kademeli olarak ana akım sınıflara dâhil eder; öğretmenlere zorunlu kültürler arası formasyon ve süpervizyon desteği verilmektedir (Crul, 2017; Pastoor, 2017).

İsveç: “Whole-child support” yaklaşımı, dil öğretimini ücretsiz öğle yemeği, psikososyal danışmanlık ve ebeveyn mentorluğu ile bütünleştirir; bu model, okul terkinin belirgin biçimde düşürmüştür (Svensson & Eastmond, 2020).

Avustralya: New Arrivals Programme, öğrencileri 6-12 aylık yoğun İngilizce destek merkezlerine alır, ardından bire bir mentorlukla ana akım sınıfa geçişi kolaylaştırır (DESE, 2019).

Birleşik Krallık: National Educational Needs of School Transferees (NEST) çerçevesi, okul-yerel otorite-STK üçgeninde “geçiş planı” ve travma destekli danışmanlığı zorunlu kılar (Pinson & Arnot, 2010).

Bu ülkelerde uygulanan modellerin ortak yönleri, belirli tematik eksenlerde birleşmektedir:

1. Çift yönlü kültürel entegrasyon yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin ana dillerini tamamen dışlamayan geçiş sınıfları ve kültürler arası etkileşim temelli okul programları yaygın biçimde kullanılmaktadır;

2. Travma duyarlı öğretmen eğitimi, zorunlu hizmet içi formasyon programları ve psikososyal süpervizyon mekanizmaları ile desteklenmektedir;

3. Sürdürülebilir çok paydaşlı finansman modelleri ise devlet, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve uluslararası fon sağlayıcıların eşgüdümüyle yürütülmektedir (Crul, 2017; Dryden-Peterson, 2011; Svensson & Eastmond, 2020; Pinson & Arnot, 2010; DESE, 2019).

Bu uygulama örnekleri, Türkiye açısından özellikle dil desteğinin psikososyal hizmetler ve aile rehberliğiyle entegrasyonu, öğretmenlerin travma duyarlılığına yönelik zorunlu formasyon

programlarının yaygınlaştırılması ve uzun vadeli izleme-değerlendirme mekanizmalarının kurulması açısından yol gösterici olabilir.

5. TÜRKİYE’DEKİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE UYGULAMALAR

Bu bölümde, Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik uygulanan başlıca politikalar, projeler ve kurumsal yapılanmalar literatür temelinde ele alınmaktadır. Türkiye’nin göç ve eğitim politikaları, özellikle geçici koruma statüsü altında yaşayan çocukların eğitime erişimini sağlamayı amaçlayan çeşitli stratejilerle şekillenmiştir (Yılmaz & Aydın, 2021). Bu kapsamda, Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimiyle ilgili uygulamaların başlıca sorumlusunun MEB olduğu ve çeşitli kurumsal aktörler tarafından yürütülen politika ve projelerin aşağıda detaylı şekilde ele alınacağı belirtilmektedir.

5.1. Millî Eğitim Bakanlığı Politikaları ve Kurumsal Yapı

Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili ilk yıllarda GEM, temel çözüm mekanizması olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte bu yapıların uzun vadede entegrasyonu sağlamada yetersiz kalması üzerine, MEB’in politikası doğrultusunda kademeli olarak kapatılmış ve çocukların devlet okullarına entegrasyonu hedeflenmiştir. Bu amaçla müfredat uyumu, öğretmen eğitimi ve dil destek programları geliştirilmiştir (MEB, 2020).

MEB’in 2016 yılı itibarıyla GEM’i kademeli olarak kapatmasının ardından, yaklaşık 1 milyon Suriyeli öğrenci kamu okullarına dâhil edilmiştir (MEB, 2023). Bu süreçte, özellikle yoğun göç alan illerde okullaşma oranlarını artırmak amacıyla yeni okullar inşa edilmiş, öğretmen atamaları gerçekleştirilmiş ve mevcut öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları uygulanmıştır (MEB, 2023). Bu kapsamda geliştirilen müfredat uyumu çalışmaları ve dil destek programları, entegrasyon sürecini desteklemeyi amaçlayan önemli müdahaleler arasında yer almıştır.

COVID-19 döneminde uzaktan eğitim. 23 Mart 2020–2 Temmuz 2021 arasında tüm kademelerde eğitim EBA TV ve EBA Canlı platformlarına taşınmış, ancak MEB Distance Education Değerlendirme Raporu’na göre Suriyeli öğrencilerin yalnızca %64’ü düzenli erişim sağlayabilmiş, 200 bine yakın öğrenci ise internet veya cihaz yetersizliği nedeniyle sisteme dâhil olamamıştır (MEB, 2022). Bu açığı kapatmak için bakanlık 657 bin tablet dağıtmış, ayrıca 2204 EBA Destek Noktası kurulmuştur; yine de öğretmenler dil bariyeri ve dijital beceri eksikliği nedeniyle etkileşimde zorlandıklarını bildirmiştir (Aksoy & Gür, 2023). 2022–2023 öğretim yılında başlatılan Telafi Eğitim Programı ve HEP modülleri, uzaktan eğitimde oluşan öğrenme kayıplarını azaltmayı amaçlamış; programa kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısı 68.472 olarak raporlanmıştır (MEB, 2024).

Bununla birlikte bu dönüşümün sahadaki etkileri bölgelere göre farklılık göstermektedir. İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi yoğun göç alan illerde altyapı yetersizlikleri ve sınıf mevcutlarının

yüksekliği gibi nedenlerle entegrasyon süreci arzu edilen hızda ilerleyememiştir. Ek olarak, Suriyeli öğrencilerin kayıt süreçlerinde karşılaşılan kimlik ve adres bildirimine ilişkin sorunlar, uygulamada eşitsizliklere neden olmuştur (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Bu durum, merkezi eğitim politikalarının yerel uygulamalarda farklı sonuçlar doğurabildiğini ve daha kapsayıcı, esnek stratejilere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Türkiye'de yürütülen eğitim politikaları ve destek projeleri, hedef grupları, içerik bileşenleri ve literatürdeki etkileriyle birlikte kurumlara göre ayrıntılı bir şekilde Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Uygulanan Politikalar ve Destekleyici Uygulamalar

Politika/Program	Sorumlu Kurum	Hedef Grubu	İçerik / Bileşenler	Literatürdeki Değerlendirme
GEM	MEB	İlk-Orta Öğrenciler	Geçici merkezler, Arapça müfredat	Entegrasyonda yetersiz (MEB, 2020)
PICTES	MEB + AB	Tüm yaş grubu	Dil desteği, materyal, rehberlik	Akademik başarıyı artırıyor (Erdoğan & Yıldız, 2023)
HEP	MEB + UNICEF	10–18 yaş	Yoğunlaştırılmış müfredat	Eğitimden kopuşu azaltıyor (UNICEF, 2023)
STK Destekleri	UNHCR, Kızılay, STK’lar	Geniş çaplı	Psikososyal destek, kıyafet, oyun temelli atölyeler	Aidiyet ve devamlılığı destekliyor (Kardeş Eller, 2022)

Kaynak: Yazar tarafından ilgili literatür ve resmi raporlar temel alınarak hazırlanmıştır.

