

# Eğitimde Göçmen Çocuklar: Çeşitli Ülkelerde Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi

Fatma ÇOBANOĞLU<sup>1</sup>

**Öz:** Yakın zamana kadar aileleriyle birlikte göç eden ve yok sayılan göçmen çocuklar, giderek göç politikalarında daha fazla dikkate alınması gereken bir nüfus olarak görülmeye başlandı. Bu çocuklar, bir taraftan rekabetçi devletler tarafından yetenek havuzlarına eklenen yeni insan sermayeleri olarak görülürken, diğer taraftan da toplumlarına entegre olmamaları durumunda, ekonomilerine ve sosyal istikrarlarına karşı bir tehdit olarak algılandılar. Bu endişeler, son yıllarda Avrupa entegrasyon politikalarının odak noktası haline geldi ve entegrasyonun gerçekleştirileceği kilit mekanizma olarak eğitim kabul edilmeye başlandı. Ne var ki, göçmenlerin eğitimi, halen çoğu ülkenin entegrasyon politikalarının en zayıf noktasıdır ve göçmen öğrencilerin çoğu, ev sahibi ülkelerden yeterince destek alamamaktadır. Yasal statüleri, uyrukları veya vatandaşlıkları ne olursa olsun, her çocuğun okula gitme ve öğrenme hakkı olsa da çok sayıda göçmen ve yerinden edilmiş çocuk okula gidememektedir. Bu çalışmada, öncelikle göçmen çocuklara yönelik eğitimin gerekliliği ve önemi anlatıldıktan sonra göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve küresel düzeyde uygulanan politikaların sonuçları tartışılmıştır. Ayrıca, mevcut sorunların çözümüne ve iyileştirmeye yönelik geliştirilen bütünsel modele de yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Göçmen Çocuklar, Göçmenlerin Entegrasyonu, Göçmenlerin Eğitimindeki Sorunlar, Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları

## Immigrant Children in Education: Examination of Education Policies Implemented in Various Countries

**Abstract:** Until recently, immigrant children who migrated with their families and were ignored have increasingly come to be seen as a population that needs more attention in migration policies. On one hand, these children are viewed as new human capital added to the talent pools by competitive states. On the other hand, if they fail to integrate into their societies, they are perceived as a threat to their economies and social stability. These concerns have become the focus of European integration policies in recent years, with education being acknowledged as a key mechanism for achieving integration. However, migrant education remains the weakest point in the integration policies of many countries, and most migrant students do not receive sufficient support from host countries. Although every child has the right to go to school and learn, regardless of their legal status, nationality or citizenship, many immigrant and displaced children are unable to attend school. In this paper, after discussing the necessity and importance of education for migrant children, the problems encountered in the education of migrant children and the consequences of globally implemented policies will be examined. Additionally, attention will be given to the holistic model developed for solving and improving existing problems.

**Keywords:** Migrant Children, Integration of Immigrants, Challenges in The Education of Immigrants, Educational Policies for Immigrants

Yakın zamana kadar, çocuklar göç literatüründe görünmezken, göç bir “yetişkin” girişimi olarak görülüyordu. Yetişkinler, iş, evlilik, kalıcı yerleşme veya başka nedenlerle göç etmeye karar verenlerdi. 18 yaşından küçük olarak tanımlanan çocuklar ise tıpkı geçmişteki kadın göçmenlere ilişkin bakış açısı gibi aile üyeleriyle birlikte hareket eden ve fazla ilgiyi hak etmeyen göçmenler olarak kabul edilirdi. Oysa günümüzdeki değişen göç kalıpları ve yeni anlayışlar ışığında, çocuklar giderek göç literatüründe merkezi bir rol üstlenerek göç politikalarında gerektiği gibi dikkate alınması gereken bir nüfus olarak görülmeye başlandı (Asis & Feranil, 2020). Son zamanlarda artan bu ilginin nedenlerinden biri, göçün mevcut büyüklüğüdür. Uluslararası Göç Örgütü (International Organization for Migration [IOM]) tarafından yayınlanan Dünya Göç Raporuna (2020) göre, toplam göçmen çocuk sayısına ilişkin güncel küresel tahmin 31 milyona yakındır; neredeyse 13 milyonu mülteci çocuk, 936 bini sığınmacı çocuk ve 17 milyonu da kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş çocuklar. Bu rakamlar, çocukların refahı ve eğitimi ile ilgilenen göç yetkilileri için acil çözümler gerektiren sorunları da beraberinde getirmektedir.

