

## Elitizm ve Sığınma Arasında: Türkiye'de Milletlerarası Okulların Yapısal Dönüşümü

Sevgi Ernas<sup>1</sup>   
Pelin Taşkın<sup>2\*</sup> 

<sup>1</sup>Ankara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye  
ernas@ankara.edu.tr

<sup>2</sup>Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye  
ptaskin@education.ankara.edu.tr

\*Sorumlu Yazar

Geliş Tarihi: 05.12.2025  
Kabul Tarihi: 11.01.2026  
Yayın Tarihi: 30.04.2026

**Özet:** Bu çalışma, eğitimde dönüşüm ve göç kaynaklı çeşitlenme bağlamında Türkiye'deki milletlerarası okulların mevcut durumunu ve karşı karşıya oldukları temel sorunları incelemektedir. Nitel bir durum çalışması deseni benimsenen araştırmada, farklı kademelerde ve çeşitli illerde faaliyet gösteren milletlerarası okulların 65 kurucusu ve kurucu temsilcisiyle yapılan yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle kodlanmış ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, milletlerarası okulların ulusal düzenlemeler ile küresel beklentiler arasında konumlanan hibrit kurumlar olduğunu ortaya koymaktadır. Yönetimsel düzeyde, öğrenci kayıt, nakil, mezuniyet ve denklik işlemleri ile yabancı uyruklu öğretmenler için uygulanan karmaşık ve uzun çalışma izni süreçlerinin önemli güçlükler yarattığı görülmektedir. Pedagojik açıdan ise Türkçe dil öğrenimi ve sosyo-kültürel uyum, öğrencilerin akademik başarıları ve toplumsal bütünleşmeleri açısından kritik sorun alanları olarak öne çıkmaktadır. Veliler, bir yandan kültürel kimliğin korunmasını, diğer yandan milletlerarası düzeyde tanınan diplomalara erişimi eş zamanlı olarak beklemekte; bu durum okul-aile iletişimi ve okul yönetimi süreçlerinde gerilimlere yol açmaktadır. Çalışma, Türkiye'deki milletlerarası okulların kurumsal meşruiyetini güçlendirmek ve eğitim kalitesini artırmak için daha açık yasal çerçevelere, sadeleştirilmiş bürokratik süreçlere, sürdürülebilir Türkçe dil desteğine ve milletlerarası okullar ile Türk okulları arasında daha güçlü iş birliği mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmaktadır.

**Anahtar Kelime:** Türkiye'de Eğitim Politikaları, Kurumsal Meşruiyet, Uluslararası Okullar, Okul Yönetimi, Sosyo-Kültürel Uyum

## GİRİŞ

I. Dünya Savaşı sonrasında artan göç hareketleri, ulusal kimlik ve kültürel süreklilikle uyumlu bir eğitim ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Günümüzde dünya genelinde üç milyondan fazla çocuk uluslararası okullara devam etmekte olup, bu sayının önümüzdeki on yıl içinde daha da artması beklenmektedir (Tan, 2012). Sektörün büyümesine ilişkin kesin veriler sınırlı olmakla birlikte (Hayden ve Thompson, 2008), son yıllarda özellikle Asya'da, küresel hareketlilik ve ebeveyn beklentilerindeki dönüşümün etkisiyle hızlı bir genişleme gözlenmektedir (ICEF Monitor, 2014). Dikkat çekici biçimde, bu talebin önemli bir bölümü artık yabancı çalışanlardan (expatriates) ziyade ev sahibi ülke vatandaşlarından gelmektedir (ISC Research, 2012).

Güncel alanyazın, uluslararası okul olgusu önemli bir dönüşüm sürecinden geçtiğine işaret etmektedir. Bunnell (2022), sektörün elitlere yönelik kapalı bir alan olma işlevinin ötesine geçerek ulusal eğitim sistemleriyle giderek daha fazla kesiştiği bir “kripto-büyüme” evresine girdiğini ileri sürmektedir. Bu yapısal dönüşüm, eğitsel değerlerin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır; nitekim Yemini (2021), küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin yerleşik normları sorgulayarak, bu kavramların yerel aktörler tarafından özgül bağlamı içinde nasıl ele alındığının ve yeniden yorumlandığının anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye gibi yüksek düzeyde göç alan bölgelerde bu dinamikler daha da karmaşık bir görünüm arz etmektedir. Arar, Örucü ve Gümüş'ün (2022) sistematik derleme çalışması, mülteci eğitiminde okul liderliğinin kritik rolüne dikkat çekmekte ve mevcut politikaların yerinden edilmiş öğrencilerin çok boyutlu ihtiyaçlarını karşılamakta çoğu zaman yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu güncel çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'deki uluslararası okulların konumlanışının yalnızca piyasa dinamikleriyle değil, büyük ölçüde göç süreçleri ve yerel uyum mekanizmalarıyla şekillendiğini göstermektedir.

Uluslararası okullara ilişkin güncel çalışmalar, geleneksel “elit uluslararası okullar” ile bağlama duyarlı, geleneksel olmayan okul modelleri arasında ayırım yapılması gerekliliğini giderek daha fazla

vurgulamaktadır. Hayden ve Thompson (2008), uluslararası okullardaki bu çeşitliliği; hedeflenen öğrenci profilleri, eğitim programı yönelimleri ve kurumsal amaçlardaki farklılıklara dikkat çeken, yaygın olarak kabul görmüş tipolojileri aracılığıyla kavramsallaştırmaktadır: Tip A (yabancı çalışanlara/expatriatelere yönelik okullar), Tip B (yerel elitlere hizmet eden uluslararası eğitim programlı okullar) ve Tip C (ulusal bağlamlara gömülü, küresel yönelimli okullar). Bu çerçeveyi temel alan Bunnell (2019), çağdaş uluslararası okul yaklaşımının “yeni döneminde” bu tür tipolojilerin giderek belirsizleştiğini ileri sürmektedir. İngilizce eğitim dili, uluslararası eğitim programları ve küresel hareketlilik söylemleri, artık yalnızca ayrıcalıklı yabancı topluluklarla sınırlı kalmayarak daha heterojen öğrenci gruplarını kapsar hâle gelmiştir. Türkiye bağlamında ortaya çıkan yeni okul modelleri, bu kategorilerin kesişim noktasında konumlanan hibrit bir kurumsal yapıyı yansıtmaktadır. Bir yandan bu okullar; dil politikaları, uluslararası düzeyde tanınan eğitim programları ve küresel eğitim sermayesiyle uyum gibi elit uluslararası okul yapısının temel özelliklerini korumaktadır. Öte yandan uluslararası okullar, zorunlu göçle yerinden edilmiş öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına; kapsayıcılık, geçiş süreçleri ve sosyo-kültürel uyum uygulamalarıyla yanıt vererek, geleneksel olmayan veya mülteci odaklı okulların işlevlerini eş zamanlı olarak üstlenmektedir. Bu hibrit yapı, Türkiye’deki uluslararası okulların yalnızca piyasa temelli ya da elit odaklı bir perspektifle yeterince açıklanamayacağını; aksine göç, eşitsizlik ve toplumsal adalet dinamikleri tarafından şekillenen özgün bir kurumsal biçim olarak kavramsallaştırılması gerektiğini göstermektedir.

### Kavramsal Çerçeve

İlk milletlerarası okul olan International School of Geneva, Milletler Cemiyeti çalışanlarının çocuklarını eğitmek amacıyla 1925 yılında kurulmuştur (Renaud, 1974). Küresel değerler, çok dillilik ve ev sahibi ülkeyle bütünleşmeyi merkeze alan bu model, zamanla dünya genelinde yaygınlaşmıştır. Başlangıçta diplomatlara ve çok uluslu şirket çalışanlarına hizmet eden bu okullar, yerel bağlamda erişilemeyen küresel standartlarda bir eğitim sunmayı amaçlamıştır (Hayden ve Thompson, 2008). Uluslararası Okullar Birliği’nin (International Schools Association – ISA) kurulması ve daha sonra Uluslararası Bakalorya’nın (International Baccalaureate – IB) hayata geçirilmesi, uluslararası düzeyde tanınan eğitim programları sunarak bu hareketi kurumsal olarak güçlendirmiştir.

Zaman içinde uluslararası okullar, giderek artan biçimde yerel orta sınıf aileler tarafından tercih edilen kurumlara dönüşmüştür (Bunnell, 2020; Tan, 2012). Bu okullar, küresel yeterlilikler, kültürlerarası etkileşim ve çok dilli eğitim olanakları sunmaktadır (Weenink, 2008). Ancak alanyazında, uluslararası okulların kozmopolit ayrıcalıkları yeniden üretebileceği ve dezavantajlı grupları dışlayabileceği yönünde uyarılar da bulunmaktadır (Calhoun, 2002; Glick-Schiller ve Irving, 2017). Yerel talepteki artış, İsviçre, Singapur ve Çin gibi bazı ülkelerde devletlerin yerli öğrenci kayıtlarını sınırlandırmasına yol açmıştır (Bailey, 2015). Bu bağlamda uluslararası okullar, küresel vatandaşlık ideallerinin ulusal politika kaygılarıyla kesiştiği kurumsal alanlar hâline gelmiştir.

Farklı bağlamlarda aileler, uluslararası okulları küresel kültürel sermayeye erişim sağlayan önemli yollar olarak görmektedir. Malezya, Japonya, Hindistan, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri’nden elde edilen araştırma bulguları, ebeveynlerin İngilizce eğitim dili, farklı kültürlerle etkileşim olanakları ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarına erişimi önceliklendirdiklerini göstermektedir (Adler, 1997; MacKenzie, 2010; Nambissan, 2010). Bourdieu’nün kuramsal çerçevesinden hareketle, uluslararası okullar sıklıkla Batı merkezli kültürel sermayenin edinildiği ve sembolik ayrışmanın üretildiği kanallar olarak değerlendirilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1973; Bourdieu, 1986). Kent çalışmaları alanındaki Harvey (1990), Sassen (1996) ve Florida (2002) gibi araştırmacılar ise bu okulların, büyük kentlerin küresel rekabet gücünü destekleyen kurumsal yapılar arasında yer aldığını ileri sürmektedir.

Türkiye’de uluslararası okullara ilişkin mevzuat, göç ve uluslararasılaşma politikalarının özgün bir bileşimi içerisinde gelişmiştir. Resmî olarak tanınan ilk milletlerarası okul, 1987 yılında kurulan International Community School’dur; daha erken bir dönemde ise Robert College Community School (1911) yabancı uyruklu öğretim üyelerinin çocuklarına hizmet vermiş, ilerleyen yıllarda İstanbul Community School adını almıştır (MEB, 2019). Günümüzde milletlerarası okullar, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyet göstermekte ve yalnızca yabancı uyruklu öğrenci kabul etmektedir. Bu okullarda uygulanacak eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanmak zorundadır. Yabancı uyruklu kişiler tarafından kurulan kurumların, 4875 sayılı Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu’nun 5/2-j maddesi uyarınca gerekli izinleri almaları gerekmektedir. Yabancı eğitim programları uygulayan okulların ise, söz konusu programlara ilişkin onay belgelerini Dışişleri Bakanlığı tarafından tasdik edilmiş şekilde sunmaları

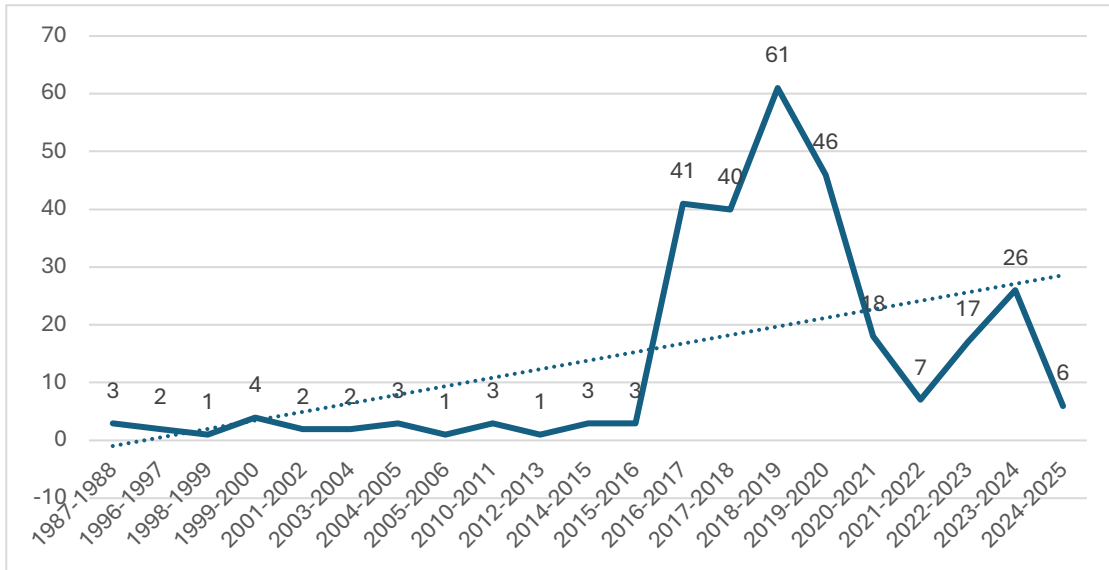
zorunludur (Madde 5/2-n). Ayrıca, tüm ders araç ve gereçleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın onayına tabidir (Madde 5/2-z).

Türkiye'de milletlerarası okullar, yalnızca küresel eğitim programları ve akreditasyon rejimleriyle uyumlu, tam anlamıyla özerk yapılar olarak değil; güçlü bir ulusal düzenleyici çerçeve içinde faaliyet göstermektedir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, milletlerarası (uluslararası) özel okulları MEB'in yetkilendirme, denetim ve eğitim programı onay yetkisi kapsamına alarak, bu kurumları yabancı ve azınlık okullarıyla birlikte düzenlemektedir. Bu hukuki çerçeve, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ile daha da ayrıntılandırılmakta; Uluslararası Bakalorya (IB) veya Cambridge gibi uluslararası diploma ve sertifika eğitim programlarının uygulanması, Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayına ve Bakanlığın gözetimine tabi kılınmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'deki milletlerarası okullar, IB, Cambridge, CIS, NEASC ve WASC gibi küresel akreditasyon kuruluşları ile ulusal düzeyde tanımlanmış düzenleyici gerekliliklerin kesişim noktasında konumlanan, hibrit ve çok katmanlı yönetim yapıları içerisinde faaliyet göstermektedir.

Personel istihdamına ilişkin düzenlemeler, bu okulların hibrit niteliğini açık biçimde yansıtmaktadır. Okul müdürlerinin Türk vatandaşı olma zorunluluğu bulunmamasıyla birlikte, müdürün Türk vatandaşı olmaması durumunda en az bir müdür yardımcısının Türk vatandaşı olması gerekmektedir (Madde 25/a-7, 25/j-2). Öğretmenlerin ise görev yaptıkları eğitim programının bağlı olduğu ülkenin yeterlilik ölçütlerini karşılamaları şarttır (Madde 29/1-d). Türk dili ve Türk tarihi derslerinin okutulması zorunlu tutulmaktadır (Madde 47). Milletlerarası okul açma izinlerinin yıllara göre dağılımı Şekil 1'de sunulmaktadır.

## Şekil 1

*Milletlerarası Okul Açma İzinlerinin Yıllara Göre Dağılımı (1987-2025)*



Kaynak: MEB İstatistikleri

2025 yılı itibarıyla Şekil 1, Türkiye'deki milletlerarası okul sayısının yıllar içinde dalgalı bir seyir izlediğini göstermektedir. İlk milletlerarası okulun 1987 yılında açılmasına karşın, 2016–2019 dönemi önemli bir kırılma noktası oluşturmuş; artan yabancı ikamet oranlarına paralel olarak okul sayısı 2018–2019 yıllarında 61 ile zirveye ulaşmıştır. Buna karşılık, 2020–2025 döneminde eğilim tersine dönmüş; 2021–2022 yıllarında yalnızca yedi yeni okul açılmıştır. Bu gerileme, uluslararası eğitim yatırımlarında pandemi kaynaklı belirsizliklerin etkisini yansıtmaktadır.

Bununla birlikte, Türkiye'de milletlerarası okulların yaygınlaşması yalnızca küresel ekonomik hareketlilikle açıklanamaz; bölgesel jeopolitik istikrarsızlıklar da bu süreci belirleyici biçimde etkilemektedir. Özellikle komşu ülkelerdeki savaş ve zorunlu yerinden edilme süreçlerinden etkilenen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla önemli sayıda milletlerarası okulun kurulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sektör, çift yönlü bir işlev üstlenmektedir: bir yandan küresel sermayeye erişim arayışındaki

gönüllü göçmenlere hizmet ederken, diğer yandan zorla yerinden edilmiş gençler için güvenli bir eğitim alanı sunmaktadır.