Bu politika çerçevesinde öne çıkan uygulamalardan biri olan PICTES Projesi, hem kapsamı hem de etkileri bakımından Türkiye'deki mülteci eğitimi stratejileri içerisinde özel bir konuma sahiptir. Aşağıda, bu projenin yapısı ve literatürdeki değerlendirmeleri detaylı bir biçimde ele alınacaktır.

5.2. PICTES Projesi

Avrupa Birliği destekli bu proje, 2016 yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve Suriyeli öğrencilerin kamu okullarına entegrasyonu kapsamında önemli roller üstlenmiştir. Proje kapsamında Türkçe dil kursları, psikososyal destek hizmetleri, okul malzemesi temini ve rehberlik hizmetleri sunulmuştur (PICTES, 2022). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve Suriyeli öğrencilere özel materyal geliştirme de projenin öne çıkan yönlerindendir.

Yakın zamanda yapılan değerlendirmelerde, PICTES kapsamında sunulan Türkçe dil desteğinin, özellikle ilkokul düzeyinde akademik başarıyı artırmada önemli katkılar sağladığı raporlanmıştır (Erdoğan & Yıldız, 2023a). Ayrıca, rehberlik ve psikososyal destek faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal uyum süreçlerine olumlu etkileri olduğu ve okula devam oranlarını artırdığı çeşitli saha raporlarında belirtilmiştir (UNICEF Türkiye, 2023; Kaya, 2022). Bununla birlikte, bazı araştırmalar öğretmenlerin

bu sürece yeterince hazırlanmadığını ve kısa vadeli sözleşmeli istihdamın motivasyon sorunlarına yol açtığını ortaya koymuştur (Demirtaş & Aksoy, 2021).

5.3. Hızlandırılmış Eğitim Programı

Okula hiç gitmemiş veya eğitimden uzun süre kopmuş çocuklara yönelik geliştirilen HEP, öğrencilerin yaşlarına uygun biçimde yeniden eğitim hayatına dahil olmalarını hedeflemektedir. Özellikle 10–18 yaş grubuna hitap eden bu program, temel akademik kazanımların kısa sürede kazandırılmasını amaçlamakta ve yoğunlaştırılmış bir müfredat yapısıyla yürütülmektedir (UNICEF, 2023a).

HEP, özellikle büyük şehirlerde ve geçici barınma merkezlerinde uygulama alanı bulmuştur. Program kapsamında öğrenciler, Türkçe, matematik, fen bilgisi gibi temel derslerin yanında sosyal uyum ve yaşam becerileri konusunda da desteklenmektedir. Bununla birlikte, sahadan elde edilen bulgular programın uygulamasında bazı zorluklara işaret etmektedir (MEB, 2023; Erdoğan & Yıldız, 2023).

Erdoğan (2021) ve Yıldız (2022), öğretmenlerin geçici sözleşmeli istihdam edilmesi nedeniyle motivasyon eksikliği yaşandığını; ayrıca bazı okullarda materyal, sınıf ve zaman yetersizliği gibi yapısal sorunlar nedeniyle programın etkisinin sınırlı kaldığını belirtmektedirler. Bu nedenle HEP'in etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için öğretmenlerin sürekli desteklenmesi, program içeriğinin güncellenmesi ve altyapı koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir.

5.4. Diğer Kurumlar ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Destekleri

Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon süreci yalnızca MEB tarafından yürütülen politikalarla sınırlı kalmamış; Göç İdaresi Başkanlığı, AFAD, Türk Kızılayı, UNICEF ve UNHCR gibi ulusal ve uluslararası kuruluşların aktif katkısıyla çok aktörlü bir yapıya kavuşmuştur. Bu kurumlar, özellikle barınma merkezlerindeki eğitim erişimi, sahaya yönelik eğitim materyali desteği, psikososyal hizmetler ve sosyal uyum faaliyetlerinde önemli roller üstlenmektedir (UNHCR, 2023; Türk Kızılayı, 2021).

Özellikle UNICEF ve UNHCR, saha temelli veri toplama, öğretmen destek programları ve kapsayıcı eğitim içeriklerinin geliştirilmesi gibi yapısal müdahale alanlarında politika yapımcılar için yönlendirici belgeler ve stratejik yol haritaları üretmektedir (UNICEF, 2023; UNHCR, 2023). Türk Kızılayı ise yalnızca materyal desteği sağlamakla kalmayıp, okul kıyafeti, çanta ve kırtasiye gibi ihtiyaçların karşılanmasıyla öğrencilerin eğitim sürecine fiziksel olarak dahil olmasını desteklemekte; ailelerle kurduğu sosyal bağlar sayesinde öğrenci devamlılığını da güçlendirmektedir (Türk Kızılayı, 2023).

Politika hedefleriyle uyumlu şekilde yerel düzeyde faaliyet yürüten STK'lar da önemli bir işlev üstlenmektedir. Kardeş Eller Derneği gibi oluşumlar tarafından düzenlenen oyun temelli öğrenme atölyeleri ve sosyal uyum programları, öğrencilerin okul ortamına aidiyet hissini artırmakta ve Türkçe dil gelişimlerine katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, bazı sivil toplum kuruluşları, öğretmen eğitimi, veli rehberliği ve travma odaklı psikososyal destek programları aracılığıyla kurumsal eksiklikleri tamamlamaya çalışmaktadır (Arslan & Seçgin, 2021).