Göç söylemini iki ucu keskin bir kılıca benzeten Devine’e (2013) göre, göçmen çocuklar, bir taraftan rekabetçi devletler açısından yetenek havuzuna eklenen yeni insan sermayesi, diğer taraftan da toplumun daha geniş sosyal ve kültürel dokusuna entegre olmamaları durumunda, uzun vadeli ekonomik ve sosyal istikrara karşı bir tehdit olarak algılanır. Göçmenlerin ev sahibi toplumla bütünleşememeleri konusundaki bu endişeler, son yıllarda Avrupa politikalarının odak noktası haline gelmiş ve eğitim, entegrasyonun gerçekleştirileceği kilit mekanizma olarak görülmüştür. Ancak, göçmenlerin eğitimi, çoğu ülkenin entegrasyon politikalarındaki en büyük zayıflıktır ve göçmen öğrencilerin çoğu, yeterince destek alamamaktadır. Çoğu ülke, kültürel sorunları düzeltmeyi (veya daha da kötüleştirmeyi) genel eğitim sistemine bırakır (Solano & Huddleston, 2020). Oysaki yasal statüleri, uyrukları veya vatandaşlıkları ne olursa olsun, her çocuğun okula gitme ve öğrenme hakkı vardır. Yine de çok sayıda göçmen ve yerinden edilmiş çocuk okula gidememektedir. Sınırları aşan 30 milyon çocuktan birçoğu, eğitim ve öğretimin önündeki yasal veya pratik engellerle karşı karşıyadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], b.t.).

Göçmen eğitimi, çoğu zaman çocuk işçiliği, girişimcilik, zorla evlendirilme veya genç işsizliği ile aynı cümle içinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu konu günümüz devletlerinin gündemini daha fazla meşgul etmeye başlamıştır. Eğitime erişimde fırsat eşitsizliğine en fazla maruz kalanlar göçmenlerdir ve göçmenlere yönelik eğitim politikaları kapsamlı olarak 2000’lerden sonra ele alınmaya başlanmıştır (Tekgöz, 2020, s. 3). Bu çalışmada, öncelikle göçmen çocuklara yönelik eğitimin gerekliliği ve önemi anlatıldıktan sonra eğitimde karşılaşılan sorunlar ve küresel düzeyde uygulanan politikaların sonuçları tartışılmıştır. Ayrıca, mevcut duruma yönelik geliştirilen bütünsel modele de yer verilmiştir.

### Göçmen Çocukların Eğitim Hakkı ve Eğitime Erişimi

Kimin “göçmen” veya “göçmen çocuk” sayılacağı konusunda, Avrupa Birliği (AB) ülkeleri arasında kullanılan yasal bir tanımlama veya veri kümeleri üzerinde bir uzlaşma yoktur. Ancak, “göçmen çocuk” terimi için iki çocuk grubu tanımlanabilir (Janta & Harte, 2016, s. 10): (1) *AB içinde veya dışında yurtdışında doğan çocuklar (birinci kuşak göçmenler)* ve (2) *Ebeveynleri yurt dışında doğan veya bir ebeveyni yurt dışında doğan çocuklar (ikinci kuşak göçmenler)*. Bu tanımlamalardan farklı olarak ev sahibi ülkelerin göçmen çocuklara yönelik geliştirdiği eğitim politikalarında farklılıklar olabilmektedir. Birçok üye devletteki eğitim politikaları, *anadili ev sahibi ülkedeki çoğunluk dilinden farklı olan çocuklar ile ev sahibi ülkenin dilini anadili olarak konuşan çocuklar* arasında da ayırım yapmaktadır. Örneğin, İngiltere’de anadili İngilizce olmayan çocuklar “Ek dil olarak İngilizce konuşanlar” olarak tanımlanır. Bazı ülkeler (örneğin Fransa) de ayrıca göçmen çocukları doğdukları ülkeye ve/veya ebeveynlerinin ve büyükanne ve büyükbabalarının uyruğuna göre tanımlamaktadır. Örneğin, Fransız istatistikleri, en az bir ebeveyni Fransa’da doğmamış çocukların yanı sıra Fransız olmayan vatandaşlardan doğan çocuklar hakkında veri sahibidir. Bu veriler, ikinci ve üçüncü kuşak göçmen çocukların nüfusunu belirlemek için kullanılır (s. 10).