**Tablo 1**

*Akademik Yıllara Göre Kapanan Milletlerarası Okulların Dağılımı (2000–2025)*

	Eğitim Öğretim Yılı	Kapanan Milletlerarası Okulların Sayısı
1	2020-2021	8
2	2021-2022	18
3	2022-2023	15
4	2023-2024	13
5	2024-2025	37
<b>Toplam</b>		<b>91</b>

1987–2015 yılları arasında Türkiye’de milletlerarası okulların kuruluşu sınırlı ve istikrarlı bir seyir izlemiştir; buna karşılık 2016–2019 dönemi belirgin bir artışa sahne olmuş ve okul sayısı 2018–2019 akademik yılında 61 ile zirveye ulaşmıştır. 2020 sonrasında ise eğilim tersine dönmüş; yeni okul açılışları azalırken kapanışlar artmıştır. Özellikle 2024–2025 akademik yılında gerçekleşen 37 okul kapanışı, bu gerilemenin en çarpıcı göstergesi olarak öne çıkmaktadır. 18 Aralık 2017 tarihinde yayımlanan ve izinsiz faaliyet gösteren kurumların 2017–2018 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar uyum beyanı sunmalarını zorunlu kılan genelgenin, kapanışlardaki artışa katkıda bulunmuş olabileceği değerlendirilmektedir. 2016–2019 dönemi Türkiye’nin uluslararasılaşma vizyonundaki genişlemeyi yansıtırken, pandemi sonrası yıllar ve ekonomik dalgalanmalar belirgin bir gerilemeye işaret etmiş; 2024–2025 dönemi ise yeni kuruluşlardan ziyade okul kapanışlarının baskın olduğu bir kırılma noktası olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 2**

*İllere Göre Milletlerarası Okulların Dağılımı*

	İl	Milletlerarası Okulların Sayısı
1	İstanbul	138
2	Ankara	34
3	Antalya	22
4	Mersin	20
5	Gaziantep	6
6	Samsun	4
7	Yalova	4
8	İzmir	3
9	Bursa	3
10	Sakarya	3
<b>Total</b>		<b>237</b>

Tablo 2’ye göre milletlerarası okulların büyük bir bölümü İstanbul, Ankara ve Mersin’de yoğunlaşmaktadır. Bu dağılım, yabancı uyruklu bireylerin istihdam temelli nedenlerle büyük kentlerde ve sınır bölgelerinde yerleşme eğilimleriyle örtüşmektedir. 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bu okullarda toplam 17.444 öğrenci öğrenim görmüştür. 2018–2019 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından, farklı eğitim programları kapsamında yürütülen kayıt, nakil ve belgelendirme işlemlerini standartlaştırmak amacıyla Özel Milletlerarası Okullar Bilgi Yönetim Sistemi (MOBİS) kullanılmaktadır. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen MOBİS, öğrenci hareketliliğini desteklemekte; resmî belgelerin elektronik ortamda oluşturulmasına ve süreçlerin izlenebilirliğinin sağlanmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca sistem, veri doğrulama amacıyla e-Okul sistemiyle entegre biçimde çalışmaktadır.

Son yıllarda milletlerarası okul sayısında artış gözlenmekle birlikte, altyapı ve yönetsel süreçler açısından hâlen önemli iyileştirme alanları bulunmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, Türkiye’deki milletlerarası

okulların mevcut durumunu, temel sorun alanlarını, bu sorunların altında yatan nedenleri ve olası çözüm yollarını odağına alarak, kurucular ve kurucu temsilcilerinin karşılaştıkları güçlükleri incelemektedir. Araştırma kapsamında yönetsel, akademik ve personel temelli sorunlar ele alınmakta; milletlerarası okullar ile MEB arasındaki iş birliği süreçleri değerlendirilmektedir. Ayrıca Türkçe dil öğrenimi, akademik başarı ve toplumsal uyum boyutları da analiz edilmektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin beklentilerinin incelenmesi yoluyla çalışma, Türkiye'deki milletlerarası okulların güncel durumuna ilişkin bütüncül bir tablo sunmayı amaçlamaktadır. Milletlerarası okullara ilişkin güncel alanyazın, büyük ölçüde küresel eğitim piyasaları, elitizm, akreditasyon süreçleri ve kültürlerarası pedagojiler üzerine yoğunlaşmakta; çoğunlukla Batı bağlamlarında ya da öğrenci ve eğitim programı merkezli perspektifler üzerinden ele alınmaktadır. Buna karşılık, kurumsal yönetim, yönetsel uygulamalar ve ulusal düzenleyici çerçevelerle etkileşim gibi boyutlar görece sınırlı düzeyde incelenmiştir. Özellikle kurucu ve kurucu temsilcilerinin bakış açıları, milletlerarası okulların işleyişi ve sürdürülebilirliği açısından merkezi bir role sahip olmalarına rağmen, alanyazında yeterince ele alınmamıştır. Türkiye bağlamının ötesinde, bu çalışmada analiz edilen dinamikler, yükselen ekonomilerde, dönüşüm süreçleri yaşayan bağlamlarda ve milletlerarası göçün başlıca alıcıları arasında yer alan diğer eğitim sistemleriyle de önemli benzerlikler taşımaktadır. Bu tür bağlamlarda milletlerarası okullar, ulusal düzenlemeler, küresel eğitim piyasaları ve göç kaynaklı çeşitlilik arasındaki kesişim noktasında konumlanmaktadır. Çalışma; yönetim, bürokrasi, öğretim dili ve sosyo-kültürel uyum gibi meseleleri ön plana çıkararak, dönüşüm dönemindeki, kaynakları sınırlı ve milletlerarası yönelimli okullara yönelik talebin giderek arttığı eğitim sistemlerinde politika tartışmalarına katkı sunabilecek karşılaştırmalı içgörüler sağlamaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, olgunun doğal bağlamı içinde yorumlanabilmesi amacıyla nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Punch, 1998). Türkiye'deki milletlerarası okullara ilişkin sorun alanlarını, bu sorunların nedenlerini, çözüm önerilerini ve paydaş beklentilerini incelemek üzere, konunun çok boyutlu ve bağlama bağımlı niteliği nedeniyle durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Yin'in (2014) de belirttiği üzere, durum çalışmaları karmaşık yapı ve süreçlerin derinlemesine incelenmesine olanak tanımakta olup, bu yönüyle milletlerarası okulların yönetsel ve kültürel dinamiklerinin analiz edilmesi açısından özellikle uygun bir araştırma deseni sunmaktadır. Nitel araştırmalarda temel veri kaynağının insan etkileşimi olduğunu vurgulayan Kümbetoğlu'nun (2005) yaklaşımıyla uyumlu biçimde bu araştırma, katılımcıların deneyimlerini anlamayı ve sorunları bağlamsal olarak konumlandırmayı amaçlayan betimleyici bir durum çalışması olarak yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada, istatistiksel genelleme amacı güdülmeksizin, bilgi açısından zengin durumların seçilmesini hedefleyen amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; bu kapsamda özellikle yoğunluk örnekleme tercih edilmiştir (Vogt ve ark., 2012). Bu yaklaşım, olguyu en iyi biçimde temsil eden katılımcılardan kapsamlı ve derinlemesine veriler elde edilmesini desteklemekte (Cochran, 2007) ve uç ya da sıra dışı durumların araştırma kapsamı dışında bırakılmasına olanak tanımaktadır (Morgan ve Morgan, 2008). Milletlerarası okullarda yürütülen yönetsel, akademik ve hukuki süreçlere doğrudan hâkim olmaları nedeniyle kurucu ve kurucu temsilcileri çalışma grubuna dâhil edilmiş; bu tercih, araştırmanın ampirik derinliğini artırmıştır (Mays ve Pope, 2000).

Araştırmaya 65 milletlerarası okul kurucu ve kurucu temsilcisi katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu erkek (%60) ve Türk vatandaşlarıdır (%83,1). En geniş grubu 1–9 yıl arasında mesleki deneyime sahip olanlar (%40,9) oluştururken, katılımcıların önemli bir kısmının mevcut okullarında 1–5 yıldır görev yapanlardan (%70,8) oluşmaktadır. Bu özellikler, çokkültürlü okul ortamlarını temsil eden çeşitlendirilmiş bir katılımcı profiline işaret etmektedir. Araştırma grubunun, geleneksel yabancı çalışanlardan (expatriates) zorunlu göçle yerinden edilmiş öğrencilere kadar uzanan farklı öğrenci profillerine hizmet veren okulların kurucuları ve temsilcilerinden oluştuğu özellikle vurgulanmalıdır. Katılımcı okulların bir bölümünün, ağırlıklı olarak savaş ve zorunlu göçten etkilenen öğrenci ve ailelere (örneğin Suriye, Irak ve Libya kaynaklı) hizmet vermektedir. Bu demografik bağlamın dikkate alınması, bulgularda raporlanan yönetsel ve pedagojik güçlüklerin doğru biçimde yorumlanabilmesi açısından kritik önem taşımaktadır.

## Etik Kurul Onayı

Bu araştırma için etik onay, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınmıştır (Karar Tarihi: 09.10.2025, Karar No: 223). Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış ve katılımcılara istedikleri herhangi bir aşamada çalışmadan çekilme hakları olduğu bildirilmiştir. Tüm veriler katılımcı kodları (örneğin, P1, P2) kullanılarak anonimleştirilmiş; elde edilen veriler güvenli biçimde saklanmış ve yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kimlik belirleyici herhangi bir kişisel ya da kurumsal bilgi toplanmamış veya raporlanmamıştır.

## Veri Toplama Aracı

Veriler, 12 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amaçları ve ilgili alanyazın doğrultusunda geliştirilmiş; ardından beş alan uzmanı ve üç dil uzmanının görüşlerine sunularak gözden geçirilmiştir. Formun son hâli verilmeden önce iki katılımcıyla gerçekleştirilen pilot görüşme ile soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği test edilmiştir. Karşılaştırılabilirliği sağlamak amacıyla tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmiş; bununla birlikte açık uçlu yapı, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanımıştır. Araştırmacının özel okullarda edindiği önceki mesleki deneyim, saha ile uzun süreli etkileşimi desteklemiş ve araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır (Patton, 2015). Standartlaştırılmış ancak nitel açıdan zengin veriler elde edebilmek amacıyla tamamen yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir (Berg ve Lune, 2015).

## Verilerin Analizi

Katılımcıların yanıtlarının kodlanması ve sınıflandırılmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Özgünlüğün korunması ve yorumların derinleştirilmesi amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Kümbetoğlu, 2015). Veriler birden fazla kez gözden geçirilmiş, kodlanmış ve MAXQDA yazılımı kullanılarak tematik biçimde düzenlenmiştir. Aktarılabirlik, katılımcıların ayrıntılı biçimde betimlenmesi yoluyla desteklenmiş (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014) ve bulguların bağlamsal zenginliğini artırmak amacıyla canlı alıntılardan yararlanılmıştır (Merriam, 2015). Doğrulanabilirlik ise biri veri toplama sürecinden sorumlu, diğeri görüşme protokollerini denetleyen iki araştırmacı tarafından yürütülen bağımsız kodlama süreciyle güvence altına alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Creswell, 2013).

Veriler, önceden belirlenmiş kategoriler kullanılmaksızın, kodların doğrudan verilerden türetildiği tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir (Patton, 2002). Yöntemsel titizliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılık ve aktarılabirlik, sahada uzun süreli etkileşim ve araştırma bağlamının ayrıntılı biçimde betimlenmesi yoluyla desteklenmiştir. Tutarlılık, araştırma süreçlerinin şeffaf biçimde raporlanmasıyla güvence altına alınmıştır. Son olarak doğrulanabilirlik, iki araştırmacı tarafından yürütülen bağımsız kodlama süreci aracılığıyla sağlanmış; ortaya çıkan görüş ayrılıkları tam bir uzlaşuya varılana kadar tartışılarak giderilmiş ve böylece araştırmacı önyargısı en aza indirilmiştir.

Bu çalışma, Türkiye'deki milletlerarası okulların yerel düzenlemeler ile küresel beklentiler arasında karşılaştıkları gerilimleri yalnızca betimleyici bir çerçevede ele almakla yetinmemektedir. Aksine, bu okulların söz konusu gerilim alanı içinde özgün ve (üresel normların yerel bağlamda yeniden yorumlanması anlamına gelen) global bir kurumsal kimliği aktif biçimde inşa ettiklerini ileri sürmektedir. Robertson'ın (1995) globalleşme kavramı, küresel eğitim normlarının yerel düzeyde pasif biçimde benimsenmediğini; aksine özgül bağlamlar içerisinde seçici olarak yorumlandığını ve yeniden yapılandırıldığını vurgulamaktadır. Bu bakış açısını tamamlayan Ball'ın (2012) politika hayata geçirme (policy enactment) kuramı ise eğitim politikalarının okullarda basitçe uygulanmadığını; okul aktörlerinin gündelik pratikleri, kurumsal öncelikleri ve bağlamsal sınırlılıkları aracılığıyla yorumlandığını, dönüştürüldüğünü ve hayata geçirildiğini ortaya koymaktadır. Bu iki kuramsal çerçeve birlikte ele alındığında, Türkiye'deki milletlerarası okulların; uluslararası eğitim programları, İngilizce eğitim dili ve akreditasyon standartları gibi küresel beklentileri, ulusal düzenlemeler, politik hassasiyetler ve giderek daha heterojen hâle gelen öğrenci profilleriyle eş zamanlı olarak nasıl müzakere ettikleri görünür hâle gelmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki milletlerarası okulların küresel eğitim politikalarının pasif alıcıları olarak değil; politika söylemlerini yorumlayan, dönüştüren ve uyarlayan aktif global politika aktörleri olarak ele alınması gerekmektedir. Böylelikle bu okullar, hibrit ve bağlama duyarlı bir kurumsal kimlik üretmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde, Türk eğitim sistemi içinde milletlerarası okulların mevcut durumuna, karşılaştıkları başlıca sorunlara ve uyum süreçlerine ilişkin olarak kurucu ve kurucu temsilcilerinin görüşleri analiz edilmektedir. Bulgular, milletlerarası okulların örgütsel yapıları, yönetsel ve düzenleyici güçlükleri ile bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini bütüncül bir çerçevede ortaya koymaktadır.

### Tema 1. Milletlerarası Okulların Kurucu ve Kurucu Temsilcilerin Görüşlerine Göre Mevcut Durum

Bu bölümde, Türki eğitim sistemi içinde milletlerarası okulların mevcut durumuna, karşılaştıkları başlıca sorunlara ve uyum süreçlerine ilişkin olarak kurucuları ve kurucu temsilcilerinin görüşleri analiz edilmektedir. Bulgular, milletlerarası okulların örgütsel yapıları, yönetsel ve düzenleyici güçlükleri ile bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini bütüncül bir çerçevede ortaya koymaktadır.

**Tablo 3**

*Milletlerarası Okullarda Mevcut Durum*

Kategori	Alt kategori	Frekans(f)
Öğrencilerin Okuldan Beklentileri		21
Velilerin Okuldan Beklentileri	Türkiye'ye Uyum	45
	Akademik Başarı	40
Eğitimin Niteliği	Nitelikli Öğretmen İstihdamı	12
	Etüt Uygulamaları	10
	Uluslararası Eğitim Programları	8

Tablo 3'te görüldüğü üzere, kurucu ve kurucu temsilcileri, milletlerarası okulların tercih edilme nedenleri ile eğitim kalitesine ilişkin algıları belirli kodlar aracılığıyla tanımlamıştır. Türk okullarından milletlerarası okullara geçiş süreçleri, veli beklentileri ve eğitim kalitesine ilişkin temalar bütüncül biçimde ele alınmış; bu temalar, okul tercihi dinamiklerini, paydaş önceliklerini ve eğitsel mükemmeliyet anlayışlarını görünür kılmıştır.

Katılımcılar, öğrencilerin Türk okullarından milletlerarası okullara yönelmesinin temel nedenlerini dil, sosyal uyum ve kültürel aidiyet başlıkları altında ifade etmiştir. Bir katılımcı, “*dil ve uyum sorunu (P41)*”na vurgu yaparak, dilsel engellerin Türk okullarında uyum sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin, ana dillerinde eğitim alabilecekleri ve kültürel süreklilik sağlayan okulları tercih ettikleri ifade edilmiştir: “*Öğrencilerin okulumuzu tercih etmesinin temel nedeni ana dillerinde eğitim alabilmeleridir. Bir diğer neden ise benzer örf ve adetlere sahip akrabalarıyla bir arada olmalarıdır (P45)*.” Bu bulgular, dilsel tutarlılığın ve tanıdık kültürel ortamların hem akademik başarıyı hem de duygusal güvenliği desteklediğini göstermektedir. Bazı katılımcılar, geleceğe dönük hareketlilik ve geri dönüş göçü olasılığına da dikkat çekmiştir: “*Bir gün geri dönerlerse Arapça ile uğraşmak istemiyorlar (P39)*” ve “*eğitim programının geçerliliği (P48)*” ifadeleri, ailelerin küresel düzeyde tanınan eğitim yollarını önceliklerine işaret etmektedir. Ayrıca, “*kendi sosyal yapılarını koruyabilmeleri (P50)*” ve “*Türk okullarında farklı olarak görülen öğrenciler burada birçok renkten biri olarak daha kabul edilmiş hissediyor (P38)*” şeklindeki ifadeler, milletlerarası okulların kapsayıcı, çokkültürlü ve psikolojik güvenlik ile aidiyet duygusunu güçlendiren mekânlar olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

**Milletlerarası Okullarda Eğitim Kalitesi.** Kurucular ve kurucu temsilcilerinin ifadeleri, milletlerarası okulların akademik başarıyı artırmaya yönelik çok boyutlu bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda okulların çabalarının temel olarak üç alanda yoğunlaştığı görülmektedir: (1) nitelikli öğretmen istihdamı, (2) öğrenme destek oturumlarının yürütülmesi ve (3) eğitim programlarının uygulanması.