Ayrıca, bazı uzmanlar STK'ların yalnızca hedef gruplarına hizmet sunmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumda farkındalık oluşturarak mülteci çocuklara dair toplumsal kabulü artırma görevini de üstlenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Shaherhwasli, Erel, Özdenler & Cengiz, 2021). Toplumsal kaynaştırma çalışmaları, yalnızca öğrencilerin değil, toplumun geneli açısından da kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirecek stratejik araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

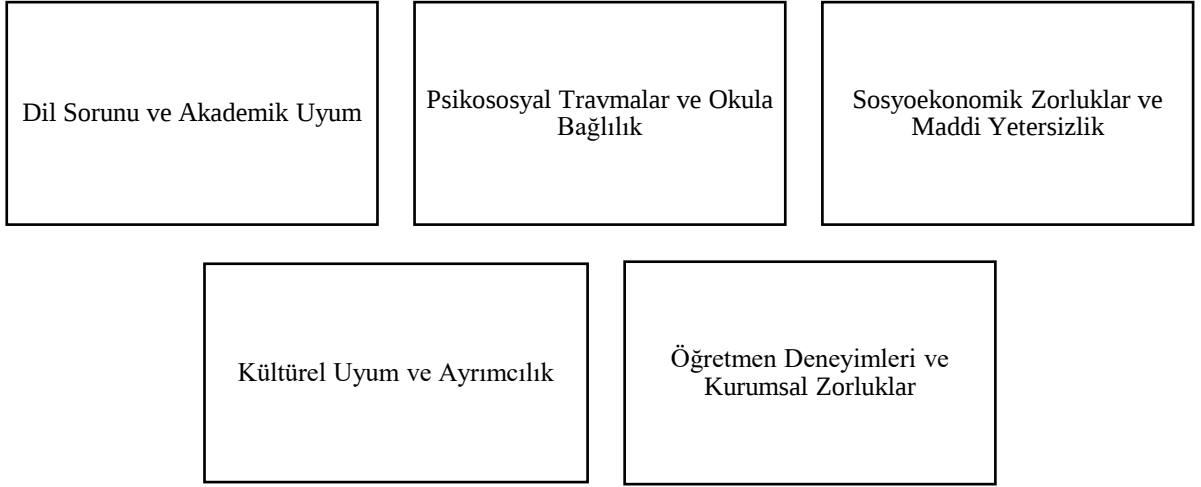
Bununla birlikte bu çok boyutlu müdahale yapısı, tüm olumlu katkılarına rağmen, uygulamada yeterli kurumsal eşgüdümün sağlanamaması, kaynak dağılımında dengesizlikler ve bazı bölgelerde sürdürülebilirliğin sağlanamaması gibi yapısal sınırlılıklarla karşı karşıyadır. Son yıllarda yapılan akademik incelemeler, STK'ların çoğunun faaliyetlerini proje bazlı ve kısa süreli yürüttüğünü, bu nedenle kalıcı etki yaratmada güçlük yaşandığını ortaya koymaktadır (Dere & Demirci-Dölek, 2023; Dumancı & Gür, 2022). Bunun sonucu olarak, STK'ların karar alma süreçlerine dahil edilmesi ve yapısal destek almaları, yasal düzenlemelerle güvence altına alınmalıdır.

6. TÜRKİYE'DE SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİME ERİŞİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Bu bölümde sunulan bulgular, eğitimde kırılganlık (UNESCO, 2021; Dryden-Peterson, 2015) ve kapsayıcı eğitim (Ainscow, 2005; Güler, 2018) kuramsal çerçeveleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Suriyeli öğrenciler, Türkiye eğitim sistemi içinde dil engeli, psikososyal travmalar, sosyoekonomik zorluklar, kültürel uyum, öğretmen deneyimleri ve kurumsal yetersizlikler gibi çok katmanlı sorunlarla karşı karşıyadır.

Uygulanan proje ve politika müdahalelerine rağmen bu sorunlar büyük ölçüde devam etmektedir (Dryden-Peterson, 2011; Crul, 2017; Aksoy & Gür, 2023). Kapsayıcı, bütüncül ve uzun vadeli stratejilerin eksikliği, mevcut politikaların etkisini sınırlamaktadır. Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimini etkileyen bu engellerin birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koyan kavramsal tematik yapı, Şekil 1'de sunulmaktadır.

Bu bağlamda, aşağıda her bir tematik başlık altında öğrencilerin yaşadığı zorluklar, yapısal, pedagojik ve sosyal boyutlarıyla analiz edilmektedir. İlk olarak, akademik uyumun önündeki en önemli eşik olan dil sorunu değerlendirilecektir.

Şekil 1. Türkiye’deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitime Erişiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

6.1. Dil Sorunu ve Akademik Uyum

Dil, göçmen ve mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyon sürecinde karşılaştıkları en temel ve çok boyutlu engellerden biridir. Türkiye’deki Suriyeli öğrenciler açısından dil bariyeri, yalnızca bir iletişim meselesi değil; akademik başarıdan sınıf içi katılıma, sosyal uyumdan okul devamlılığına kadar uzanan yapısal bir soruna dönüşmektedir (Tanrıku, 2017; Ulukuş & Tümtaş, 2023). GEM’den devlet okullarına geçiş yapan öğrenciler, Türkçeye yeterince hâkim olmadıklarında ders içeriklerini anlamakta güçlük çekmekte; bu durum öğrenme motivasyonlarını zayıflatmakta ve okul terk oranlarını artırmaktadır (UNICEF, 2022).

Karaağaç ve Güvenç (2019), eğitim sürecinde kullanılan dil öğretim materyallerinin içerik ve nitelik açısından yetersizliğine dikkat çekerken; Aydeniz ve Sarıkaya (2023), bu eksikliğin öğrencilerde dışlanmışlık hissini artırdığını belirtmektedir. Almanya’da uygulanan uyum politikalarında ise göçmen çocuklara yönelik iki dilli destek sınıfları aracılığıyla bu sorunların azaltılabildiği ve ana dilin tamamen dışlanmadığı vurgulanmaktadır (Raschka, 2021). Bu yaklaşım, Türkiye açısından da geçiş döneminde değerlendirilebilecek yapıcı bir model olarak öne çıkmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin entegrasyon sürecinde en sık karşılaşılan zorluklardan biri olan dil bariyerinin, özellikle ilköğretim düzeyinde akademik başarıyı ve okula devam oranlarını doğrudan etkilediği çeşitli saha araştırmalarında ortaya konmuştur (Aksoy & Gür, 2023). Bu sorunu aşmaya yönelik olarak uygulamaya konulan PICTES kapsamında sunulan Türkçe dil destekleri bazı bölgelerde olumlu sonuçlar doğurmuş olsa da, bu desteklerin tüm okullara yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması noktasında önemli yapısal engeller bulunmaktadır (Erdoğan & Yıldız, 2023). Benzer şekilde, Kılıç ve Toker (2018) çalışmasında da dil bariyerinin yalnızca akademik başarı

üzerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri ve özgüven gelişimi üzerinde de sınırlayıcı etkiler yarattığı ortaya konmuştur.