Göçmen çocuk için “eğitim”, akademik ilerleyişinin yanı sıra bulunduğu toplumsal yapıya uyum sağlaması bakımından özel bir nitelik taşımaktadır. Göçmen çocukların marjinal görülen “göçmen” kimliğinden sıyrılarak meslek sahibi refah seviyesi yüksek bir yaşam sürmesinde aldığı ya da alacağı eğitim

kilit rol oynayacaktır (Akgün, 2023). Bu çocukların eğitimi, çoğu ülkenin göçmenlere yönelik politikalarındaki en zayıf halkadır. Göçmen çocukların çoğu, doğru okulu veya sınıfı bulmada ya da akranlarına "yetişme" konusunda çok fazla destek alamazlar (Solano & Huddleston, 2020). Oysaki, göçmen ve yerinden edilmiş çocuklar için ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerine yapacakları yatırımları haklı çıkaracak beş temel argüman bulunmaktadır (UNICEF, b.t.).

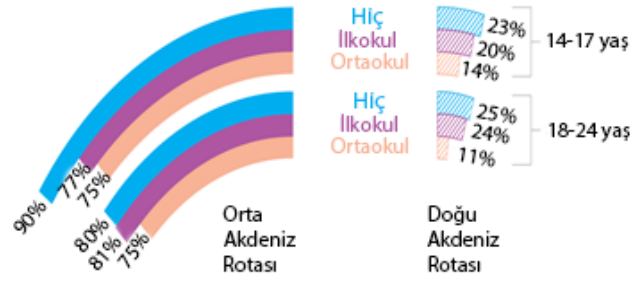
1. **Göçmen çocukların eğitimine ilişkin uluslararası anlaşmalar:** Göç olgusu, ev sahipliğini yapan ülkelerin toplumsal düzenlerini değiştirmekle kalmayıp yürüttükleri hizmet ve politikalarda da önemli baskılar yaratır. Aynı zamanda, bu devletlere uluslararası insan hakları hukukunda yer alan çok önemli bazı sorumlulukları da yükler (Tekgöz, 2020, s.2). Göçmenlerin eğitimi, bu sorumluluklar arasında en çok vurgulananlardan biridir. Temel bir hak olarak, göçmenlerin eğitimini de kapsayan birtakım düzenlemeler yapılmıştır (Tablo 1). Sözü edilen bu düzenlemelere taraf olan devletler bu konudaki sorumluluğu da almış kabul edilmektedir.

**Tablo 1. Göçmen Çocukların Eğitimine İlişkin Uluslararası Anlaşmalar**

Uluslararası Hukuki Belge	Çocuk Göçmenlerin Eğitim Hakları
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (Birleşmiş Milletler [BM], 1948)	Mültecilere eğitim hakkı
Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BM, 1989)	Hukuki statüsüne bakılmaksızın tüm çocukların eğitime erişim hakkı
Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1960)	Eğitimde her türlü ayrımcılığın önlenmesi Eğitimde fırsat eşitliği Vatandaşlara sağlanan eğitim hakkının aynısının sağlanması
Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (BM, 1976)	Herkes için eğitim hakkı
Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesi (BM, 1966)	İrk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal veya toplumsal köken, mülkiyet, doğum ayrımı yapılmadan her çocuğun küçük olma statülerinin gerektirdiği koruma tedbirlerinden yararlanma hakkı
Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (BM, 1979)	Eğitim alanında cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması
Küresel Göç Mutabakatı (BM, 2018)	Göçmen çocuklara ve gençlere kapsayıcı ve eşit kalitede eğitim sağlama Eğitim sistemlerinin kapasitelerini güçlendirerek ve erken çocukluk gelişimine ayrımcı olmayan erişimi kolaylaştırarak yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimi kolaylaştırma