**Nitelikli Öğretmen İstihdamı.** Birçok katılımcı, akademik başarının temelini nitelikli öğretmenlerin istihdamına dayandığını vurgulamıştır: “*Nitelikli öğretmenler istihdam ediyoruz*” (P12) ve “*Öğretmenlerimiz öğrenciler için özgün öğrenme etkinlikleri tasarlıyor*” (P23) ifadeleri bu yaklaşımı açıkça ortaya koymaktadır. Bu değerlendirmeler, pedagojik uzmanlık, dil yeterliği ve küresel bir bakış açısını kapsayan öğretmen yetkinliğinin, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı açısından merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

**Öğrenme Destek Oturumları.** Katılımcılar, etütler, tekrar dersleri ve bireyselleştirilmiş destek uygulamalarını öğrenci başarısına önemli katkılar sağlayan unsurlar olarak sıklıkla dile getirmiştir: “*Ek dersler ve etüt çalışmaları düzenliyoruz*” (P61) ve “*Öğrenme eksiklikleri olan öğrenciler için özel programlar uygulanıyor*” (P23) ifadeleri bu uygulamaları somut biçimde yansıtmaktadır. Bu tür uygulamalar, bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlı bir yaklaşımı ortaya koymakta ve kişiselleştirilmiş desteği önceleyen, öğrenci merkezli çağdaş bir pedagojik anlayışı yansıtmaktadır. Buna ek olarak, okulların öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği ve velilerle iş birliğini güçlendirdiği görülmektedir; nitekim “*uluslararası konferanslara katılımı destekliyoruz*” (P39) ifadesi, akademik niteliğin sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik kurumsal çabaları yansıtmaktadır.

**Uluslararası Eğitim Programları.** Bazı katılımcılar, okullarının Uluslararası Bakalorya (IB) gibi küresel düzeyde tanınan çerçeveleri benimsediğini ve MAP gibi standartlaştırılmış ölçme araçlarını kullandığını belirtmiştir: “*IB standartları doğrultusunda faaliyet gösteriyoruz*” (P22) ve “*Öğrencileri MAP ve benzeri sınavlar aracılığıyla değerlendiriyoruz*” (P42). Bu tür sistemler, okulların öğrenci gelişimini düzenli olarak izlemelerine ve akademik müdahaleleri hedefe yönelik biçimde planlamalarına olanak tanımaktadır.

Genel olarak katılımcı görüşleri, milletlerarası okulların akademik titizlik, kültürlerarası yeterlik ve yaşam becerilerini bütünleştiren bütüncül bir eğitsel mükemmeliyet modeli benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, söz konusu kurumları yalnızca dilsel ya da kültürel çeşitlilikleriyle değil, aynı zamanda öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliği ve derinliğiyle de ayrışan eğitim kurumları olarak konumlandırmaktadır.

## Tema 2. Kurucu/Kurucu Temsilcisi Görüşlerine Göre Milletlerarası Okulların Sorun Alanları

Tablo 4’te görüldüğü üzere, kurucu ve kurucu temsilcileri milletlerarası okullarda iyileştirilmesi gereken temel alanları açık biçimde ortaya koymuştur. En kritik sorun alanları; öğrenci nakil işlemleri (%90,8), personel çalışma izinleri (%80), denklik işlemleri (%78,5), öğrenci kayıt süreçleri (%76,9) ve mezuniyet işlemleri (%67,7) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 4**

### Milletlerarası Okulların Sorun Alanları

	Frekans(f)	Yüzde (%)
Öğrenci Kayıt İşlemleri	50	76,9
Öğrenci Nakil İşlemleri	59	90,8
Öğrenci Mezuniyet İşlemleri	44	67,7
Öğrenci Denklik İşlemleri	51	78,5
Öğrencilerin Akademik Başarıları	29	44,6
Eğitim Personeli Çalışma İzinleri	50	80
Eğitim Personelinin Çalışma Şartları	38	58,5
Alanında Uzman ve Yeterli Eğitim Personeli Eksikliği	39	60
Eğitim Personeli Yetkinlik ve Nitelik Eksikliği	26	40
Eğitim Personeli Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı	23	35,4
Okul Açılış ve Denetim İşleri	33	50,8
Program İlavesi veya Eğitim Programı Onay İşlemleri	35	53,8
Kurumlar Arası İletişim ve Yazışma İşlemleri	30	46,2
Okul İçi İdari İşlemleri	25	38,5
Okul İçi Sosyal Etkinlik ve Faaliyet Düzenleme	25	38,5
Mezuniyet Sonrası Yükseköğretime Geçiş	35	53,8
Mezuniyet Sonrası Bir Üst Öğretime Geçiş	33	50,8
Mezuniyet Sonrası İstihdam	26	40
Okulda Uygulanan Eğitim Programının (müfredatın) geçerliliği	31	47,7

Tablo 4’te sunulan sorun alanlarının altında yatan nedenlere ilişkin olarak kurucu ve kurucu temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda dört temel alt kategori belirlenmiştir: (1) yasal çerçevenin yetersizliği, (2) yabancı uyruklu öğretmenlere yönelik çalışma izni süreçleri, (3) öğrenci işleri süreçlerindeki işlevsizlikler

ve (4) uzun ve karmaşık bürokratik işlemler. Bu bulgular, milletlerarası okulların etkili kurumsal işleyişini sınırlayan, süreklilik gösteren yönetsel ve düzenleyici kısıtlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

**Mevzuat eksikliği.** Kurucu ve kurucu temsilcilerine göre, milletlerarası okulların karşılaştığı birçok güçlük, mevcut mevzuattaki boşluklar ve tutarsızlıklardan kaynaklanmaktadır. Katılımcılar, özellikle yabancı uyruklu öğretmen atamaları, belge ve diploma denklikleri ile ruhsatlandırma süreçleri açısından mevcut düzenlemelerin milletlerarası okulların yapısıyla yeterince uyumlu olmadığını ifade etmiştir. “*Açık ve net bir yasal çerçeve yok*” (P12) ifadesi bu durumu özetlerken, “*Okulların Türkiye Cumhuriyeti’nden yetki alması gerekiyor; aksi takdirde izinsiz kurumların önüne geçilemiyor*” (P25) değerlendirmesi, standartlaştırılmış ruhsatlandırma ve denetim mekanizmalarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “*Merkez teşkilatın ilçe millî eğitim müdürlükleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırması gerekiyor*” (P6) ifadesi, yerel düzeyde politika ve uygulama farklılıklarına dikkat çekmektedir. Genel olarak bulgular, milletlerarası okulların etkili ve sürdürülebilir biçimde yönetilebilmesini destekleyecek, daha açık, tutarlı ve standartlaştırılmış bir yasal çerçeveye duyulan güçlü ihtiyacı ortaya koymaktadır.

**Yabancı öğretmenlerin çalışma izinleri.** Kurucu ve kurucu temsilcilerinden elde edilen bulgular, yabancı uyruklu öğretmenlere yönelik çalışma izni süreçlerinin uzun, karmaşık ve mevzuattaki tutarsızlıklardan etkilenen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, özellikle uzayan ön izin ve çalışma izni başvuru süreçlerinin öğretmen atamalarını geciktirdiğini belirtmiş; bu durumu “*Öğretmenler çalışma iznini kolaylıkla alamıyor; ön izin süreci çok uzun sürüyor*” ifadesiyle dile getirmiştir. Bir diğer temel sorun alanı, Türkiye ile diğer ülkeler arasında öğretmen yeterlikleri ve diploma tanınırlığına ilişkin farklılıklardır. Örneğin, “*Irak’ta öğretmen olma şartları Türkiye’dekilerden farklı*” (P8) ve “*Irak sisteminde akredite olan öğretmenler Türk sisteminde tanınmıyor*” (P31) ifadeleri, bu yapısal uyumsuzlukları ortaya koymaktadır. Katılımcılar ayrıca, bazı ülkelerde iki yıllık programların öğretmenlik için yeterli kabul edildiğini, buna karşılık Türkiye’de dört yıllık lisans mezuniyeti şartının aranmasının bu uyumsuzluğu derinleştirdiğini belirtmiştir. Nitekim bir kurucu, “*İngiltere’de yıllarca deneyimi olan öğretmenleri diploma uyumsuzluğu nedeniyle görevlendiremiyoruz*” (P32) sözleriyle bu durumu somutlaştırmıştır. Buna ek olarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin her ders alanı için ayrı programlar öngören katı bürokratik yapısının, milletlerarası okulların çeşitlenen personel ihtiyaçlarıyla örtüşmediği de vurgulanmıştır (P48). Genel olarak bu bulgular, nitelikli öğretmen istihdamını destekleyecek, eğitimde sürekliliği sağlayacak ve uluslararası düzeyde uyumlu, daha açık ve esnek bir politika çerçevesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

**Öğrenci İşleri Süreçlerindeki İşlevsizlikler.** Katılımcılar, öğrenci kayıt, nakil, mezuniyet ve denklik işlemlerinde önemli yönetsel ve sistemsal sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Bu sorunların büyük ölçüde, milletlerarası okulların ulusal sistemlere—özellikle e-Okul platformuna—tam olarak entegre edilememesinden ve yasal düzenlemelerin yetersizliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Nitekim bir katılımcı, “*Yabancı okullar arası öğrenci nakillerine ilişkin bir düzenleme olmalı; öğrenciler kayıt, mezuniyet ve denklik işlemlerinde sorun yaşıyor*” (P2) sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Benzer biçimde, “*Notlar girilemediği için sınıf geçme işlemleri e-Okul üzerinden yapılamıyor*” (P43) ifadesi, bilgi yönetimi altyapısındaki eksikliklerin öğrenci hareketliliğini ve takibini zorlaştırdığını göstermektedir. Katılımcılar ayrıca, ülkeler arasındaki okul takvimleri, akademik yapılar ve ölçme–değerlendirme sistemlerindeki farklılıkların bürokratik karmaşıklığı artırdığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, “*Yurt dışından gelen çifte vatandaş öğrencileri kayıt altına alamıyoruz*” (P21) ifadesi, kimlik statüsüne bağlı yapısal engellere işaret etmektedir. Genel olarak bulgular, milletlerarası okulların çokkültürlü öğrenci profiline yanıt verebilecek dijital ve hukuki mekanizmaların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim bir katılımcının, “*MOBİS bilgi sisteminin kurulması bu sorunların birçoğunu çözer*” (P59) şeklindeki vurgusu, yönetsel verimlilik açısından dijital entegrasyonun önemini açık biçimde ortaya koymaktadır.

**Bürokratik işlem süreçlerinin uzun sürmesi.** Okul kurucuları ve kurucu temsilcilerinden elde edilen bulgular, aşırı bürokrasi ve kurumlar arası koordinasyon eksikliğinin; okul açma izinlerinden öğretmen atamalarına, diploma denklik işlemlerinden öğrenci kayıt süreçlerine kadar neredeyse tüm yönetsel süreçleri olumsuz etkilediğini göstermektedir. “*Ön izin süreci çok uzun sürüyor*” (P43) ve “*Diploma denklik işlemleri için Yükseköğretim Kurulu’na yapılan başvurular çok fazla zaman alıyor*” ifadeleri, yaşanan gecikmelerin planlama süreçlerini aksattığını ve eğitim faaliyetlerinin zamanında başlatılmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde, “*Bakanlık personelinin yabancı dil bilmemesi nedeniyle sorun yaşıyoruz*” (P4)

ifadesi, kamu görevlilerinin sınırlı dilsel ve kültürlerarası yeterliklerinin bürokratik süreçleri daha da karmaşık hâle getirdiğine işaret etmektedir. Katılımcılar, süreçlerin sadeleştirilmesi, uluslararası belgelerin tanınmasının kolaylaştırılması ve milletlerarası okullara ilişkin yerel yönetsel kapasitenin güçlendirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Bu bulgular, Akunova ve Karataş'ın (2025) ebeveynlerin de iletişim sorunları ve şeffaflık eksikliği yaşadığını ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmekte; bürokratik işlevsizliklerin okul içi yönetimin ötesine uzandığını göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmenlere ilişkin çalışma izinleri, denklik işlemleri ve yetersiz hizmet içi eğitim gibi sorunlar, Tsang ve arkadaşlarının (2022) destekleyici bürokratik yapıların öğretmenlerin psikolojik güçlenmesi ve özneliğiyle ilişkili olduğunu vurgulayan çerçevesiyle uyumludur. Burada gözlemlenen yönetsel yük ve düzenleyici boşluklar, Bozkus'un (2022) verimsiz bürokrasinin okul müdürlerinin iş yükünü artırdığı ve etkili yönetimi engellediği yönündeki bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

### Tema 3. Milletlerarası Okulların Türkiye'ye Uyum Önerileri

Okul kurucuları ve kurucu temsilcilerinin milletlerarası okulların Türkiye'ye uyumuna ilişkin görüşleri, ağırlıklı olarak dil öğrenimi, sosyo-kültürel etkinlikler ve sosyal etkileşim boyutlarında yoğunlaşmaktadır. Bulgular, Türkçe öğreniminin hem öğrenciler hem de okul personeli açısından iletişim kurma ve kültürel bütünleşmenin temel unsurlarından biri olduğunu; sosyal ve kültürel etkinliklerin okul topluluğu içinde aidiyet duygusunu güçlendirdiğini; Türk okullarıyla kurulan etkileşimin ise karşılıklı anlayış ve iş birliğini teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 5**

*Milletlerarası Okulların Türkiye'ye Uyum Önerileri*

Kategori	Alt kategori	Frekans (f)
Dil Uyumuna	Personelin Türkçe Öğrenmesi	4
	Öğrencilerin Türkçe Öğrenmesi	46
Kültürel ve Sosyal Entegrasyon	Personel İçin Etkinlikler	59
	Öğrenciler İçin Etkinlikler	27
Kurumlararası İşbirliği	Türk Okullarıyla İşbirliği	16
Diğer		15

Bu tema kapsamında; dilsel uyum, sosyo-kültürel uyum, sosyal etkileşim ve katılım, öğretmenlerin uyum sürecinde sosyal ve kültürel etkinliklerin rolü, kurumsal uyum politikaları, uyum sürecinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm stratejileri ile diğer okullar ve MEB ile iş birliği gibi çeşitli alt kodlar belirlenmiştir. Bu alt kodlar bir arada değerlendirildiğinde, kapsayıcı uygulamalar, kültürlerarası etkileşim ve kurumsal iş birliğinin güçlendirilmesi yoluyla milletlerarası okulların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu kolaylaştırmayı amaçlayan stratejik öneriler ortaya koymaktadır.