6.2. Psikososyal Travmalar ve Okula Bağlılık

Savaş, göç ve yerinden edilme gibi travmatik deneyimler, çocuklarda yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda derin psikolojik etkiler yaratmaktadır. Suriyeli mülteci öğrenciler, çoğu zaman eğitim hayatlarına bu travmaların etkisi altında başlamakta ve bu durum onların okula uyum süreçlerini doğrudan etkilemektedir (UNICEF, 2023a; Aydeniz & Sarıkaya, 2021). Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), okul fobisi, içe kapanma, uyarılara aşırı duyarlılık ve dikkat eksikliği gibi sorunlar, bu çocukların sınıf ortamında öğrenme süreçlerine aktif katılımını zorlaştırmaktadır. Eğitimde kapsayıcılık, yalnızca akademik içerikle sınırlı olmayıp, öğrencilerin duygusal güvenliğini ve psikolojik iyilik hâlini de kapsamalıdır (Yıldırım & Yazıcı, 2019; ERG, 2017). Travma sonrası stres ve güvensizlik duygusu, özellikle savaş ve zorunlu göç deneyimi yaşamış çocuklarda okul terk riskini artırmaktadır (Dryden-Peterson, 2015).

Tanrıkulu (2017), Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerle yapılan gözlemlerinde, okula yeni başlayanların büyük bölümünde yoğun kaygı, iletişimde çekinme ve okul içi zorbalıklara karşı savunmasızlık gözlemlendiğini ifade etmektedir. Şahin (2020) ise mülteci çocuklarda aidiyet hissinin zayıf olmasının zamanla okuldan kopuşu ve sosyal izolasyonu beraberinde getirebileceğini vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda, psikososyal travmalar sadece bireysel değil, aynı zamanda sistemsel müdahaleler gerektiren çok katmanlı sorunlardır. Eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve rehberlik servislerinin bu öğrencilere yönelik özel eğitimler alması, travma duyarlı pedagojik yaklaşımların yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır (Ersoy & Çetinkaya, 2022). Uluslararası literatür, örneğin Kanada'da mülteci çocuklar için uygulanan sanat temelli terapilerin, akran mentorluğunun ve travma sonrası direnç geliştirme programlarının, öğrencilerin okula bağlanmasını ve sosyal uyumunu güçlendirdiğini göstermektedir (McBrien, 2005; Refugee Education UK, 2021).

Türkiye'de UNICEF ve UNHCR gibi kuruluşların desteklediği projeler kapsamında rehberlik ve psikososyal destek faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, okullarda göçmen öğrencilere özgü destek mekanizmalarının oluşturulması yönünde önemli adımlar atılmıştır (UNICEF Türkiye, 2023). Bununla birlikte, bu hizmetlerin birçok okulda ya hiç sunulmadığı ya da yetersiz kaldığı sahadan gelen geri bildirimlerde sıkça dile getirilmektedir (Ulukuş & Tümtaş, 2023).

Psikososyal uyum, yalnızca bireysel rehabilitasyon ile değil; aynı zamanda okul ikliminin güvenli, kapsayıcı ve destekleyici bir yapıya dönüştürülmesi ile mümkündür. Bu nedenle, öğretmenlerin travma hassasiyeti konusunda desteklenmesi, sınıf içi ilişkilerin güçlendirilmesi ve öğrencilerin okula aidiyet hissinin artırılması, uzun vadeli entegrasyon için kritik bir gerekliliktir.

6.3. Sosyoekonomik Zorluklar ve Maddi Yetersizlik

Sosyoekonomik eşitsizlik, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları en belirleyici engellerden biridir. Türkiye’deki Suriyeli ailelerin büyük çoğunluğu düşük gelirli, güvencesiz ve düzensiz işlerde çalışmakta; bu durum, çocuklarının eğitime devam edebilme olanaklarını ciddi şekilde kısıtlamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024; Kaya, 2022). Barınma, beslenme, ulaşım ve okul gereçlerine erişim gibi temel gereksinimlerin karşılanamaması, hem okula erişimi hem de okulda kalıcılığı olumsuz etkilemektedir.

Literatür, düşük sosyoekonomik düzeyin okul terk oranlarını artırdığını ve akademik başarıyı düşürdüğünü açık biçimde ortaya koymaktadır (Aksoy & Gür, 2023). Özellikle büyük şehirlerde yaşayan Suriyeli çocuklar, yoksulluğun getirdiği çok boyutlu kısıtlar nedeniyle ya eğitimden kopmakta ya da eğitimi düzensiz bir biçimde sürdürmektedir. UNICEF (2022) verileri, bu çocukların önemli bir kısmının okul çağında olmasına rağmen eğitime düzenli erişemediğini göstermektedir.

Sosyoekonomik eşitsizlik yalnızca bireysel bir sorun değildir; aynı zamanda eğitim politikalarının bütüncül olmayan yapısal tasarımlarından da kaynaklanmaktadır. Ulaşım desteği, okul kantin yardımları, ücretsiz kıyafet ve kırtasiye desteği gibi uygulamalar bazı belediyeler ve sivil toplum kuruluşları tarafından sağlansa da bu destekler ülke geneline yaygınlaştırılamamaktadır (Türk Kızılayı, 2023; Kardeş Eller Derneği, 2022). Bu durum bölgesel farklılıkları artırmakta ve eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir.

Dünya örnekleri de sosyoekonomik destek olmadan mülteci çocukların sürdürülebilir bir eğitim sürecine dâhil edilemediğini göstermektedir. Örneğin İsveç ve Kanada’da uygulanan “kapsayıcı sosyal destek” modelleri, mülteci öğrenciler için yalnızca akademik değil aynı zamanda beslenme, sağlık ve barınma hizmetlerini entegre biçimde sunarak eğitime devamlılığı artırmaktadır (Dryden-Peterson, 2011; Svensson & Eastmond, 2020).

Türkiye bağlamında ise PICTES kapsamında sağlanan materyal desteği, rehberlik hizmetleri ve ulaşım desteği bazı bölgelerde olumlu sonuçlar doğursa da, bu desteklerin sürekliliği ve eşit dağılımı konularında önemli eksiklikler devam etmektedir (PICTES, 2022; Erdoğan & Yıldız, 2023). Bu nedenle sosyoekonomik desteklerin kurumsallaştırılması, yalnızca kısa vadeli projelerle sınırlı kalmayıp ulusal eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası hâline getirilmelidir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, maddi yetersizlikler Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını ciddi biçimde sınırlamakta ve uzun vadede hem öğrenme başarıları hem de sosyal uyum üzerinde kalıcı olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle eğitim politikalarının yalnızca okul kaydına odaklanmaması; destekleyici sosyal yardımlar, ulaşım ve yemek desteği, ücretsiz eğitim materyalleri sağlama gibi mekanizmalarla bütünlük bir sosyal koruma sistemi oluşturulması gerekmektedir. Böyle

bir yaklaşım, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerine sürdürülebilir şekilde dâhil olabilmelerinin temel şartı olarak görülmelidir.