**Dil uyumu.** Kurucular ve kurucu temsilcilerine göre, yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğrenimi, uyum sürecinin en kritik alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, Türkçenin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin okul yaşamına katılımı ile öğretmenler ve yöneticilerle etkileşim kurabilmeleri açısından temel bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Nitekim bir katılımcı, “Tüm öğrencilerin Türkçe öğrenmesi gerekiyor. Okulumuzda Türkçe ve İngilizce yabancı dil olarak okutuluyor” (P6) ifadesiyle bu gerekliliği dile getirmiştir. Bazı kurucular, Türkçenin milletlerarası okullarda zorunlu bir ders olarak yapılandırılması gerektiğini savunmuş; bu görüş, “Milletlerarası okullarda zorunlu Türkçe dersi olmalı” (P39) ifadesinde açık biçimde yansımıştır. Bu vurgu, kurumsallaşmış bir dil politikasına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Dilsel uyumun öğretmen yeterlikleriyle de doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiş; örneğin, “Öğretmenler kendi yeterlik düzeyleri nedeniyle Türkçe öğretiminde zorlanıyor; bu nedenle becerilerini geliştirmek için destekleyici eğitimler düzenliyoruz” (P21) ifadesi, öğretmenlere yönelik dil desteğinin önemine işaret etmektedir. Ayrıca, “Öğrencinin Türkçe bilmemesi nedeniyle işlemler gecikiyor” (P54) şeklindeki değerlendirme, dil engellerinin yönetsel süreçleri de etkilediğini göstermektedir. Genel olarak bulgular, Türkçe öğretiminin milletlerarası okullarda hem pedagojik etkililik hem de yönetsel işleyiş açısından merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

**Kültürel ve sosyal entegrasyon.** Kurucu ve kurucu temsilcilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin kültürel ve sosyal entegrasyonunun eğitim sürecinin merkezi bileşenlerinden biri olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, Türk kültürüne, kültürel simgelere ve yerel geleneklere aşinalığın hem sınıf içi uygulamalar hem de ders dışı etkinlikler aracılığıyla desteklendiğini vurgulamıştır. Nitekim bir katılımcı, “*Öğrenciler Türkçe şarkılar, İstiklal Marşı, oyunlar öğreniyor, hatta Türk yemeklerini deniyor*” (P1) ifadesiyle bu süreci somutlaştırmıştır. Benzer biçimde, okul gezileri, müze ziyaretleri ve milli bayramlara katılım gibi etkinliklerin, öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendiren ve ev sahibi topluma uyumlarını destekleyen temel uygulamalar arasında yer aldığı belirtilmiştir (P29; P41). Bununla birlikte katılımcılar, entegrasyonun öğrencilerin sosyal etkileşim ve katılım olanaklarıyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu tür etkileşimlerin dilsel ve kültürel yeterlikleri geliştirdiği ifade edilmekle birlikte, dil engelleri ve kültürel farklılıkların süregelen güçlükler yarattığı da dile getirilmiştir. Kültürel etkinlikler, sosyal mesafeyi azaltmada etkili araçlar olarak tanımlanmış; örneğin, “*Okulumuzda düzenlenen Kültür Günü birlik duygusunu güçlendirdi*” (P48) ifadesi bu etkiyi yansıtmaktadır. Buna karşılık, sınırlı dil erişilebilirliğinin daha geniş katılımı kısıtladığı belirtilmiştir (P43). Genel olarak katılımcılar, anlamlı bir entegrasyonun sürdürülebilir sosyal katılım, kültürlerarası etkileşim ve sürekli dil desteğine bağlı olduğu konusunda görüş birliği içindedir.

Kurucu ve kurucu temsilcileri, öğretmenlerin sosyal ve kültürel etkinliklere aktif katılımının ev sahibi ülkeye uyum sürecinin başarısı açısından kritik olduğunu vurgulamıştır. Bu sürecin desteklenmesi için seçmeli dersler ve ders dışı programların etkili olabileceği, yabancı uyruklu öğretmenlere ise ek destek sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Nitekim bir katılımcı, “*Haftalık seçmeli dersler ve sosyal etkinlikler uyuma katkı sağlamalı; yabancı öğretmenlerin de bu alanda desteklenmesi gerekiyor*” (P11) sözleriyle bu gerekliliğe dikkat çekmiştir. Bazı okullar, öğretmenlerin kültürel bağlarını sürdürmelerine yardımcı olmak amacıyla “*Irak dili ve kültürüne yönelik sosyal etkinlikler*” (P6) düzenlediklerini belirtirken; diğerleri “*kültürel geziler, eğitim oturumları ve ekip oluşturma etkinlikleri*” (P44) aracılığıyla öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini desteklediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar dil engellerinin öğretmenlerin etkinliklere katılımını sınırladığını belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı, “*Hayır, bu tür etkinlikler düzenlenmiyor. Öğretmenler Türkçe konusunda zorlandıkları için katılmak istemiyor*” (P5) ifadesiyle bu durumu ortaya koymuştur. Genel olarak bulgular, sosyal ve kültürel etkileşimin hem mesleki hem de toplumsal uyumu desteklediğini; ancak sınırlı dil yeterliğinin öğretmenlerin bu süreçlere tam katılımı önünde önemli bir engel oluşturmaya devam ettiğini göstermektedir.

Kurucu ve kurucu temsilcilerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin dilsel ve kültürel uyumunun yalnızca bireysel çabalarla değil, aynı zamanda kurumsal politikalar ve eğitsel planlama yoluyla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcılar, uyum çalışmalarının sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla eğitim programlarının, seçmeli derslerin ve öğretmen eğitimlerinin yeniden yapılandırılması gereğine dikkat çekmiştir. Nitekim bir katılımcı, “*Haftalık seçmeli dersler ve sosyal etkinlikler uyuma katkı sağlamalı*” (P35) ifadesiyle, sosyal ve kültürel öğrenmenin eğitim programına sistematik biçimde entegre edilmesine yönelik çabaları vurgulamıştır. Kurumsal düzeyde ise okullar ile Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi, sıklıkla dile getirilen temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. “*Bu sorunlar okullar ile MEB arasındaki iletişim yoluyla çözülebilir*” (P47) görüşü, yönetsel koordinasyonun önemini açık biçimde ortaya koymaktadır. Genel olarak bulgular, uyum odaklı uygulamaların kurumsallaşmasının henüz sınırlı düzeyde kaldığını; buna karşın milletlerarası okullarda dilsel ve kültürel bütünleşmeye yönelik yapılandırılmış politikaların geliştirilmesi konusunda artan bir farkındalık ve süreklilik gösteren bir çaba bulunduğunu göstermektedir.

**Kurumlararası işbirliği.** Kurucu ve kurucu temsilcilerinden elde edilen bulgular, Türk okulları ve Millî Eğitim Bakanlığı ile kurumsal iş birliğinin sosyal bütünleşmenin desteklenmesinde temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Bir katılımcı, “*Bağcılar’daki Türk okullarıyla ortak programlar düzenliyoruz*” (P7) ifadesiyle, bu tür iş birliklerinin öğrenci ve öğretmenler arasında kültürel etkileşimi güçlendirdiğini vurgulamıştır. Ancak bazı katılımcılar, söz konusu iş birliğinin sınırlı ve sistematik olmayan bir nitelik taşıdığına dikkat çekmiştir: “*Milletlerarası okullar ile Türk okulları arasındaki iş birliği yetersiz. İstanbul’daki okullar birbirini neredeyse tanımıyor, iletişim kurmak zor. Sorunların çoğu yalnızca Türk okul müdürlerinin çabalarıyla çözüyor*” (P24). Buna ek olarak, “*Ne yazık ki Arap eğitim programını uygulayan okullar kapalı bir biçimde faaliyet yürütüyor; bu durum iş birliğini engelliyor*” (P11) ifadesi, kurumsal içe kapanmışlığın ortak uygulamaların geliştirilmesini ve kolektif öğrenmeyi sınırladığını ortaya koymaktadır. Genel olarak bulgular, hem yatay düzeyde (okullar arası) hem de dikey düzeyde (bakanlık ile okullar arasındaki) koordinasyon eksikliğine işaret etmekte; bu durumun sosyal uyum ve eğitsel etkileşim hedeflerini zayıflattığı görülmektedir. Bu bağlamda,

sürdürülebilir entegrasyonun sağlanabilmesi için açık iletişim kanallarının güçlendirilmesi, ortak etkinliklerin planlanması ve kurumsal koordinasyon mekanizmalarının geliştirilmesi kritik önem taşımaktadır.

Kurucu ve kurucu temsilcilerine göre, milletlerarası okullardaki öğrenciler kendi sosyal ve kültürel yapılarını koruma eğiliminde oldukları için uyum sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler; dil, kültür ve sosyal normlardaki farklılıkların yanı sıra yeni bir eğitim sistemine ve değerler çerçevesine uyum sağlama gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Katılımcı ifadeleri bu durumu desteklemektedir: “*Öğrenciler kendi sosyal yapılarını koruma eğilimindedir*” (P21); “*Farklı ülkelerden gelen öğrenciler arasındaki kültürel ve geleneksel farklılıklar uyumu zorlaştırıyor*” (P43); ve “*Öğrenciler, yerel geleneklere sınırlı uyum nedeniyle sosyal sorunlar yaşayabiliyor; ancak bazı sorunlar rehberlik çalışmalarıyla gideriliyor*” (P32). Genel olarak bulgular, dil engelleri, farklı kültürel alışkanlıklar ve sosyal normlara aşinalık eksikliğinin öğrencilerin bütünlüğünün önündeki temel engelleri oluşturduğunu; buna karşılık yapılandırılmış rehberlik ve destek programlarının okul ortamında bu güçlüklerin hafifletilmesinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

### Tartışma

Bulguların da ortaya koyduğu üzere, dil engelleri öğrencilerin sosyal gruplara katılımını, akademik başarılarını ve gündelik yaşam pratiklerini önemli ölçüde sınırlamaktadır. Bu durum, dili hem sosyo-kültürel hem de akademik uyumu şekillendiren “merkezi sorun” olarak tanımlayan Gebru ve Yüksel-Kaptanoğlu’nun (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, Türkiye’deki milletlerarası öğrencilerin normlar, değerler, beslenme kültürü ve yaşam tarzlarındaki farklılıklar nedeniyle uyum güçlükleri yaşadığı belirlenmiştir. Benzer biçimde Akunova ve Karataş (2025), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitsel uyumunda Türkçe öğrenimini en kritik unsur olarak vurgulamaktadır. Bu çalışmada da kurucular Türkçenin “zorunlu” olması gerektiğini ifade ederken, Akunova ve Karataş’ın (2025) çalışmasında veliler ek Türkçe derslerinin uyum sorunlarını azaltacağı görüşünü dile getirmiştir. Her iki bulgu da dil yeterliğinin sosyal ve akademik başarının temel belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları ayrıca yasal belirsizlikler, kayıt ve denklik işlemleri ile bürokratik karmaşıklığa ilişkin önemli sorun alanlarını ortaya koymaktadır. Tsang ve arkadaşları (2022), bürokrasinin “kısıtlayıcı” olmaktan ziyade “kolaylaştırıcı” bir işlev üstlenebileceğini; bu durumun öğretmenlerin psikolojik güçlenmesini destekleyerek tükenmişliği azalttığını göstermiştir. Bu çerçevede, Türkiye’deki milletlerarası okullarda gözlenen bürokratik işlevsizliklerin yalnızca yönetsel süreçleri aksatmakla kalmadığını, aynı zamanda öğretmen motivasyonunu ve okullar arası iş birliği kapasitesini de zayıflattığını düşündürmektedir. Dil engelleri ve sosyo-kültürel farklılıklar, öğrencilerin uyum güçlüklerinin temel nedenleri olarak öne çıkmakta; bu bulgu, dil yeterliği ve sosyo-kültürel uyumun kültür şokunu azalttığını ortaya koyan Almkudat ve Karadağ’ın (2024) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda okullar tarafından düzenlenen rehberlik, sosyal ve kültürel etkinliklerin pedagojik olduğu kadar psikososyal açıdan da hayati bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu çalışmada ayrıca, öz-yeterlik düzeyi yüksek öğrencilerin daha az kültür şoku yaşadığı belirlenmiş; bu durum, mevcut araştırmada bireyselleştirilmiş destek programlarının hem akademik başarıyı hem de kültürel uyumu güçlendirdiğine ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Son olarak, mevcut bulgular, Türkçe hazırlık sınıflarının yokluğunu veliler açısından en acil sorun olarak tanımlayan ve yoğun Türkçe kurslarını öneren Akunova ve Karataş’ın (2025) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Benzer şekilde bu çalışmada, öğretmenler ve yöneticiler sürdürülebilir dil desteğini uyum engellerinin aşılmasında stratejik bir yol olarak değerlendirmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’deki milletlerarası okulların homojen bir “model”i temsil etmediğini; aksine, özgül bağlamsal koşullar tarafından şekillenen hibrit kurumlar niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sektörün kapalı ve izole yapılar olmaktan çıkarak ulusal eğitim sistemleriyle daha derin etkileşimler kurduğu bir “kripto-büyüme” evresine girdiğini savunan Bunnell’in (2022) argümanı ile örtüşmektedir. Küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte dünya genelinde yabancı çalışanların (expatriates) sayısı önemli ölçüde artmıştır. Mesleki, ticari ya da diplomatik nedenlerle ailelerin yer değiştirmesi, birçok çocuğun kendi ülkesi dışında büyümesine yol açmış; bu durum, çocukların özgün sosyal ve duygusal güçlüklerle karşılaşmasına neden olmuştur (Fee ve Gray, 2011; Peterson ve Plamondon, 2009). Bu çocuklar yalnızca alışık oldukları çevrelerden değil, aynı zamanda akranlarından ve yerleşik sosyal bağlarından da kopmakta; bu da yeni okul ortamlarında güçlü uyum baskıları yaratmaktadır (Weeks ve ark., 2010). Benzer biçimde, Türkiye’de milletlerarası okullara devam eden öğrencilerin tercihleri yalnızca akademik gerekliliklerle

şekillenmemekte; dilsel erişilebilirlik, kültürel aşinalık ve psikolojik güvenlik gibi unsurlar da bu tercihlerde belirleyici rol oynamaktadır. Okul tercihinde psikososyal ihtiyaçların ve aidiyet arayışının önemi, ebeveynlerin, akranların ve öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki etkisini vurgulayan Kim'in (2001) ve Verbik ve arkadaşlarının (2007) bulgularıyla da uyumludur.

Akranlar arası iş birliğinin zayıf olması, yaşam kalitesinin düşmesine, psikolojik sıkıntıların artmasına ve okul doyumunun azalmasına yol açmaktadır (Nutbeam ve ark., 1989). Nichols ve Miller (1994), iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz-yeterlik algularını ve okula yönelik memnuniyetlerini artırdığını göstermiştir. Bu bulgular, milletlerarası okulların yalnızca akademik öğretimin gerçekleştiği mekânlar değil, aynı zamanda duygusal güvenlik ve toplumsal dayanışmanın üretildiği alanlar olarak işlev gördüğü yönündeki görüşü desteklemektedir. Velilerin bakış açısından ise milletlerarası okullar ikili bir işlev üstlenmektedir: bir yandan kültürel kimliğin korunmasını sağlarken, diğer yandan eğitimin küresel düzeyde geçerliliğini güvence altına almaktadır. Savaş deneyimi yaşamış aileler için bu okullar, kültürel sürekliliği sürdüren güvenli bir ortam sunarken; diplomatik ve ticari amaçlarla hareket eden aileler açısından ulusötesi eğitsel hareketliliği mümkün kılan bir platform niteliği taşımaktadır. Bu farklı beklentiler, milletlerarası okulları aidiyetin inşa edildiği ve sembolik sermayenin üretildiği alanlar olarak öne çıkarmaktadır (Wu ve Koh, 2022; McIntosh ve Hayden, 2021; Kim ve Mobrand, 2019). Bu noktada kurumsal eşgüdüm eksikliği kritik bir sorun alanı olarak belirmektedir. Arar, Örucü ve Gümüş'ün (2022) de vurguladığı üzere, mülteci kabul eden bağlamlarda etkili okul liderliği, bu denli karmaşık ihtiyaçların yönetilebilmesi için güçlü politika desteğini gerekli kılmaktadır. Çalışmanın bulguları ayrıca, bu okullardaki öğrencilerin önemli bir bölümünün savaş ya da zorunlu göç nedeniyle yerinden edilmiş ailelerin çocukları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler için okul, kimlik, aidiyet ve güvenlik anlamına gelirken; diğer öğrenciler açısından eğitim, nitelik ve milletlerarası düzeyde tanınan diplomalara erişimi simgelemektedir. Bu farklı sosyo-kültürel ihtiyaçların dengelenmesi, çok katmanlı eğitim politikalarını gerekli kılmaktadır. Velilerin, çocuklarının hem Türk kültürünü öğrenmeleri hem de uluslararası diplomalara erişebilmeleri yönündeki beklentileri, eğitim programı tasarımının ötesine geçerek okul-veli iletişiminin niteliğini de şekillendirmektedir. Nitekim Akunova ve Karataş (2025), veliler ile yöneticiler arasındaki iletişim kopukluklarının bu beklentilerin karşılanmasını zorlaştırdığını belirtirken; Bozkus (2022) bu tür gerilimlerin okul iklimini ve okul-aile ilişkilerini olumsuz etkileyen yönetsel sorunlara yol açtığını vurgulamaktadır.

Diğer bulgular, iyileştirilmesi gereken en kritik alanların öğrenci işleri, personel yönetimi ve yönetsel süreçler olduğunu göstermektedir. Kayıt, nakil, denklik ve mezuniyet işlemlerine ilişkin belirsizlikler; yabancı uyruklu öğretmenlerin çalışma izinlerine yönelik karmaşık düzenlemeler ve okul açma/ruhsatlandırma süreçlerinin uzunluğu, kurumsal verimliliği önemli ölçüde sınırlamaktadır. Bu sorunların, idari yükü artıran parçalı ve yoruma açık bir yasal çerçeveden kaynaklandığı görülmektedir. Tsang ve arkadaşlarının (2022) ortaya koyduğu “kolaylaştırıcı bürokrasi” kavramı, iyi işleyen düzenleyici sistemlerin öğretmenlerin psikolojik güçlenmesini desteklediğini göstermekte; bu durum, Türkiye bağlamında bürokratik süreçlerin yalnızca teknik değil, aynı zamanda motivasyonel bir boyut taşıdığını düşündürmektedir. Yabancı uyruklu öğretmen istihdamına ilişkin yasal kısıtlar, Tarc ve Tarc'ın (2015) “orta düzey aktörler (middling actors)” olarak tanımladığı kırılma alanlarını genişletmekte; öğretmen devir hızı ve yeterlik/denklik sorunları ise Norris ve Shriner'in (2024) gözlemleriyle tutarlı biçimde okul sürdürülebilirliğini zayıflatmaktadır.

Aşırı bürokrasi, yalnızca yönetsel süreçleri aksatmakla kalmamakta; aynı zamanda okul iklimini ve okul-aile ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Bu bulgu, yönetsel karmaşıklığın güven ve iş birliğini zayıflattığını ortaya koyan Bozkus'un (2022) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bunnell ve arkadaşlarının (2016) vurguladığı üzere, uluslararası okullar için sürdürülebilir kurumsal meşruiyet yalnızca İngilizce eğitim dili uygulamalarına değil; aynı zamanda düzenleyici (yasal uyum), normatif (eğitsel standartlar) ve kültürel-bilişsel (paylaşılan anlamlar ve değerler) olmak üzere üç boyutlu kurumsal meşruiyetin güçlendirilmesine bağlıdır. Mevcut bulgular, bu üç meşruiyet sütununun tamamında kırılma alanları bulunduğunu göstermektedir.

Türk eğitim sistemine uyum süreci, öğrenciler, öğretmenler ve yönetsel personeli kapsayan, doğası gereği çok katmanlı bir yapı arz etmektedir. Türkçe öğrenimi, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, okul yaşamına katılımı mümkün kılan temel bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, dil engellerini uyum sürecinin merkezî sorunu olarak tanımlayan Akunova ve Karataş'ın (2025) ile Gebru ve Yüksel-Kaptanoğlu'nun (2020) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Araştırma kapsamında Türkçe öğretimi, destekleyici etüt programları ve kültürel etkinliklerin, öğrencilerin sosyal bütünleşmesini güçlendirdiği gözlemlenmiştir.

Sosyo-kültürel uyum, Türk kültürünün öğrenilmesinin ötesine geçerek karşılıklı kültürlerarası etkileşim yoluyla gelişmektedir. Türkiye’deki milletlerarası okullar, ulusal sınırlarla tanımlanan durağan kurumlar olmaktan ziyade; Bourdieu’nun (1984) ifade ettiği üzere, ilişkisel süreçler aracılığıyla sürekli yeniden inşa edilen toplumsal mekânlar niteliği taşımaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenimi ve kültürel uyum deneyimleri, velilerin beklentileri ve öğretmenlerin mesleki koşulları, bu okulları Appadurai’nin (1990) kavramsallaştırdığı anlamda ulusötesi mekânlara dönüştürmekte; bu mekânlarda grup kimlikleri dil, kültürel sermaye ve sembolik ayrışma aracılığıyla dinamik biçimde yeniden üretilmektedir. Türkçe öğretiminin teşvik edilmesi, sosyo-kültürel etkinliklerin düzenlenmesi ve Türk okullarıyla iş birliği kurulmasına yönelik öneriler, uyumun tek seferlik bir çıktı değil; karmaşık ve süreklilik arz eden bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu durum, bireylerin içselleştirilmiş eğilimlerinin yeni toplumsal bağlamlar içinde yeniden şekillendiğini açıklayan Bourdieu’nun habitus kavramıyla da örtüşmektedir (Bourdieu, 1984). Milletlerarası okullarda hem öğrenciler hem de öğretmenler, Türkiye’nin toplumsal ve eğitsel normları doğrultusunda kültürel habituslarını sürekli olarak yeniden uyarlamaktadır.

Almukdad ve Karadağ’ın (2024) bulgularını destekler biçimde bu çalışma, dil yeterliği ve öz-yeterliğin kültür şokunu hafiflettiğini doğrulamaktadır. Öğretmenlerin rehberlik hizmetleri ve ders dışı etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin uyum süreçlerini yönlendirmesi ve kolaylaştırması, yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda kültürel bütünleşmeye de önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte, Türk okullarıyla yürütülen iş birliğinin büyük ölçüde enformel nitelikte olduğu ve bireysel girişimlere dayandığı görülmekte; bu durum hem yatay (okullar arası) hem de dikey (bakanlık düzeyi) koordinasyon eksikliğini açığa çıkarmaktadır. Bu koordinasyon yetersizliği kritik bir sorun alanıdır; nitekim Arar, Örucü ve Gümüş’ün (2022) vurguladığı üzere, mülteci kabul eden bağlamlarda etkili liderlik, bu denli karmaşık ihtiyaçların yönetilebilmesi için güçlü politika desteğini gerekli kılmaktadır. Robinson ve Guan (2012), farklı pedagojik gelenekler ile kültürel beklentiler arasındaki dengenin sürdürülebilir uluslararası okullar açısından belirleyici olduğunu belirtirken; Pearce’ın (2023) “uluslararası-ulusal okullar” kavramsallaştırması, bu tür hibrit kurumların ancak karşılıklı öğrenme ve kurumsal kapasite geliştirme yoluyla güçlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma her ne kadar Türkiye’deki milletlerarası okullara odaklansa da elde edilen bulgular dönüşüm, göç ve sınırlı kaynaklarla karakterize edilen eğitim sistemleri ile yükselen ekonomilerde yürütülen daha geniş ölçekli tartışmalara da ışık tutmaktadır. Parçalı mevzuat yapıları, ağır işleyen bürokratik süreçler, yabancı uyruklu öğretmen istihdamına yönelik kısıtlamalar ve göçmen öğrenciler için yetersiz dil desteği gibi sorunlar Türkiye’ye özgü değildir. Bu sorunlar, okul liderlerinin ulusal politika gereklilikleri, küresel hesap verebilirlik baskıları ve giderek çeşitlenen okul toplulukları arasında denge kurmak zorunda kaldığı diğer bağlamlarda gözlemlenen gerilimlerle benzerlik göstermektedir. Bu çerçevede Türkiye örneği, yapısal dönüşüm sürecinden geçen eğitim sistemlerinde uluslararası okulların kurumsal meşruiyeti, dil politikalarını ve sosyo-kültürel bütünleşmeyi nasıl ele aldığını incelemek için stratejik bir merceğe işlevi görmektedir.

## Sonuç

Sonuç olarak, Türkiye’deki milletlerarası okullar yalnızca küresel eğitim ağlarının uzantıları değil; yerel kültürel, kurumsal ve siyasal dinamikler tarafından şekillenen hibrit yapılardır. Öğrenciler açısından uyum süreci dil, kültür ve toplumsal aidiyeti kapsarken; veliler için güvenlik ve uluslararası geçerlilik, öğretmenler için ise mesleki istikrar ve hukuki açıklık ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, milletlerarası okullara ilişkin gelecekteki politika tartışmalarının yalnızca küresel eğitim eğilimlerine değil; aynı zamanda ulusal mevzuata, kültürel uyum süreçlerine ve kurumsal iş birliği ağlarına da odaklanması, bu okulların Türk eğitim sistemi içinde sürdürülebilir biçimde bütünleşmesini sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır.

## Öneriler

Türkiye’deki milletlerarası okulların işleyişinde gözlemlenen kurumsal güçlükler; mevcut mevzuatın parçalı yapısı, bürokratik süreçlerin karmaşıklığı ve dilsel ile kültürel uyuma ilişkin yetersizliklerle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda politika yapıcılar açısından öncelikli hedef, yasal çerçevede tutarlılığın sağlanması ve uygulamalarda standartlaşmanın güçlendirilmesi olmalıdır. Denklik, öğrenci nakli, kayıt ve çalışma izni süreçlerine ilişkin işlemlerin sadeleştirilmesi; e-Okul ve MOBİS gibi dijital platformların bütünleşik biçimde kullanılması, yönetsel süreçleri hızlandıracak ve kurumsal meşruiyeti güçlendirecektir. Bunun yanı sıra, dilsel uyum yalnızca öğrencilere özgü bir mesele olarak ele alınmamalı; öğretmenler ve yöneticiler için de Türkçe

yeterlik ve kültürel farkındalık eğitimleri planlanmalıdır. Milletlerarası okullar ile Türk okulları arasında sosyal ve kültürel etkinlikler yoluyla sistematik iş birliklerinin geliştirilmesi, kültürlerarası bütünleşmenin teşvik edilmesinde temel bir politika aracı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve çalışma izni süreçlerini kolaylaştıran esnek düzenlemeler, akademik niteliğin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır. Son olarak, kurumsal performansın izlenmesine ve değerlendirilmesine yönelik ulusal düzeyde bir izleme ve değerlendirme çerçevesinin oluşturulması, yalnızca uluslararası standartlara uyumu değil; aynı zamanda Türkiye'nin yerel gerçeklikleriyle uyumlu, bağlama duyarlı bir eğitim yönetişimi modelinin geliştirilmesini de destekleyecektir.

Gelecek araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını farklı bağlamlara yayarak genişletebilir. Farklı ulusal ve bölgesel ortamlardaki uluslararası okulları karşılaştıran çalışmalar, değişen düzenleyici çerçeveler altında benzer kurumsal sorunların ortaya çıkıp çıkmadığını ortaya koyabilir. Boylamsal araştırmalar ise politika reformları ve yönetsel düzenlemelerin zaman içinde okul uygulamaları ve paydaş deneyimleri üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı biçimde inceleyebilir. Ayrıca öğrenciler, veliler ve politika yapıcılarının bakış açılarını da kapsayan çok paydaşlı çalışmalar, uluslararası okul süreçlerine ilişkin daha bütüncül bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## **Beyanlar**

### **Finansman**

Bu araştırma, kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen herhangi bir finansman kuruluşundan özel bir destek almamıştır.

### **Çıkar Çatışması / Rekabet Eden Çıkarlar**

Yazarlar, açıklanması gereken herhangi bir çıkar çatışması veya rekabet eden çıkar bulunmadığını beyan etmektedir.

## KAYNAKÇA

- Adler, M. (1997). Looking backwards to the future: Parental choice and education policy. *British Educational Research Journal*, 23(3), 297–313. <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>
- Akunova, Z., & Karataş, S. (2025). Education problems faced by parents of international students in Turkey. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research*, 4(1), 25–32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15025301>
- Almukdad, M., & Karadag, E. (2024). Culture shock among international students in Turkey: An analysis of the effects of self-efficacy, life satisfaction and socio-cultural adaptation on culture shock. *BMC Psychology*, 12(1), 154. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01641-9>
- Appadurai, A. (1990). *Disjuncture and difference in the global cultural economy*. *Theory, Culture and Society*, 7(2), 295–310. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- Arar, K., Örucü, D., & Gümüş, S. (2022). Educational leadership and policy studies in refugee education: A systematic review of existing research. *Educational Review*, 75(5), 1–21.
- Bailey, S. (2015). *The Essentials of Academic Writing for International Students* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715346>
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization* (2nd ed.). Routledge.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Pearson.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1973). *Reproduction in education, society and culture*. SAGE.
- Bozkus, K. (2022). The problems of school administrators scale. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 10(1), 25–55. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2022.7069>
- Bunnell, T. (2020). *The continuous growth and development of ‘international schooling’: The notion of a ‘transitory phase’*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(5), 764–768. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1712890>
- Bunnell, T. (2019). *International schooling and education in the “new era”: Emerging issues*. Emerald Publishing.
- Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about international schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education*, 42(4), 408–423. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1195735>
- Bunnell, T. (2022). The crypto-growth of “international schooling”: Emergent issues and implications. *Educational Review*, 74(1), 39–56.
- Calhoun, C. (2002). The class consciousness of frequent travelers: Toward a critique of actually existing cosmopolitanism. *South Atlantic Quarterly*, 101(4), 869–897. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-4-869>
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- de Marrais, K. (2004). *Qualitative interview studies: Learning through experience*. In K. de Marrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51–68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fee, A., & Gray, S. J. (2011). Fast-tracking expatriate development: The unique learning environments of international volunteer placements. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(3), 530–552. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.543631>
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. Basic Books.
- Gebru, M. S., & Yuksel-Kaptanoglu, I. (2020). Adaptation challenges for international students in Turkey. *Open Journal of Social Sciences*, 8(9), 262–278. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89020>
- Glick-Schiller, N., & Irving, A. (Eds.). (2017). *Whose cosmopolitanism? Critical perspectives, relationalities and discontents*. Berghahn Books.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Basil Blackwell.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2008). *International schools: Growth and influence*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- ISC Research. (2012). *International education in great demand*. <http://www.iscresearch.com/international-schools/>
- Hurrelmann, K., Leppin, A., & Nordlohne, E. (1995). Promoting health in schools: The German example. *Health Promotion International*, 10(2), 121–131. <https://doi.org/10.1093/heapro/10.2.121>
- ICEF Monitor. (2014, March). New data on international schools suggests continued strong growth. *ICEF Monitor*. <http://monitor.icef.com/2014/03/new-data-on-international-schools-suggests-continued-strong-growth-2/>
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage.
- Kim, H., & Moberand, E. (2019). Stealth marketisation: How international school policy is quietly challenging education systems in Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 17(3), 310–323. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1571405>
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* [Qualitative method and research in sociology and anthropology] (2nd ed.). Bağlam Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- MacKenzie, P. (2010). School choice in an international context. *Journal of Research in International Education*, 9(2), 107–123. <https://doi.org/10.1177/1475240910370813>
- McIntosh, S., & Hayden, M. (2022). Disrupting conventional conceptions of parental engagement: Insights from international schools. *Research in Comparative and International Education*, 17(1), 51–70. <https://doi.org/10.1177/17454999211067634>
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Revised and expanded ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

- Mays, N., & Pope, C. (2000). *Assessing quality in qualitative research*. *BMJ*, 320(7226), 50–52. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50>
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Sage Publications.
- Nambissan, G. B. (2010). *The Indian middle classes and educational advantage: Family strategies and practices*. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 285–295). Routledge.
- Nichols, J.D. and Miller, R.B. (1994) Cooperative Learning and Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1015>
- Norris, K., & Shriner, M. (2024). Exploring expatriate teachers' contract renewal in international schools: A case study. *Journal of Research in International Education*, 23(3), 283–293. <https://doi.org/10.1177/14752409241254627>
- Nutbeam, D., Aaro, L. E., & Catford, J. (1989). Understanding children's health behaviour: The implications for health promotion for young people. *Social Science & Medicine*, 29(3), 317–325.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pearce, S. (2023). *Internationally national schools: A critical review of this developing sector and the frameworks that define international schools*. *Research in Comparative and International Education*, 18(3), 351–372. <https://doi.org/10.1177/17454999231186845>
- Peterson, B. E., & Plamondon, L. T. (2009). Third culture kids and the consequences of international sojourns on authoritarianism, acculturative balance, and positive affect. *Journal of Research in Personality*, 43(5-6), 755-763. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.014>
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. SAGE Publications.
- Renaud, G. (1974). *Experimental Period of the International Baccalaureate: Objectives and Results*. The UNESCO Press.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time–space and homogeneity–heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25–44). Sage.
- Robinson, J., & Guan, X. (2012). The changing face of international education in China. *On the Horizon*, 20(4), 305–312. <https://doi.org/10.1108/10748121211272446>
- Sassen, S. (1996). *Losing control?* Columbia University Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4th ed.). Sage.
- Tan, C. C. (2012, May 27). *International schools boom*. *New Straits Times*. <http://www2.nst.com.my/nation/general/international-schools-boom-1.88061>
- Tarc, P., & Tarc, A. M. (2015). Elite international schools in the Global South: Transnational space, class relationalities and the 'middling' international schoolteacher. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.971945>
- Tsang, K. K., Wang, G., & Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: A mediation analysis. *Sustainability*, 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>

- Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). *International student mobility: Patterns and trends*. The Observatory on Borderless Higher Education.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design*. Guilford Press.
- Yemini, M. (2021). Rethinking the sacred truths of global citizenship education: A theoretical exploration. *Prospects*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09587-1>
- Weeks, J. W., Jakatdar, T. A., & Heimberg, R. G. (2010). Comparing and contrasting fears of positive and negative evaluation as facets of social anxiety. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 29(1), 68-94. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.1.68>
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, 42(6), 1089–1106. <https://doi.org/10.1177/0038038508096935>
- Wu, W., & Koh, A. (2022). Being “international” differently: A comparative study of transnational approaches to international schooling in China. *Educational Review*, 74(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1887819>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.