Nitekim Dryden-Peterson (2011) de, eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için yalnızca pedagojik uygulamaların değil, aynı zamanda sosyoekonomik destek sistemlerinin de eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası hâline getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

6.4. Kültürel Uyum ve Ayrımcılık

Mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı önemli zorluklardan biri de kültürel uyumdur. Dil engelinin ötesinde; giyim tarzı, dini inançlar, yemek alışkanlıkları ve sosyal etkileşim biçimleri gibi farklılıklar, bu öğrencilerin kendilerini okul ortamında dışlanmış hissetmelerine neden olabilmektedir (Özer et al., 2016; Yıldız, 2022). Özellikle yoğun göç alan bölgelerde, yerli öğrenciler ile mülteci öğrenciler arasında karşılıklı önyargıların gelişmesi, kimi zaman akran zorbalığına, sosyal dışlanmaya ve mikro düzeyde ayrımcılığa yol açabilmektedir (Arslan & Seçgin, 2021).

Kültürel uyumun yalnızca mülteci öğrenciden beklenen bir "adaptasyon" süreci olarak görülmesi, entegrasyon politikalarının tek taraflı kalmasına neden olmaktadır. Eğitimde kapsayıcılığı sağlamak için okul kültürünün ve öğretmenlerin de bu sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Örneğin, Kanada'da uygulanan "*çift yönlü kültürel entegrasyon*" modelleri, hem ev sahibi toplum öğrencilerinin mülteci arkadaşlarını tanınmasına hem de göçmen öğrencilerin kendilerini değerli hissetmesine olanak tanımaktadır (Taylor & Sidhu, 2012; Government of Canada, 2020).

Türkiye'de ise okul içi sosyal uyum programlarının yaygın olmaması, kültürel çatışmaları görünmez kılmakta ve ayrımcılıkla baş etmede okul yönetimlerini zorlamaktadır (Demirtaş & Aksoy, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin kültürel duyarlılık ve çatışma çözme becerileri konusunda eğitilmemiş olmaları, sınıf içinde mülteci öğrencilere yönelik ötekileştirici tutumların artmasına neden olabilmektedir (Ersoy & Çetinkaya, 2022).

Ayrımcılıkla mücadelede sadece disiplin mekanizmaları değil; kültürel etkileşimi teşvik eden uygulamalar da hayati öneme sahiptir. Bu kapsamda "kültürlerarası kulüpler", karma öğrenci gruplarıyla yürütülen sosyal sorumluluk projeleri ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen tanıtıcı etkinlikler, öğrencilerin birbirlerini tanımalarını kolaylaştırarak sosyal uyumu güçlendirebilir (UNICEF Türkiye, 2023). Nizamoğlu (2022), sosyal kabulün yüksek olduğu okul ortamlarında mülteci öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal uyumlarının daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu değerlendirmeler ışığında, kültürel uyum yalnızca bireysel çabayla sağlanabilecek bir olgu değil; sistemli, bilinçli ve katılımcı okul politikaları ile inşa edilmesi gereken çok boyutlu bir süreçtir.

6.5. Öğretmen Deneyimleri ve Kurumsal Zorluklar

Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon süreci yalnızca pedagojik bir meydan okuma değil; aynı zamanda ciddi kurumsal ve yönetsel zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu süreçte en fazla yük taşıyan aktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük bir bölümü mülteci öğrencilerle çalışma konusunda özel bir eğitim almamış; mevcut öğretim materyalleri, kültürel ve dilsel farklılıkları göz önünde bulunduracak şekilde tasarlanmamıştır (Demirtaş & Aksoy, 2021; Ersoy & Çetinkaya, 2022).

Birçok öğretmen, sınıf içi yönetimde; öğrenciler arasındaki kültürel çatışmalarla baş etmede; psikososyal travma geçmişi olan çocuklara destek verme konusunda kendisini yetersiz hissetmektedir. Tanrikulu (2017), bu durumu "eğitici yetersizliği kaynaklı pedagojik kırılma" olarak tanımlar. Ulukuş ve Tümtaş (2023) tarafından yapılan bir saha araştırmasında, öğretmenlerin travma geçmişi olan öğrencilerle nasıl iletişim kurulması gerektiği konusunda ciddi tereddüt yaşadığı ve "anlıyorum ama nasıl yaklaşacağımı bilmiyorum" türü ifadelerin yaygın olduğu rapor edilmiştir.

Bunun yanında, öğretmenlerin geçici sözleşmeli istihdam edilmesi, özellikle PICTES gibi proje temelli programlarda görev alan öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Kısa süreli sözleşmeler, kurumsal bağlılığı azaltmakta; müfredat devamlılığı ve öğrenci-öğretmen ilişkisini sekteye uğratmaktadır (Erdoğan & Yıldız, 2023a). Avrupa'daki bazı ülkelerde (örneğin Almanya ve Hollanda), mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlere özel hizmet içi eğitimlerin zorunlu hâle getirilmesi ve süpervizyon programlarının uygulanması, mesleki donanımı artırma açısından iyi bir örnek olarak gösterilmektedir (Crul, 2017; European Commission, 2022).

Kurumsal düzeyde ise Türkiye'de mülteci öğrencilerin kayıt süreçleri, okul idareleri açısından karmaşık ve esnek olmayan bir yapı arz etmektedir. Özellikle geçici koruma kimliği olmayan öğrencilerin kayıt işlemleri, belge eksiklikleri ve yönetmelik yorumlarındaki farklılıklar nedeniyle aksamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Bu durum sadece bürokratik bir sorun değil; aynı zamanda öğrencilerin dışlanma hissini artıran ve okuldan soğutan bir etken hâline gelmektedir.

Ayrıca okul yönetimlerinin çoğu, kapsayıcı eğitim uygulamalarını destekleyecek yapısal düzenlemelere ve personel kapasitesine sahip değildir (Kaya & Kırar, 2022; UNICEF Türkiye, 2023). Okullarda göçmen koordinatörleri ya da sosyal uyum uzmanlarının bulunmaması, öğretmenleri sahada yalnız bırakmaktadır (Demirtaş & Aksoy, 2021; Ersoy & Çetinkaya, 2022). Bu noktada öğretmenlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikososyal ve kültürel yönlerden de desteklenmesi büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin deneyimleri ve kurumsal yapının işleyişi, mülteci öğrencilerin eğitim sürecini belirleyen en kritik bileşenlerden biridir. Bu alanın güçlendirilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına dâhil edilmesi, kayıt süreçlerinin

sadeleştirilmesi, okul içi destek mekanizmalarının yapılandırılması ve kurumsal eşgüdümün artırılması gerekmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitim yaklaşımının sistematik biçimde benimsenmesi, öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda etkili rol alabilmesi açısından önemlidir. Ainscow'a (2005) göre, öğretmenlerin farklılıklara duyarlı pedagojik becerilerle donatılması, kapsayıcı eğitim sisteminin temelidir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde kültürel duyarlılık, dil farkındalığı ve travma sonrası destek gibi başlıklara özel önem verilmelidir (Güler, 2018; ERG, 2017).

7. POLİTİKA ÖNERİLERİ

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde karşılaşılan çok boyutlu sorunlar, bu alanda kapsamlı ve sürdürülebilir politikalara duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Dil engeli, sosyoekonomik eşitsizlik, psikososyal travmalar, kültürel dışlanma ve kurumsal yetersizlikler gibi etkenler, hem bireysel hem de sistemsel düzeyde müdahaleler gerektirmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen politika önerileri, araştırmada belirlenen başlıca sorun alanlarına ve Türkiye'nin mevcut uygulamalarına dayanmakta; aynı zamanda uluslararası iyi uygulama örneklerinden de esinlenmektedir (UNICEF, 2023b; Crul, 2017). Aşağıda sıralanan öneriler, kısa, orta ve uzun vadeli olmak üzere yapılandırılmıştır. Amaç, hem mevcut eksikleri gidermek hem de entegrasyon sürecini daha kapsayıcı, eşitlikçi ve sürdürülebilir hale getirmektir. Sunulan öneriler, göçmen öğrencilerin maruz kaldığı çok katmanlı kırılganlıkları (UNESCO, 2021) azaltmayı ve kapsayıcı eğitim ilkeleri temelinde (Ainscow, 2005) sosyal, psikolojik ve pedagojik destek mekanizmaları oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, entegrasyonun yalnızca okul erişimiyle değil, aynı zamanda sosyal kabul ve duygusal iyilik haliyle de bağlantılı olduğunu vurgular.

Kısa Vadeli Öneriler:

- Türkçe dil eğitimi destek hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle PICTES kapsamı dışında kalan bölgelerde dil destek programlarının açılması elzemdir (Erdoğan & Yıldız, 2023).
- PICTES uygulamaları tüm okullara entegre edilmelidir. Bu proje yalnızca pilot illerde değil, mülteci yoğunluğu olan tüm bölgelerde sistematik hale getirilmelidir (Ulukuş & Tümtaş, 2023).
- Psikososyal destek hizmetleri yaygınlaştırılmalı ve rehberlik birimleriyle entegre çalışmalıdır. Okullarda mülteci çocukların karşılaştığı travmalar için sanat terapisi ve grup rehberliği gibi müdahaleler artırılmalıdır (UNICEF, 2023a).
- Maddi yoksunluk yaşayan öğrencilere kıyafet, ulaşım ve yemek desteği sağlanmalıdır. Özellikle okul kantin kartı uygulaması gibi modeller, başarıyı ve devamlılığı destekleyecektir (Türk Kızılayı, 2023).
- Aileler için okul temelli bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır. Velilerle kurulan bağ, çocukların okula devamını artırmaktadır (Kardeş Eller, 2022).

Orta Vadeli Öneriler:

- Çift dilli geçiş sınıfı modelleri pilot uygulama olarak başlatılmalıdır. Almanya ve Kanada örneklerinde olduğu gibi, öğrencinin ana dilini dışlamadan Türkçeye geçiş modeli denenebilir (Taylor & Sidhu, 2012).
- Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışma becerileri geliştirilmelidir. Hizmet içi eğitimlerde kültürel farkındalık, sınıf içi kriz yönetimi ve travma hassasiyeti konularına yer verilmelidir (Demirtaş & Aksoy, 2021).
- Ayrımcılıkla mücadele eden okul içi sosyal uyum programları oluşturulmalıdır. Karma gruplarla yürütülen sosyal projeler, önyargıların azalmasına katkı sağlayacaktır (UNICEF Türkiye, 2023).
- Kayıt süreçlerine dair açık, sade ve ulaşılabilir yönergeler hazırlanmalıdır. Bürokratik engeller, öğrencilerin okul sistemine erişimini geciktirmemelidir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024).
- Öğretmenler yalnızca akademik değil, duygusal ve kültürel açıdan da desteklenmelidir. Süpervizyon, danışmanlık ve akran destek ağları gibi sistemler kurulabilir (Crul, 2017).

Uzun Vadeli Öneriler:

- Kapsayıcı eğitim politikaları ulusal strateji belgelerine entegre edilmelidir. Bu politikalar yalnızca proje bazlı değil, yasal ve idari metinlerle güvence altına alınmalıdır (Arslan & Seçgin, 2021).
- Yerel yönetim, STK ve üniversite iş birlikleriyle sosyal uyum merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezler rehberlik, sanat etkinlikleri, dil atölyeleri ve veli desteği sunabilir (UNHCR, 2023).
- Eğitim çıktılarının izlenmesi için veri temelli karar mekanizmaları geliştirilmelidir. Mülteci öğrencilerle ilgili veriler şeffaf, güvenli ve erişilebilir şekilde toplanmalıdır (Dere & Demirci-Dölek, 2023).
- Performans değerlendirmelerinde göçmenlik bağlamı ayrı bir kategori olarak tanımlanmalıdır. Aksi hâlde öğretmen ve öğrenci başarıları yanlış değerlendirilme riski taşır (OECD, 2021; UNESCO, 2022).
- Uluslararası dayanışmayla desteklenen finansman modelleri yaygınlaştırılmalıdır. AB fonları ve BM destekleri ulusal sistemlere entegre edilmelidir (UNICEF, 2023a).
- Uygulanan tüm projeler etki değerlendirmesine tabi tutulmalı ve sonuçlar politika döngüsüne dâhil edilmelidir. İzleme ve değerlendirme süreçleri şeffaflık ve hesap verebilirlik için gereklidir (Dumancı & Gür, 2022).

Bu kapsamda, bu öneriler yalnızca bir ideal durumu değil; sahadaki gerçek ihtiyaçlardan, literatürdeki bulgulardan ve uluslararası deneyimlerden beslenmektedir. Bununla birlikte bu önerilerin

uygulanabilirliği, yalnızca teknik değil, aynı zamanda siyasi irade, bütçe tahsisi ve kurumsal eşgüdüm gerektirmektedir. Kapsayıcı ve sürdürülebilir bir eğitim sistemi için mülteci öğrencilerin eğitimi, bütüncül bir sosyal politika başlığı hâline getirilmelidir.