## Between Elitism and Sanctuary: The Structural Transformation of International Schools in Türkiye

Sevgi Ernas<sup>1</sup>   
Pelin Taşkın<sup>2\*</sup> 

<sup>1</sup>Ankara University, Elementary Education, Ankara, Türkiye  
ernas@ankara.edu.tr

<sup>2</sup>Ankara University, Educational Administration, Ankara, Türkiye  
ptaskin@education.ankara.edu.tr

\*Corresponding Author

Received: 05.12.2025  
Accepted: 11.01.2026  
Available Online: 30.04.2026

**Abstract:** This study examines the current situation and main challenges faced by international schools in Türkiye within a context of educational transformation and migration-driven diversification. Adopting a qualitative case study design, data were obtained from structured interviews with 65 founders and founder representatives of international schools operating at different levels and in various provinces. Descriptive analysis was used to code and categorize the data into themes. The findings show that international schools are hybrid institutions located between national regulations and global expectations. Administratively, schools struggle with student registration, transfer, graduation and equivalency procedures, as well as complex and lengthy work-permit processes for foreign teachers. Pedagogically, Turkish language learning and socio-cultural adaptation emerge as critical issues for students' academic achievement and social integration. Parents expect schools simultaneously to preserve cultural identity and provide access to internationally recognized diplomas, which creates tensions in school-family communication and school governance. The study concludes that clearer legal frameworks, streamlined bureaucratic procedures, sustained Turkish language support and stronger collaboration between international and Turkish schools are needed to enhance institutional legitimacy and improve the quality of education in international schools in Türkiye.

**Keywords:** Education Policy in Türkiye; Institutional Legitimacy; International Schools; Migration; School Governance; Socio-Cultural Adaptation.

### INTRODUCTION

Following World War I, migration flows increased the need for education aligned with national identity and cultural continuity. Today, more than three million children worldwide attend international schools, a number expected to grow further in the coming decade (Tan, 2012). Although precise data on the sector's expansion remain limited (Hayden & Thompson, 2008), recent years have seen rapid growth, particularly in Asia, driven by global mobility and shifting parental aspirations (ICEF Monitor, 2014). Notably, much of this demand now comes from host-country families rather than expatriates (ISC Research, 2012). Recent scholarship indicates that the landscape of international schooling is undergoing a significant transformation. Bunnell (2022) argues that the sector has entered a phase of 'crypto-growth,' moving beyond its traditional role as an enclave for elites to increasingly intersect with national education systems. This structural shift necessitates a re-evaluation of educational values; indeed, Yemini (2021) challenges established norms of global citizenship education, emphasizing the need to understand how local actors navigate and reinterpret these concepts within their specific contexts. In regions experiencing high levels of migration, such as Türkiye, these dynamics are particularly complex. A systematic review by Arar, Örucü, and Gümüş (2022) highlights the critical role of school leadership in refugee education, suggesting that existing policies often struggle to address the multifaceted needs of displaced students. Together, these recent studies underscore that the positioning of international schools in Türkiye is shaped not merely by market forces but significantly by the dynamics of migration and local adaptation.

Recent scholarship in the field of international schooling increasingly emphasizes the need to distinguish between traditional "elite international schools" and non-traditional, context-responsive school models. Hayden and Thompson (2008) conceptualize this diversity through their well-established typology of international schools—Type A (expatriate-oriented schools), Type B (international curriculum schools serving local elites), and Type C (globally oriented schools embedded within national contexts)—highlighting variations in target populations, curricular orientations, and institutional purposes. Building on this framework, Bunnell (2019) argues that such typologies have become progressively blurred in the contemporary "new era"

of international schooling, as English-medium instruction, international curricula, and global mobility discourses increasingly extend beyond traditionally privileged expatriate communities to encompass more heterogeneous student populations. Within the Turkish context, emerging school models can be understood as embodying a hybrid institutional structure situated at the intersection of these categories. On the one hand, these schools retain key characteristics of elite international schooling, including language policies, internationally recognized curricula, and alignment with global educational capital. On the other hand, they simultaneously assume functions typically associated with non-traditional or refugee-oriented schooling, particularly in responding to the educational needs of forcibly displaced students through practices of inclusion, transition, and socio-cultural adaptation. This hybridity suggests that international schooling in Turkey cannot be adequately interpreted solely through a market-driven or elite-oriented lens, but rather should be conceptualized as a distinctive institutional form shaped by migration, inequality, and social justice dynamics.

### Conceptual Framework

The first international school, the International School of Geneva, was founded in 1925 to educate the children of the League of Nations staff (Renaud, 1974). This model—emphasising global values, multilingualism, and integration with the host country—spread worldwide. Initially serving diplomats and multinational employees, such schools aimed to provide global-standard education unavailable locally (Hayden & Thompson, 2008). The establishment of the International Schools Association (ISA) and later the International Baccalaureate (IB) strengthened this movement by offering internationally recognised curricula.

Over time, international schools evolved into institutions increasingly preferred by local middle-class families (Bunnell, 2020; Tan, 2012). They offer global qualifications, intercultural interaction and multilingual education (Weenink, 2008). Yet scholars warn that these schools may reproduce cosmopolitan privilege and exclude marginalised groups (Calhoun, 2002; Glick-Schiller & Irving, 2017). Rising local demand has led some governments, such as those in Switzerland, Singapore and China, to restrict domestic enrolment (Bailey, 2015). Thus, international schools have become sites where global citizenship ideals intersect with national policy concerns.

Across diverse contexts, families view international schools as pathways to global cultural capital. Research from Malaysia, Japan, India, the UK and the USA shows that parents prioritise English-medium instruction, exposure to diverse cultures and access to overseas higher education (Adler, 1997; MacKenzie, 2010; Nambissan, 2010). Drawing on Bourdieu, international schools are often seen as channels for acquiring Western cultural capital and symbolic distinction (Bourdieu & Passeron, 1973; Bourdieu, 1986). Urban scholars like Harvey (1990), Sassen (1996) and Florida (2002) further argue that these schools support the global competitiveness of major cities.

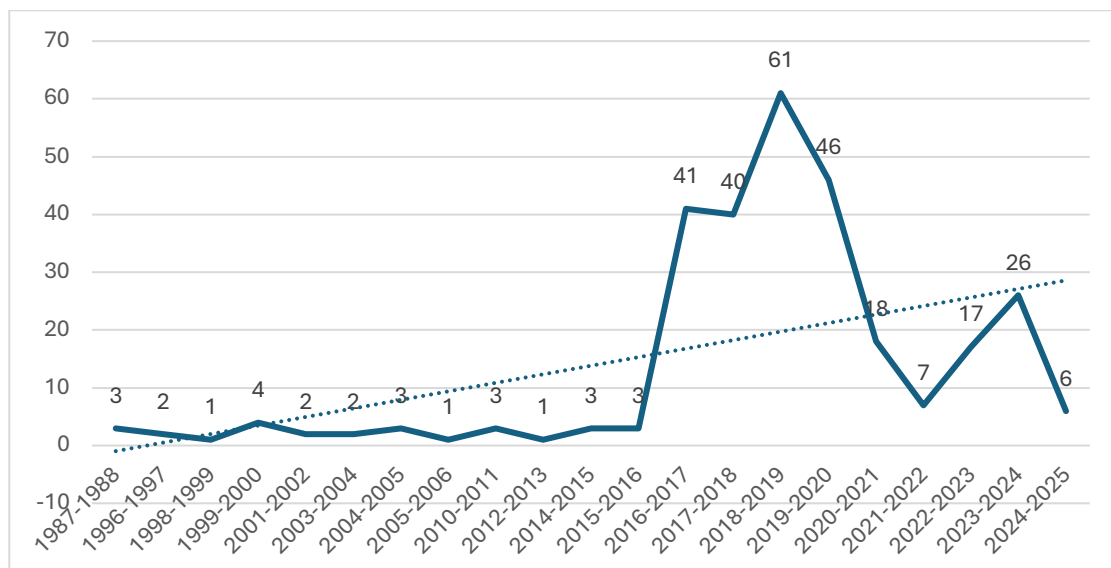
In Türkiye, international schooling has developed through a unique combination of legislation, migration and internationalisation policies. The first officially recognised school was the International Community School, founded in 1987; earlier, Robert College Community School (1911) served foreign faculty children and later became İstanbul Community School (MEB, 2019). Today, international schools operate under Law No. 5580 on Private Educational Institutions and admit only foreign nationals. Curricula must be approved by the Ministry of National Education (MoNE), with institutions founded by foreign nationals required to obtain permits under Law No. 4875 (Article 5/2-j). Schools using foreign curricula must submit programme approval documents verified by the Ministry of Foreign Affairs (Article 5/2-n), and all instructional materials require approval from the Board of Education and Discipline (Article 5/2-z).

In Türkiye, international schools operate not as fully autonomous entities aligned solely with global curricula and accreditation regimes, but within a robust framework of national regulation. The Private Education Institutions Law No. 5580 places international (*milletlerarası*) private schools under the authorization, supervision, and program approval authority of the Ministry of National Education, regulating them alongside foreign and minority schools. This legal framework is further specified through the Regulation on Private Education Institutions, which requires that the implementation of international diploma and certification programs (e.g., IB or Cambridge) be subject to approval by the Board of Education and oversight by the Ministry. Consequently, international schools in Türkiye are positioned within hybrid and multi-layered governance structures, situated at the intersection of global accreditation bodies—such as IB, Cambridge, CIS, NEASC, and WASC—and nationally defined regulatory requirements.

Staffing regulations reflect the hybrid nature of these schools: directors need not be Turkish citizens, but at least one deputy director must be Turkish unless the director is Turkish (Articles 25/a-7, 25/j-2). Teachers must meet qualification standards of the country whose programme they follow (Article 29/1-d). Turkish language and history courses are compulsory (Article 47). The distribution of international school establishment permits by year is presented in Figure 1.

**Figure 1**

*Annual Distribution of Permissions for the Opening of International Schools (1987-2025)*



Source: Statistics of MoNE

As of 2025, Figure 1 shows that the number of international schools in Türkiye has fluctuated over the years. Although the first school opened in 1987, the 2016–2019 period marked a major turning point, peaking at 61 schools in 2018–2019 in parallel with rising foreign residency. However, between 2020 and 2025 the trend reversed; only seven schools opened in 2021–2022, reflecting pandemic-related uncertainties in international education investments. Crucially, the expansion of international schools in Türkiye is driven not only by global economic mobility but also by regional geopolitical instability. A significant number of these institutions have emerged specifically to address the educational needs of students affected by war and forced displacement from neighboring countries. Consequently, the sector serves a dual function: catering to voluntary expatriates seeking global capital and providing a safe educational haven for forcibly displaced youth

**Table 1**

*Distribution of Closed International Schools by Academic Year (2000–2025)*

Academic Year		Number of Closed International Schools
1	2020-2021	8
2	2021-2022	18
3	2022-2023	15
4	2023-2024	13
5	2024-2025	37
<b>Total</b>		<b>91</b>

Between 1987 and 2015, the establishment of international schools in Türkiye remained limited and stable, but the 2016–2019 period saw a sharp rise, peaking at 61 schools in 2018–2019. After 2020, the trend reversed as new openings declined and closures increased, with 37 closures in 2024–2025 being the most striking indicator. A circular issued on December 18, 2017, requiring unauthorized institutions to submit a compliance declaration by the end of 2017–2018 may have contributed to this rise in closures. While the 2016–2019 period reflected Türkiye’s growing vision for internationalization, the years following the pandemic and economic fluctuations marked a notable decline, with 2024–2025 emerging as a turning point dominated by school closures rather than new establishments.

**Table 2***Distribution of International Schools by Province*

	<b>Province</b>	<b>Number of International Schools</b>
1	İstanbul	138
2	Ankara	34
3	Antalya	22
4	Mersin	20
5	Gaziantep	6
6	Samsun	4
7	Yalova	4
8	İzmir	3
9	Bursa	3
10	Sakarya	3
<b>Total</b>		<b>237</b>

According to Table 2, most international schools are located in İstanbul, Ankara, and Mersin, reflecting the tendency of foreign nationals to settle in major cities and border regions for employment-related reasons. In the 2024–2025 academic year, 17,444 students were enrolled in these schools. Since 2018–2019, the MoNE has operated the International Schools Information Management System (MOBİS) to streamline processes such as registration, transfers, and certification across different curricula, while integrating with the e-School system for data verification. Developed by the Directorate General of Private Educational Institutions, MOBİS supports student mobility, electronic generation of official documents, and overall process traceability.

Although the number of international schools has grown in recent years, improvements are still needed in infrastructure and management. This study therefore examines the challenges faced by founders and founder representatives, focusing on the current status of international schools in Türkiye, key problem areas, underlying causes, and potential solutions. It also explores administrative, academic, and personnel-related issues, evaluates collaboration between international schools and MoNE, and considers Turkish language learning, academic success, and social integration. By analyzing the expectations of educators, students, and parents, the study provides a comprehensive picture of the current state of international schools in Türkiye. Recent literature on international schools has largely focused on global education markets, elitism, accreditation processes, and intercultural pedagogies, often within Western contexts or through student- and curriculum-centered perspectives. By contrast, institutional governance, administrative practices, and interactions with national regulatory frameworks have received relatively limited attention. In particular, the perspectives of school founders and founder representatives remain underexplored, despite their central role in shaping the operation and sustainability of international schools. Beyond the Turkish context, the dynamics analysed in this study resonate with schooling systems in other emerging economies and transformation-driven contexts and other major receivers of international migration. International schools in these settings are similarly positioned at the intersection of national regulation, global educational markets and migration-induced diversity. By foregrounding issues of governance, bureaucracy, language of instruction and socio-cultural adaptation, the study offers comparative insights that may inform policy debates in education systems characterised by transformation, constrained resources and growing demands for internationally oriented schooling.

## METHOD

This study adopted a qualitative research approach to interpret the phenomenon within its natural context (Punch, 1998). To examine the problem areas, causes, solutions, and stakeholder expectations regarding international schools in Türkiye, a case study design was employed due to the multidimensional and context-dependent nature of the topic. As Yin (2014) notes, case studies enable an in-depth exploration of complex structures and processes, making this design particularly suitable for the administrative and cultural dynamics of international schools. Consistent with Kümbetoğlu's (2005) emphasis on human interaction as the primary data source in qualitative research, this study was conducted as a descriptive case study aimed at understanding participants' experiences and situating problems contextually.

### Study Group

Purposive sampling—specifically the intensity sampling method—was used to select information-rich cases rather than seeking statistical generalization (Vogt et al., 2012). This approach supports the acquisition of comprehensive insights from participants who best represent the phenomenon (Cochran, 2007) and excludes extreme or atypical cases (Morgan & Morgan, 2008). Founders and founder representatives were selected because they possess direct knowledge of administrative, academic, and legal processes within international schools, thus increasing empirical depth (Mays & Pope, 2000).

A total of 65 founders and founder representatives of international schools participated in the study. The majority of the participants were male (60%) and Turkish citizens (83.1%). The largest group consisted of those with 1–9 years of professional experience (40.9%), while a substantial proportion had been working at their current schools for 1–5 years (70.8%). These characteristics indicate a diversified participant profile representing multicultural school environments. It is important to note that the study group includes founders and representatives of schools that serve distinct student populations, ranging from traditional expatriates to those displaced by conflict. A subset of the participating schools primarily caters to students and families affected by war and forced migration (e.g., from Syria, Iraq, and Libya). Acknowledging this demographic context is essential for interpreting the administrative and pedagogical challenges reported in the findings.

### Ethical Considerations

Ethical approval for this study was obtained from the Ankara University Educational Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 09.10.2025, Decision No: 223). Participation was voluntary, informed consent was obtained, and participants were informed of their right to withdraw at any time. All data were anonymized using participant codes (e.g., P1, P2), and responses were stored securely and used solely for research purposes. No identifying personal or institutional information was collected or reported.

### Data Collection Instrument

Data were collected using a structured interview form consisting of 12 open-ended questions. The form was developed based on the research objectives and relevant literature, then reviewed by five subject-matter experts and three language specialists. A pilot interview with two participants ensured clarity before finalization. All participants answered the same questions to ensure comparability, while the open-ended format allowed for detailed expression of experiences. The researcher's previous experience in private schools supported prolonged engagement and contributed to credibility (Patton, 2015). A fully structured interview technique was chosen to obtain standardized yet rich qualitative data (Berg & Lune, 2015).

### Data Analysis

Descriptive analysis was used to code and categorize participants' responses. Direct quotations were included to preserve authenticity and enrich interpretation (Kümbetoğlu, 2015). The data were reviewed multiple times, coded, and thematically organized using MAXQDA. Transferability was supported through detailed participant descriptions (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014) and vivid excerpts (Merriam, 2015). Confirmability was ensured through independent coding conducted by two researchers—one responsible for data collection and the other verifying interview protocols (Lincoln & Guba, 1985; Creswell, 2013).

The data were analyzed using an inductive approach, where codes were derived directly from the data rather than using pre-determined categories (Patton, 2002). To ensure methodological rigor, the criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability were addressed (Lincoln & Guba, 1985). Credibility and transferability were supported by prolonged engagement in the field and detailed descriptions of the research context. Dependability was established through a transparent reporting of the research procedures. Finally, confirmability was ensured through independent coding conducted by two researchers; any disagreements were resolved through discussion until full consensus was reached, thereby minimizing researcher bias.