8. KATKI VE SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim süreçlerine ilişkin mevcut uygulamaları ve politika belgelerini, güncel literatür ve uluslararası karşılaştırmalar çerçevesinde değerlendiren nitel bir durum tespittir. Alan araştırmasına dayalı saha verisi toplanmamış; analiz, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle çalışma, mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunları doğrudan gözlemleme imkânı sunmamakta; ancak resmi belgeler, akademik yayınlar ve politika raporları üzerinden yapılandırılmış kapsamlı bir çözümleme sunmaktadır.

Katkılar açısından değerlendirildiğinde, bu çalışma “eğitimde kırılma” (Dryden-Peterson, 2015) ve “kapsayıcı eğitim” (UNESCO, 2020) kavramlarını bir araya getirerek, Türkiye’deki mülteci eğitimi politikalarının bu kuramsal çerçeveler ışığında nasıl konumlandığını analiz etmektedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalar, mülteci öğrencilerin eğitime erişiminde pedagojik ve dilsel engellere odaklanırken (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Erdoğan & Yıldız, 2023), bu çalışma sosyal dışlanma, yoksulluk ve psikososyal travmalar gibi çok katmanlı kırılma unsurlarını da değerlendirme sürecine dâhil etmiştir. Bu yönüyle, yalnızca mevcut durumu betimlemekle kalmayıp, kuramsal bakış açısıyla literatürdeki belirli bir boşluğu doldurmaktadır.

Sınırlılıklar bağlamında, bu çalışmanın doğrudan saha araştırması içermemesi, mülteci öğrencilerin bireysel deneyimlerini derinlemesine anlamayı güçleştirmektedir. Bu, özellikle öğrencilerin öznel algılarına ve deneyimlerine ilişkin nitel veri eksikliği anlamına gelmektedir. Oysa son dönem araştırmalar, görüşmeler, odak grup çalışmaları ve vaka analizleri gibi yöntemlerle travma sonrası okul deneyimlerinin detaylı biçimde ortaya konabileceğini göstermektedir (Aksoy & Gür, 2023; Kaya & Kıraç, 2024). Bu nedenle, ileride yapılacak çalışmaların bu doküman temelli analizi nitel saha verileriyle tamamlaması, daha kapsayıcı ve çok boyutlu sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

9. SONUÇ

Bu araştırma, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde karşılaştıkları yapısal, pedagojik ve sosyal engelleri çok boyutlu bir yaklaşımla incelemiştir. Çalışmanın çıkış noktası, bu öğrencilerin eğitime erişimlerinin sınırlı olduğu ve mevcut eğitim politikalarının kapsayıcılık açısından yeterli düzeyde yapılandırılmadığı tespittir. Doküman analizi ve literatür taraması yoluyla elde edilen bulgular, bu değerlendirmeyi genel hatlarıyla doğrulamıştır. Araştırma kapsamında yürürlükteki eğitim politikaları, ulusal strateji belgeleri ve uygulama raporları sistematik biçimde analiz edilerek mevcut duruma ilişkin kapsamlı bir tablo sunulmuştur.

Elde edilen veriler; dil bariyerleri, sosyoekonomik eşitsizlikler, psikososyal travmalar, kültürel uyum güçlükleri ve öğretmen desteği eksikliği gibi birbiriyle ilişkili pek çok sorunun birlikte işlediğini ortaya koymuştur. Bu sorunların bir kısmı, PICTES gibi proje temelli uygulamalarla giderilmeye çalışılmış olsa da, söz konusu girişimlerin büyük ölçüde süreli ve sınırlı kapsamda kaldığı; kurumsal ve sistematik bir yapıya dönüşemediği görülmüştür. Ayrıca, “eğitimde kırılma” ve “kapsayıcı eğitim” gibi kuramsal çerçeveler doğrultusunda, mülteci öğrencilerin karşılaştığı dezavantajların sadece pedagojik değil, aynı zamanda psikososyal, kültürel ve yönetsel boyutları da kapsadığını ortaya konmuştur. Uluslararası örneklerle yapılan karşılaştırmalar, Türkiye’nin kayda değer çabalar gösterdiğini; ancak henüz eşgüdömlü, sürdürülebilir ve bütüncül bir sistem inşa edemediğini göstermektedir.

Bu çerçevede geliştirilen politika önerileri, yalnızca çözüm üretmeye değil; aynı zamanda uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Kısa, orta ve uzun vadeli stratejilerle şekillenen bu öneriler, mevcut sınırlılıkların ötesine geçerek kapsayıcı, eşitlikçi ve dirençli bir eğitim sisteminin inşasına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Yapılan çözümlemeler ışığında, bu çalışma her ne kadar doğrudan alan verilerine dayanmıyor olsa da, kavramsal ve kuramsal çerçeve üzerinden yürütölen sistematik analiz sayesinde Türkiye’deki mülteci eğitimi politikalarına ilişkin anlamlı bir değerlendirme sunmaktadır. Gelecekte gerçekleştirilecek nitel saha araştırmaları ile desteklenmesi durumunda, benzer çalışmaların hem akademik literatüre hem de politika yapım süreçlerine daha güçlü katkılar sunması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Aksoy, M., & Gür, B. S. (2023). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(2), 215–230. <https://doi.org/10.21449/jest.2023.47.2.5>
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Arnot, M., & Pinson, H. (2005). *The Education of Asylum-Seeker and Refugee Children: A Study of LEA and School Values, Policies and Practices*. Cambridge: University of Cambridge.
- Arslan, A., & Seçgin, F. (2021). Mülteci öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 112–127. <https://doi.org/10.29228/uead.51429>
- Aydeniz, F., & Sarıkaya, M. (2021). Mülteci öğrencilerin eğitime erişiminde yaşanan zorluklar: Nitel bir inceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 45–66.



DOI: 10.38120/banusad.1631496

BANÜSAD, 2025; 124-148

Crul, M. (2017). No lost generation? Education for refugee children. *Migration Policy Institute*.
<https://www.migrationpolicy.org/research/no-lost-generation-education-refugee-children>

Demirtaş, Z., & Aksoy, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 225–246.<https://doi.org/10.14689/enad.28.11>

Department of Education, Skills and Employment (DESE). (2019). *New Arrivals Program guidelines*. Australian Government. <https://www.education.gov.au>

Dere, A., & Demirci-Dölek, A. (2023). Göçmen çocukların eğitime ilişkin veri temelli politika geliştirme. *Eğitim Politikaları Analiz ve Araştırma Merkezi Raporu*.
<https://epaarapor.org/2023/verianalizi>

Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/research/working/4fe317589/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson.html>

Dryden-Peterson, S. (2015). *The education of refugees: Policy challenges and solutions*. UNHCR Policy Brief. <https://www.unhcr.org>

Erdoğan, M., & Yıldız, G. (2023a). PICTES projesi bağlamında Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçleri. *Göç ve Toplum*, 5(2), 115–138.

Erdoğan, M., & Yıldız, G. (2023b). Suriyeli çocukların okul hayatına uyumu üzerine değerlendirmeler. *Eğitim ve Göç Dergisi*, 4(1), 57–75.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2017). *Kapsayıcı eğitim: Politika önerileri*. İstanbul: ERG Yayınları.
<https://www.egitimreformugirisimi.org>

Ersoy, F., & Çetinkaya, H. (2022). Mülteci çocukların eğitimi ve öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri. *Eğitim Sosyolojisi Dergisi*, 6(1), 88–103.

European Commission. (2022). *Supporting refugee learners and educators in Europe*.
<https://ec.europa.eu/education>

Government of Canada. (2020). *Refugee education and integration programs*.
<https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship>

Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). *Geçici Koruma Altındaki Suriyelilere Yönelik Eğitim Faaliyetleri Raporu*
<https://www.goc.gov.tr>

Güler, D. (2018). Türkiye’de kapsayıcı eğitimin yasal zemini ve uygulamadaki sorunlar. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 112–126.



DOI: 10.38120/banusad.1631496

BANÜSAD, 2025; 124-148

Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530–568.

Kardeş Eller Derneği. (2022). *Göçmen çocuklara eğitimde destek programları raporu*. <https://kardeseller.org.tr>

Kaya, A., & Kırac, A. (2022). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitime entegrasyonu: Politika analizi. *Göç ve Toplum*, 4(1), 75–98.

Kılıç, A., & Toker, G. (2018). Suriyeli öğrencilerin temel eğitimde karşılaştıkları sorunlar: Nitel bir çalışma. *Journal of Education and Cultural Studies*, 10(1), 45–60.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Göç ve acil durumlar dairesi başkanlığı faaliyet raporu*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Distance Education değerlendirme raporu 2020–21*. Ankara, Türkiye: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <https://meb.gov.tr/uzaktan-egitim-raporu-2020-21.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Telafl Eğitim Programı (TEP) ve Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) izleme raporu: 2022–2023 öğretim yılı*. Ankara, Türkiye: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, İzleme-Değerlendirme Dairesi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/19094730_2024yilibirimfaaliyetraporu.pdf

Nizamoğlu, A. V. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve PICTES projesi. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 98–120.

OECD (2021). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ae1d6b4-en>

Özer, B., Doğan, Y., & Yıldırım, H. (2016). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 4(1), 25–38.

Pastoor, L. d. W. (2017). Reconceptualising refugee education: Exploring the diverse learning contexts of unaccompanied refugee youth. *Educational Research*, 59(4), 427–441. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1366687>

PICTES. (2022). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu: Proje raporu*. <https://pictes.meb.gov.tr>



DOI: 10.38120/banusad.1631496

BANÜSAD, 2025; 124-148

Pinson, H., & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: From hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247–267. <https://doi.org/10.1080/13603110802504523>

Raschka, C. (2021). *Bilingual education and language support for migrant children: Insights from German integration policies*. Springer

Refugee Education UK. (2021). *Trauma-informed approaches for refugee children in education*. <https://refugeeeducation.org/wp-content/uploads/2021/05/Trauma-informed-approaches-REUK-2021.pdf>

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

Smyth, J., & McInerney, P. (2013). *Whose side are you on? Educational research for social justice*. Routledge.

Svensson, H., & Eastmond, M. (2020). Building futures: Educational experiences of Syrian youth in Sweden. *International Journal of Educational Development*, 76, 102186. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102186>

Şahin, E. (2020). Göçmen çocukların eğitime uyumu: Eğitimde kırılma kavramı çerçevesinde bir değerlendirme. *Eğitimde Göç Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 73–89.

Tanrıkulu, M. (2017). Mülteci öğrencilerde eğitimde kırılma ve okul aidiyeti. *Eğitimde Psikolojik Hizmetler Dergisi*, 9(2), 142–158.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1335–1350. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.611665>

Türk Kızılayı. (2021). Göçmen çocuklara yönelik insani destek uygulamaları. <https://www.kizilay.org.tr>

Türk Kızılayı. (2023). *Suriyeli çocukların eğitimi için yapılan sosyal destekler*. <https://kizilay.org.tr>

Ulukuş, M. Y., & Tümtaş, M. S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle ilgili deneyimleri. *Eğitim ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 59–78.

UN (United Nations). (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>



DOI: 10.38120/banusad.1631496

BANÜSAD, 2025; 124-148

UN (United Nations). (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*.
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (1999). *General Comment No. 13: The right to education (Article 13 of the Covenant)*. E/C.12/1999/10.
<https://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2021). *Education in Emergency Situations: Guidelines for Inclusion and Equity*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2022). *Inclusive and Equitable Quality Education: Monitoring Frameworks and Challenges*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381007>

UNESCO. (2023). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/>

UNICEF. (2022). *Refugee and migrant children in Türkiye: Status and challenges*.
<https://www.unicef.org/turkiye>

UNICEF. (2023a). *Psychosocial support in refugee education*.
<https://www.unicef.org/education/psychosocial>

UNICEF. (2023b). *Inclusive education strategies in emergencies*. <https://www.unicef.org/inclusive-education>

UNICEF Türkiye. (2023). *Okullarda sosyal uyum ve destek programları*.
<https://www.unicef.org/turkiye>

UNCRC (United Nations Convention on the Rights of the Child). (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

UNHCR. (2023). *Education for refugees: Global review*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org>

Yıldırım, S., & Yazıcı, F. (2019). Savaş mağduru çocukların eğitim süreçlerinde kapsayıcı eğitim uygulamaları: Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 85–102.
<https://doi.org/10.47616/jiea.2019.34>



DOI: 10.38120/banusad.1631496

BANÜSAD, 2025; 124-148

Yıldız, E. (2022). Suriyeli öğrencilerin okullardaki sosyal uyumu ve ayrımcılık deneyimleri. *Göç ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17–29.

Yılmaz, H., & Aydın, S. (2021). Göçmen öğrenciler ve sosyal uyum politikaları: Okul temelli bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Politikaları Dergisi*, 6(1), 25–44.