This study goes beyond a merely descriptive account of the tensions between local regulations and global expectations faced by international schools in Turkey. Instead, it argues that these schools are actively forging a distinctive glocal institutional identity within this tension. Robertson's (1995) concept of glocalization highlights that global educational norms are not passively adopted at the local level but are selectively interpreted and reconstituted within specific contexts. Complementing this perspective, Ball's (2012) theory of policy enactment emphasizes that educational policies are not simply implemented in schools; rather, they are interpreted, translated, and enacted through the everyday practices, institutional priorities, and contextual constraints of school actors. Taken together, these frameworks reveal how international schools in Turkey negotiate global expectations—such as international curricula, English-medium instruction, and accreditation standards—alongside national regulations, political sensitivities, and increasingly heterogeneous student populations. Consequently, international schools in Turkey should be understood not as passive recipients of global educational policies, but as active local policy actors that translate and adapt policy discourses, thereby producing a hybrid and context-sensitive institutional identity.

## RESULTS

This section analyzes the views of founders and founder representatives on the current status, major challenges, and adaptation of international schools within Türkiye's education system. The findings reveal the schools' organizational structures, administrative and regulatory challenges, and proposed solutions in a holistic manner.

### Theme 1. The Current Status of International Schools According to the Views of Founders and Founder Representatives

Under this theme, participants' perspectives illuminate key aspects of international schools, including student and parent expectations, adaptation to Türkiye, academic achievement, quality of education, teacher recruitment, and international curricula. Overall, the results provide a comprehensive understanding of these schools' structural characteristics and stakeholder expectations.

**Table 3**

*Current Situation in International Schools.*

Category	Subcategory	Frequency (f)
Students' Expectations from the School		21
Parents' Expectations from the School	Adaptation to Türkiye	45
	Academic Achievement	40
Quality of Education	Employment of Qualified Teachers	12
	Study Support Sessions	10
	International Curricula	8

As shown in Table 3, founders and founder representatives identified the main reasons for preferring international schools and perceptions of educational quality through specific codes. Themes related to transitions from Turkish to international schools, parental expectations, and educational quality were examined holistically, revealing dynamics of school choice, stakeholder priorities, and conceptions of educational excellence.

Participants indicated that students move from Turkish to international schools primarily due to language, social adaptation, and cultural belonging. One participant emphasized the “*language and adaptation problem* (P41),” noting that linguistic barriers hinder adjustment in Turkish schools. As a result, students prefer schools offering instruction in their native language and cultural continuity: “*The main reason students choose our school is that they can study in their mother tongue. Another reason is being among peers who share similar customs and traditions* (P45).” These findings show that linguistic consistency and familiar cultural environments support both academic success and emotional security. Several participants also mentioned future mobility and return migration: “*They don’t want to struggle with Arabic if they return one day* (P39)” and “*The validity of the curriculum* (P48),” suggesting that families seek globally recognized pathways. Additionally, comments such as “*Maintaining their own social structures* (P50)” and “*Students who are seen as ‘different’ in Turkish schools feel more accepted here as one of many colors* (P38)” demonstrate that international schools are perceived as inclusive, multicultural spaces that promote psychological safety and belonging.

**Quality of Education in International Schools.** Statements from founders and founder representatives reveal that international schools adopt a multidimensional approach to enhancing academic achievement. Their efforts primarily focus on three areas: (1) employment of qualified teachers (2) study support sessions, and (3) implementing curricula

**Employment of Qualified Teachers.** Many participants emphasized that academic success is rooted in the recruitment of high-quality teachers: “*We employ qualified teachers*” (P12) and “*Our teachers design specific learning activities for students*” (P23). These remarks highlight that teacher competence—encompassing pedagogical expertise, language proficiency, and a global perspective—is central to instructional quality and student performance.

**Study Support Sessions.** Participants frequently referred to tutoring, review sessions, and individualized support as key contributors to student achievement: “*We organize extra lessons and study sessions*” (P61) and “*Special programs are provided for students with learning gaps*” (P23). Such practices demonstrate a sensitivity to individual learning differences, reflecting a modern, learner-centered pedagogy that promotes personalized support.

**International Curricula.** Several participants noted that their schools follow globally recognized frameworks such as the International Baccalaureate (IB) and use standardized assessments like MAP testing: “*We operate in line with IB standards*” (P22) and “*We assess students through MAP and similar tests*” (P42). These systems enable schools to monitor progress and target academic interventions effectively. Additionally, schools encourage teacher professional development and parent collaboration—“*We support participation in international conferences*” (P39)—to sustain academic quality.

Overall, participants’ views suggest that international schools pursue a holistic model of educational excellence, integrating academic rigor, intercultural competence, and life skills. This approach positions them as institutions distinguished not only by linguistic or cultural diversity but also by the quality and depth of their teaching and learning processes.

**Theme 2. Problem Areas of International Schools According to Founders and Founder Representatives**

As shown in Table 4, founders and founder representatives identified key areas in need of improvement within international schools. The most critical issues include student transfer procedures (90.8%), staff work permits (80%), equivalency procedures (78.5%), student registration (76.9%), and graduation processes (67.7%).

**Table 4**

*Problem Areas of International Schools*

		Frequency	Percentage
		(f)	(%)
Area for Improve ment	Student Registration Procedures	50	76,9
	Student Transfer Procedures	59	90,8
	Student Graduation Procedures	44	67,7
	Student Equivalency Procedures	51	78,5

Table 4 (Continued)

		Frequency (f)	Percentage (%)
Students' Academic Achievement		29	44,6
Work Permits for Teaching Staff		50	80
Working Conditions of Teaching Staff		38	58,5
Lack of Qualified and Specialized Teaching Staff		39	60
Area for Improve ment	Insufficient Competence and Qualifications of Teaching Staff	26	40
	Need for In-Service Training for Teaching Staff	23	35,4
	School Opening and Inspection Procedures	33	50,8
	Addition or Approval of Educational Programs	35	53,8
	Inter-Institutional Communication and Correspondence	30	46,2
	Internal Administrative Procedures	25	38,5
	Organization of School-Based Social Activities	25	38,5
	Transition to Higher Education After Graduation	35	53,8
	Transition to Upper Secondary Education After Graduation	33	50,8
	Employment After Graduation	26	40
	Validity of the Curriculum Implemented at the School	31	47,7

Based on the views of founders and their representatives regarding the underlying causes of the problem areas presented in Table 4, four main subcategories were identified: (1) lack of legal framework. (2) work permit for foreign teachers, (3) inefficiencies in student affairs processes, and (4) lengthy bureaucratic procedures. These findings indicate that international schools face persistent administrative and regulatory constraints that hinder effective institutional functioning.

**Lack of Legal Framework.** According to founders and founder representatives, many challenges faced by international schools arise from gaps and inconsistencies in existing legislation. Participants noted that current regulations do not align well with the structure of international schools, especially regarding foreign teacher appointments, document equivalency, and licensing. The statement “*There is no clear legal framework*” (P12) reflects this gap, while “*Schools must obtain authorization from the Republic of Türkiye; otherwise, unlicensed institutions cannot be prevented*” (P25) highlights the need for standardized licensing and supervision. Similarly, “*The General Directorate should eliminate differences among district education offices*” (P6) points to local policy inconsistencies. Overall, the findings indicate a strong need for a clearer, coherent, and standardized legal framework to support the effective and sustainable governance of international schools.

**Work Permits for Foreign Teachers.** Findings from founders and founder representatives show that obtaining work permits for foreign teachers is lengthy, complex, and affected by legal inconsistencies. Participants explained that extended permit and pre-approval procedures delay appointments, as reflected in: “*Teachers cannot obtain work permits easily; the pre-approval process takes too long.*” Another key issue involves differences in teacher qualifications and degree recognition between Türkiye and other countries. For example, “*Requirements for being a teacher in Iraq differ from those in Türkiye*” (P8) and “*Teachers accredited in the Iraqi system are not recognized under the Turkish system*” (P31) illustrate structural mismatches. Participants also noted that while some countries accept two-year programs for teaching, Türkiye requires a four-year degree, widening this gap. As one founder stated, “*We cannot appoint teachers with years of experience in England due to diploma incompatibility*” (P32). Furthermore, the rigid disciplinary structure of Turkish teacher education, requiring specific programs for each subject, does not align with the diverse staffing needs of international schools (P48). Overall, the findings highlight the need for a clearer, more flexible, and internationally compatible policy to support qualified teacher employment and ensure continuity in education.

**Inefficiencies In Student Affairs Processes.** Participants highlighted significant administrative and systemic challenges in student registration, transfer, graduation, and equivalency procedures. These problems largely stem from the incomplete integration of international schools into national systems—particularly the e-School

platform—and from insufficient legal regulations. As one participant noted, “*There should be a regulation for student transfers between foreign schools; students face problems with registration, graduation, and equivalency*” (P2). Likewise, “*Since grades cannot be entered, grade promotion cannot be processed through e-School*” (P43) illustrates information management gaps that hinder student mobility and tracking. Participants also pointed to discrepancies in school calendars, academic structures, and grading systems across countries, which add bureaucratic complexity. Furthermore, “*We cannot register students with dual citizenship coming from abroad*” (P21) highlights structural barriers related to identity status. Overall, the findings show a lack of digital and legal mechanisms to support the multicultural student body of international schools. As emphasized by one participant, “*The establishment of the MOBIS information system would help resolve many of these problems*” (P59), underscoring the importance of digital integration for administrative efficiency.

**Lengthy Bureaucratic Procedures.** Findings from founders and founder representatives indicate that excessive bureaucracy and lack of coordination affect nearly all administrative processes—from school licensing and teacher appointments to diploma recognition and student registration. Statements such as “*Pre-approval takes a long time*” (P43) and “*Applying to the Council of Higher Education for diploma equivalency takes too much time*” show how delays hinder planning and disrupt the timely start of educational activities. Likewise, “*We face problems because ministry staff do not speak foreign languages*” (P4) highlights how limited linguistic and intercultural competence among officials further complicates procedures. Participants emphasized the need to streamline processes, simplify recognition of international documents, and strengthen local administrative capacity regarding international schools.

These findings align with Akunova and Karataş (2025), who reported that parents also experience communication problems and lack of transparency, suggesting that bureaucratic inefficiencies extend beyond internal school management. Similarly, teacher-related issues—such as work permits, equivalency, and insufficient in-service training—fit within Tsang et al.’s (2022) framework of psychological empowerment, which links supportive bureaucratic structures with teachers’ agency. The administrative burden and regulatory gaps observed here also parallel Bozkus’s (2022) findings that inefficient bureaucracy increases principals’ workload and hinders effective management.

### Theme 3. Recommendations for the Adaptation of International Schools to Türkiye

The founders’ and founder representatives’ views on the adaptation of international schools to Türkiye primarily focus on language learning, socio-cultural activities, and social interaction. Findings emphasize that learning Turkish is a key element of communication and cultural integration for both students and staff; that social and cultural activities strengthen the sense of belonging within the school community; and that interaction with Turkish schools can foster mutual understanding and collaboration.

**Table 5**

#### *Recommendations for the Adaptation of International Schools to Türkiye*

Category	Subcategory	Frequency (f)
Linguistic Adaptation.	Staff Learning Turkish	4
	Students Learning Turkish	46
Cultural and Social Integration.	Activities for Staff	59
	Activities for Students	27
Inter-Institutional Collaboration	Collaboration with Turkish Schools	16
Other		15

Within this theme, several subcodes were identified, including linguistic adaptation, socio-cultural adaptation, social interaction and participation, the role of social and cultural activities in teachers’ adjustment, institutional adaptation policies, adaptation challenges and solution strategies, and collaboration with other schools and the MoNE. Collectively, these subcodes outline strategic recommendations aimed at facilitating

the integration of international schools into Türkiye's education system through inclusive practices, intercultural engagement, and stronger institutional cooperation.

**Linguistic Adaptation.** the need for Turkish language learning among foreign students emerged as one of the most critical areas of adaptation according to founders and founder representatives. Participants noted that Turkish is not only a communication tool but also essential for students' participation in school life and interaction with teachers and administrators. As one stated, "*All students need to learn Turkish. In our school, Turkish and English are taught as foreign languages*" (P6). Several founders argued for Turkish as a compulsory subject, reflected in "*There must be a mandatory Turkish course in international schools*" (P39), emphasizing the need for an institutionalized language policy. Linguistic adaptation was also linked to teacher competence; for example, "*Teachers struggle with Turkish language instruction due to their own proficiency levels, so we organize supplementary training to improve their skills*" (P21). Additionally, "*Procedures are delayed because the child doesn't speak Turkish*" (P54) shows that language barriers affect administrative processes as well. Overall, Turkish language instruction is viewed as central to both pedagogical effectiveness and administrative functioning in international schools.

**Cultural And Social Integration.** Findings from founders and founder representatives indicate that students' cultural and social integration is a central component of the educational process. Participants emphasized that familiarity with Turkish culture, cultural symbols, and local traditions is fostered through both classroom practices and extracurricular activities. As one participant noted, "*Students learn Turkish songs, the national anthem, games, and even try Turkish food*" (P1). Similarly, school trips, museum visits, and participation in national holidays were highlighted as key practices supporting students' sense of belonging and integration into the host society (P29; P41). At the same time, participants stressed that integration is closely linked to students' opportunities for social interaction and participation. While such engagement enhances linguistic and cultural competencies, language barriers and cultural differences were identified as persistent challenges. Cultural events were described as effective in reducing social distance—"*our school's Culture Day helped build unity*" (P48)—yet limited language accessibility was seen as restricting broader participation (P43). Overall, participants agreed that meaningful integration depends on sustained social participation, intercultural interaction, and ongoing language support.

Founders and founder representatives emphasized that teachers' active participation in social and cultural activities is essential for successful adaptation to the host country. They suggested that elective courses and extracurricular programs could facilitate this process and that foreign teachers should receive additional support. As one participant noted, "*Weekly elective courses and social activities should contribute to adaptation, and foreign teachers also need reinforcement in this area*" (P11). Some schools organize activities to help teachers maintain cultural ties, such as "*social events in the Iraqi language and culture*" (P6), while others promote professional and personal development through "*cultural excursions, training sessions, and group-building activities*" (P44). However, several participants pointed out that language barriers hinder teachers' participation, as one stated: "*No, such events aren't organized. Teachers don't want to join because they struggle with Turkish*" (P5). Overall, the findings indicate that social and cultural engagement supports both professional and social integration, yet limited language proficiency remains a major obstacle to teachers' full participation.

Findings from founders and founder representatives indicate that students' linguistic and cultural adaptation should be supported not only through individual efforts but also through institutional policies and educational planning. Participants emphasized the need to restructure curricula, elective courses, and teacher training to ensure the sustainability of adaptation efforts. As one stated, "*Weekly elective courses and social activities should contribute to adaptation*" (P35), highlighting efforts to systematically integrate social and cultural learning into the curriculum. At the institutional level, strengthening collaboration between schools and the MoNE was frequently mentioned as a key requirement. The view that "*These issues can be resolved through communication between schools and the MoNE*" (P47) underscores the importance of administrative coordination. Overall, the findings suggest that while institutionalization of adaptation-oriented practices remains limited, there is a growing awareness and ongoing effort to establish structured policies for linguistic and cultural integration in international schools.

**Inter-Institutional Collaboration.** Findings from founders and founder representatives indicate that institutional collaboration with Turkish schools and the MoNE is a key factor in promoting social integration.

One participant noted, *“We organize joint programs with Turkish schools in Bağcılar”* (P7), emphasizing that such collaborations enhance cultural interaction among students and teachers. However, others pointed out that cooperation remains limited and unsystematic: *“Collaboration between international and Turkish schools is insufficient. Schools in Istanbul barely know each other, and communication is difficult. Most problems are solved only through the efforts of Turkish principals”* (P24). Additionally, the statement *“Unfortunately, schools following the Arab curriculum work in secrecy, which prevents collaboration”* (P11) highlights how institutional isolation hinders shared practices and collective development. Overall, the findings reveal a lack of both horizontal (inter-school) and vertical (ministerial-level) coordination, weakening goals of social cohesion and educational interaction. Strengthening open communication, joint event planning, and institutional coordination is therefore essential for sustainable integration.

According to founders and founder representatives, students in international schools often face adaptation difficulties because they tend to preserve their own social and cultural structures. These challenges stem from differences in language, culture, and social norms, as well as from the need to adjust to a new educational system and value framework. Participant statements support this view: *“Students tend to maintain their own social structures”* (P21); *“Cultural and traditional differences among students from various countries make adaptation difficult”* (P43); and *“Students face social problems due to limited adaptation to local customs, though some issues are addressed through guidance activities”* (P32). Overall, the findings highlight that language barriers, diverse cultural habits, and unfamiliarity with social norms constitute the main obstacles to students’ integration, while structured counseling and support programs play a crucial role in mitigating these challenges within school environments.

## DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

### Discussion

As the findings indicate, language barriers limit students’ participation in social groups, academic achievement, and daily life. This aligns with Gebru and Yüksel-Kaptanoğlu (2020), who identified language as the “central issue” shaping both socio-cultural and academic adaptation. Their study found that international students in Türkiye face adjustment difficulties due to differences in norms, values, food culture, and lifestyles. Similarly, Akunova and Karataş (2025) emphasized Turkish language acquisition as the most critical factor in foreign students’ educational adaptation. In this study, founders stated that Turkish should be “compulsory,” while parents in their study believed that additional Turkish courses would reduce adaptation problems—both underscoring language competence as a key determinant of social and academic success. The findings also highlight major challenges related to legal ambiguities, registration/equivalency procedures, and bureaucratic complexity. Tsang et al. (2022) showed that bureaucracy can be “enabling” rather than “restrictive,” fostering teachers’ psychological empowerment and reducing burnout. This supports the view that bureaucratic inefficiency in Türkiye’s international schools not only hampers administrative functioning but also undermines teacher motivation and school collaboration capacity. Language barriers and socio-cultural differences remain the primary causes of students’ adaptation difficulties, consistent with Almkudad and Karadağ (2024), who found that language proficiency and socio-cultural adjustment reduce culture shock. Guidance, social, and cultural activities organized by schools are thus pedagogically and psychosocially vital. Their study also demonstrated that students with higher self-efficacy experience less culture shock, echoing the present findings that individualized support programs enhance both academic achievement and cultural adaptation. Finally, the current findings parallel Akunova and Karataş (2025), who reported that the absence of Turkish preparatory classes was the most pressing concern among parents and recommended intensive Turkish language courses. Likewise, in this study, teachers and administrators viewed sustained language support as a strategic pathway to overcoming adaptation barriers.

The findings of this study reveal that international schools in Türkiye do not represent a homogeneous “model” but rather constitute hybrid institutions shaped by their specific contextual conditions. This finding resonates with Bunnell’s (2022) argument that the sector has entered a phase of ‘crypto-growth,’ interacting more deeply with national systems rather than remaining isolated enclaves. With the acceleration of globalization, the number of expatriate workers worldwide has significantly increased. The relocation of families for professional, commercial, or diplomatic purposes has resulted in children growing up outside their home countries, often facing distinctive social and emotional challenges (Fee & Gray, 2011; Peterson &

Plamondon, 2009). These children are not only separated from their familiar environments but also from peers and established social ties, creating strong pressures for adaptation within new school settings (Weeks et al., 2010). Similarly, the preferences of students attending international schools in Türkiye are influenced not solely by academic considerations but also by factors such as linguistic accessibility, cultural familiarity, and psychological security. The role of psychosocial needs and the search for belonging in school choice aligns with the findings of Kim (2001) and Verbik et al. (2007), who emphasize the influence of parents, peers, and teachers as significant decision-making agents.

Social interactions within school environments play a crucial role in students' developmental well-being (Hurrelmann et al., 1995). Weak peer collaboration reduces quality of life, increases psychological distress, and diminishes school satisfaction (Nutbeam et al., 1989). Nichols and Miller (1994) demonstrated that cooperative learning environments enhance students' self-efficacy and school satisfaction. These insights support the argument that international schools function not only as educational spaces but also as sites of emotional safety and social solidarity. From the parents' perspective, international schools serve dual functions—preserving identity while ensuring global educational validity. For war-affected families, these schools offer a safe environment that sustains cultural continuity, whereas for diplomatic and business families, they represent a platform for transnational educational mobility. Such diverse expectations highlight international schools as fields of belonging and symbolic capital production (Wu & Koh, 2022; McIntosh & Hayden, 2021; Kim & Mobrand, 2019). This lack of coordination is critical; as Arar, Örüçü, and Gümüş (2022) highlight, effective leadership in refugee-receiving contexts requires robust policy support to manage such complex needs. The study also reveals that a considerable proportion of students in these schools are children of families displaced by war or forced migration. For them, schooling symbolizes identity, belonging, and safety, while for others it signifies quality and internationally recognized education. Balancing these distinct socio-cultural needs requires multi-layered educational policies. Parents' expectations that their children both learn Turkish culture and gain access to international diplomas extend beyond curriculum design, shaping school–parent communication dynamics. As Akunova and Karataş (2025) note, communication gaps between parents and administrators hinder the fulfillment of these expectations, while Bozkus (2022) underscores how such tensions create administrative challenges that affect school climate and family–school relations.

Other findings indicate that the most critical areas for improvement concern student affairs, personnel management, and administrative procedures. Ambiguities in enrollment, transfer, equivalency, and graduation processes, alongside complex regulations for foreign teachers' work permits and lengthy school licensing procedures, hinder institutional efficiency. These challenges stem from a fragmented and interpretive legal framework that increases administrative burdens. The notion of “enabling bureaucracy” (Tsang et al., 2022) demonstrates that well-functioning regulatory systems enhance teachers' psychological empowerment, suggesting that bureaucratic processes in Türkiye's context are both technical and motivational factors. Legal restrictions on foreign teacher employment expand the zones of vulnerability described by Tarc and Tarc (2015) as “middling actors,” while teacher turnover and qualification equivalency issues weaken school sustainability, consistent with the observations of Norris and Shriner (2024).

Excessive bureaucracy not only disrupts administrative processes but also undermines school climate and family–school relations. This finding parallels Bozkus (2022), who reported that administrative complexity erodes trust and collaboration. As Bunnell et al. (2016) emphasize, sustainable legitimacy for international schools depends not only on English-medium instruction but also on strengthening three dimensions of institutional legitimacy—regulative (legal compliance), normative (educational standards), and cultural-cognitive (shared meanings and values). The current findings suggest vulnerabilities across all three pillars.

The process of adaptation to Türkiye's educational system is inherently multi-layered, involving students, teachers, and administrative staff alike. Turkish language learning emerges as not only a communicative tool but also a key mechanism facilitating participation in school life. This finding aligns with Akunova and Karataş (2025) and Gebru and Yüksel-Kaptanoğlu (2020), both of whom identify language barriers as the central challenge to adaptation. Turkish language instruction, tutorial programs, and cultural activities were observed to strengthen students' social integration.

Socio-cultural adaptation extends beyond learning Turkish culture; it thrives through reciprocal intercultural interaction. International schools in Türkiye are not static institutions defined by national

boundaries but, as Bourdieu (1984) suggests, social spaces continuously reconstructed through relational processes. Students' experiences of Turkish language learning and cultural adaptation, parents' expectations, and teachers' professional conditions transform these schools into transnational spaces, as conceptualized by Appadurai (1990), where group identities are dynamically reproduced through language, cultural capital, and symbolic differentiation. Recommendations such as promoting Turkish language education, organizing socio-cultural activities, and establishing collaboration with Turkish schools illustrate that adaptation is a complex, ongoing process. This aligns with Bourdieu's notion of habitus, which explains how individuals' internalized dispositions are reshaped within new social contexts (Bourdieu, 1984). In international schools, both students and teachers continuously adjust their cultural habitus to Türkiye's social and educational norms.

Supporting Almukdad and Karadağ (2024), the study confirms that language proficiency and self-efficacy mitigate culture shock. Teachers' roles in guiding and facilitating students' adaptation through counseling and extracurricular activities contribute not only to academic achievement but also to cultural integration. However, collaboration with Turkish schools remains largely informal and dependent on individual initiatives, exposing the lack of both horizontal (inter-school) and vertical (ministerial-level) coordination. This lack of coordination is critical; as Arar, Örüçü, and Gümüş (2022) highlight, effective leadership in refugee-receiving contexts requires robust policy support to manage such complex needs. Robinson and Guan (2012) emphasize that balancing diverse pedagogical traditions and cultural expectations is crucial for sustainable schooling, while Pearce's (2023) concept of "internationally-national schools" highlights that the hybrid nature of such institutions can only be strengthened through mutual learning and institutional capacity-building.

Although this study focuses on international schools in Türkiye, the findings speak to broader debates in education systems marked by transformation, migration and limited resources, and other emerging economies. Challenges such as fragmented legislation, cumbersome bureaucratic procedures, restricted employment of foreign teachers and insufficient language support for migrant students are not unique to Türkiye. They mirror tensions observed in other contexts where school leaders must navigate between national policy requirements, global accountability pressures and increasingly diverse school communities. In this sense, the Turkish case functions as a strategic lens through which to examine how international schools negotiate institutional legitimacy, language policy and socio-cultural integration in education systems undergoing structural change.

## **Conclusion**

In conclusion, international schools in Türkiye are not merely extensions of global education networks but hybrid entities shaped by local cultural, institutional, and political dynamics. For students, adaptation involves language, culture, and social belonging; for parents, it entails security and international recognition; and for teachers, it concerns professional stability and legal clarity. Therefore, future policy debates on international schools should address not only global educational trends but also national legislation, cultural adaptation, and institutional cooperation networks to ensure the sustainable integration of these schools within Türkiye's education system.

## **Recommendations**

The institutional challenges observed in the functioning of international schools in Türkiye are closely linked to the fragmented nature of existing legislation, the complexity of bureaucratic procedures, and the insufficiencies in linguistic and cultural adaptation. In this context, the foremost priority for policymakers should be ensuring coherence in legal frameworks and standardization in practice. Simplifying procedures related to equivalency, student transfers, registration, and work permits, and integrating digital platforms such as e-Okul and MOBİS, would accelerate administrative processes and strengthen institutional legitimacy. Furthermore, language adaptation should not be viewed solely as a student issue; teachers and administrators should also receive Turkish language proficiency and cultural awareness training. Developing systematic collaborations between international and Turkish schools through social and cultural activities would serve as a key policy strategy for promoting intercultural integration. In addition, flexible regulations that facilitate teachers' professional development and streamline work permit procedures would help maintain academic quality. Finally, establishing a national monitoring and evaluation framework for assessing institutional

performance would contribute not only to compliance with international standards but also to the development of a context-sensitive educational governance model aligned with Türkiye's local realities.

Future research may extend these findings across diverse contexts. Comparative studies of international schools in different national and regional settings could reveal whether similar institutional challenges emerge under varying regulatory frameworks. Longitudinal research may further examine how policy reforms and administrative adjustments influence school practices and stakeholder experiences over time. In addition, multi-stakeholder studies incorporating the perspectives of students, parents, and policymakers would offer a more comprehensive understanding of international schooling processes.

### **Declarations**

### **Funding**

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

### **Conflicts of interest/Competing interests**

The authors declare that they have no conflicts of interest or competing interests to disclose.

## REFERENCES

- Adler, M. (1997). Looking backwards to the future: Parental choice and education policy. *British Educational Research Journal*, 23(3), 297–313. <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>
- Akunova, Z., & Karataş, S. (2025). Education problems faced by parents of international students in Turkey. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research*, 4(1), 25–32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15025301>
- Almukdad, M., & Karadag, E. (2024). Culture shock among international students in Turkey: An analysis of the effects of self-efficacy, life satisfaction and socio-cultural adaptation on culture shock. *BMC Psychology*, 12(1), 154. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01641-9>
- Appadurai, A. (1990). *Disjuncture and difference in the global cultural economy*. *Theory, Culture and Society*, 7(2), 295–310. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- Arar, K., Örucü, D., & Gümüş, S. (2022). Educational leadership and policy studies in refugee education: A systematic review of existing research. *Educational Review*, 75(5), 1–21.
- Bailey, S. (2015). *The Essentials of Academic Writing for International Students* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715346>
- Ball, S. J. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization* (2nd ed.). Routledge.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Pearson.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1973). *Reproduction in education, society and culture*. SAGE.
- Bozkus, K. (2022). The problems of school administrators scale. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 10(1), 25–55. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2022.7069>
- Bunnell, T. (2020). *The continuous growth and development of ‘international schooling’: The notion of a ‘transitory phase’*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(5), 764–768. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1712890>
- Bunnell, T. (2019). *International schooling and education in the “new era”: Emerging issues*. Emerald Publishing.
- Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about international schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education*, 42(4), 408–423. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1195735>
- Bunnell, T. (2022). The crypto-growth of “international schooling”: Emergent issues and implications. *Educational Review*, 74(1), 39–56.
- Calhoun, C. (2002). The class consciousness of frequent travelers: Toward a critique of actually existing cosmopolitanism. *South Atlantic Quarterly*, 101(4), 869–897. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-4-869>
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- de Marrais, K. (2004). *Qualitative interview studies: Learning through experience*. In K. de Marrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51–68). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fee, A., & Gray, S. J. (2011). Fast-tracking expatriate development: The unique learning environments of international volunteer placements. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(3), 530–552. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.543631>
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. Basic Books.
- Gebru, M. S., & Yuksel-Kaptanoglu, I. (2020). Adaptation challenges for international students in Turkey. *Open Journal of Social Sciences*, 8(9), 262–278. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89020>
- Glick-Schiller, N., & Irving, A. (Eds.). (2017). *Whose cosmopolitanism? Critical perspectives, relationalities and discontents*. Berghahn Books.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Basil Blackwell.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2008). *International schools: Growth and influence*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- ISC Research. (2012). *International education in great demand*. <http://www.iscresearch.com/international-schools/>
- Hurrelmann, K., Leppin, A., & Nordlohne, E. (1995). Promoting health in schools: The German example. *Health Promotion International*, 10(2), 121–131. <https://doi.org/10.1093/heapro/10.2.121>
- ICEF Monitor. (2014, March). New data on international schools suggests continued strong growth. *ICEF Monitor*. <http://monitor.icef.com/2014/03/new-data-on-international-schools-suggests-continued-strong-growth-2/>
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage.
- Kim, H., & Moberand, E. (2019). Stealth marketisation: How international school policy is quietly challenging education systems in Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 17(3), 310–323. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1571405>
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* [Qualitative method and research in sociology and anthropology] (2nd ed.). Bağlam Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- MacKenzie, P. (2010). School choice in an international context. *Journal of Research in International Education*, 9(2), 107–123. <https://doi.org/10.1177/1475240910370813>
- McIntosh, S., & Hayden, M. (2022). Disrupting conventional conceptions of parental engagement: Insights from international schools. *Research in Comparative and International Education*, 17(1), 51–70. <https://doi.org/10.1177/17454999211067634>
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Revised and expanded ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

- Mays, N., & Pope, C. (2000). *Assessing quality in qualitative research*. *BMJ*, 320(7226), 50–52. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50>
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Sage Publications.
- Nambissan, G. B. (2010). *The Indian middle classes and educational advantage: Family strategies and practices*. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 285–295). Routledge.
- Nichols, J.D. and Miller, R.B. (1994) Cooperative Learning and Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1015>
- Norris, K., & Shriner, M. (2024). Exploring expatriate teachers' contract renewal in international schools: A case study. *Journal of Research in International Education*, 23(3), 283–293. <https://doi.org/10.1177/14752409241254627>
- Nutbeam, D., Aaro, L. E., & Catford, J. (1989). Understanding children's health behaviour: The implications for health promotion for young people. *Social Science & Medicine*, 29(3), 317–325.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pearce, S. (2023). *Internationally-national schools: A critical review of this developing sector and the frameworks that define international schools*. *Research in Comparative and International Education*, 18(3), 351–372. <https://doi.org/10.1177/17454999231186845>
- Peterson, B. E., & Plamondon, L. T. (2009). Third culture kids and the consequences of international sojourns on authoritarianism, acculturative balance, and positive affect. *Journal of Research in Personality*, 43(5-6), 755-763. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.014>
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. SAGE Publications.
- Renaud, G. (1974). *Experimental Period of the International Baccalaureate: Objectives and Results*. The UNESCO Press.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time–space and homogeneity–heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25–44). Sage.
- Robinson, J., & Guan, X. (2012). The changing face of international education in China. *On the Horizon*, 20(4), 305–312. <https://doi.org/10.1108/10748121211272446>
- Sassen, S. (1996). *Losing control?* Columbia University Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4th ed.). Sage.
- Tan, C. C. (2012, May 27). *International schools boom*. *New Straits Times*. <http://www2.nst.com.my/nation/general/international-schools-boom-1.88061>
- Tarc, P., & Tarc, A. M. (2015). Elite international schools in the Global South: Transnational space, class relationalities and the 'middling' international schoolteacher. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.971945>
- Tsang, K. K., Wang, G., & Bai, H. (2022). Enabling school bureaucracy, psychological empowerment, and teacher burnout: A mediation analysis. *Sustainability*, 14(4), 2047. <https://doi.org/10.3390/su14042047>

- Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). *International student mobility: Patterns and trends*. The Observatory on Borderless Higher Education.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design*. Guilford Press.
- Yemini, M. (2021). Rethinking the sacred truths of global citizenship education: A theoretical exploration. *Prospects*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09587-1>
- Weeks, J. W., Jakatdar, T. A., & Heimberg, R. G. (2010). Comparing and contrasting fears of positive and negative evaluation as facets of social anxiety. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 29(1), 68-94. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.1.68>
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, 42(6), 1089–1106. <https://doi.org/10.1177/0038038508096935>
- Wu, W., & Koh, A. (2022). Being “international” differently: A comparative study of transnational approaches to international schooling in China. *Educational Review*, 74(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1887819>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.