2. **Eğitime yapılan yatırımın ekonomik getirisi:** Eğitime yapılan yatırımlar, büyük ekonomik getiri sağlar. Öyle ki, alınan her bir ek eğitim yılı, kişi başına yüzde 13 ila yüzde 35 arasında daha yüksek ulusal Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH) ile ilişkilendirilmektedir (UNICEF, 2015). Dünya Bankası'nın (2018) raporunda da eğitimin kapsamı genişledikçe, gelir payından en fazla yoksul insanların yararlandığı ve bu nedenle de gelir eşitsizliğinin düşmesi gerektiği belirtilmektedir. Rapora göre, belirgin şekilde yüzde 50'den yüzde 100'e çıkan ilkökul kayıt oranı, en yoksul ondalık dilimdeki hanelere giden gelir payında yüzde 8'lik bir puan artışı ile ilişkilidir. Ne var ki, sözü edilen bu eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin belirleyicisinin eğitime erişim ya da katılımdan çok etkili öğrenme sonuçları olduğu da göz önünde bulundurulması gerekir. Okullaşma ve öğrenme arasındaki farka dikkat çeken Dünya Bankası'nın (2018) yakın zamanda "...öğrencilere temel bilişsel beceriler sağlamanın, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik sonuçları büyük ölçüde artırabileceği" vurgusu önemlidir (s. 46). Bu noktada, özellikle, erken çocukluk gelişimi müdahaleleri, toplumdaki gelişimsel eşitsizlikleri azaltma fırsatı sağlayacaktır. Sonuç olarak eğitim, geçim fırsatlarını iyileştirerek ve herkes için sosyoekonomik kalkınmayı destekleyerek, göçün bazı nedenlerini ele alma ve gelecekteki olası krizleri önleme potansiyeline sahiptir (UNICEF, 2020).
3. **Yatırım eksikliğinin çatışma ve sömürü riskini arttırması:** Şiddetli çatışmaların dünya çapında endişe verici şekilde yaygınlaştığı belirten Eğitim Politikası ve Veri Merkezi (Education Policy and Data Center [EPDC], 2016), yayınladığı küresel analizde, büyük eşitsizlikleri barındıran ülkelerin, ulusal zenginlik, siyasi rejim türü ve coğrafya gibi çatışmayı öngörebilen faktörler kontrol edildikten sonra bile, önemli ölçüde daha yüksek çatışma riskine sahip olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca, özellikle etnik ve dini

grupları arasında yüksek eğitim eşitsizliğinin olduğu ülkelerde, şiddetli çatışma riskinin de iki katına çıktığını, kız ve erkek çocuklar arasındaki eğitimde daha fazla eşitliğin ise şiddetli çatışma riskini yüzde 37 azalttığı belirtilmiştir. UNICEF (2017) tarafından hazırlanan rapora göre, Orta Akdeniz göç yolu boyunca daha düşük eğitim düzeyine sahip ergenler, insan ticareti ve sömürüye karşı daha savunmasızdır. Benzer şekilde, Doğu Akdeniz güzergahında da istismarı bildiren ergenlerin oranı genel olarak daha az olmakla birlikte, eğitim düzeyi düşüktüğüce daha fazladır. Bu bulgular, daha düşük eğitim seviyeleri ile daha yüksek sömürü oranları arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Şekil 1). Dolayısıyla, göçmen çocuklara yönelik uygulanacak eğitim politikaları çocukların suç örgütlerine, ekonomik ve cinsel sömürüye karşı korunmalarını sağlayacaktır (Doğan & Avcıoğlu, 2022).



Şekil 1. Göçmenlerin eğitim düzeyine ve yaşlarına göre istismar bildiren anket katılımcılarının oranı (2016-2017)  
(UNICEF, 2017)

4. **Sağlığa ve topluma katkısı:** Eğitim, toplumların yeniden yapılanmasında aracılık ederek, zor günler geçirmiş çocukların çatışmadan kaçınmalarına, barış ortamını yaratmalarına, vatandaşlık ve çevre duyarlılığı kazanmalarına olanak sağlar. Eğitim, çocukları illegal örgütlerin ya da suç işlemeye yatkın grupların eline düşmekten de alıkoyar (Eren, 2019). Eğitimin faydaları, genellikle artan gelir ve azalan yoksulluk gibi ekonomik terimlerle değerlendirilirken, sağlık ve sosyal refahla ilgili başka faydaları da bulunmaktadır. Kaliteli kapsayıcı eğitime erişim, yerinden edilmiş nüfusa ve ev sahibi topluluklara önemli sosyal faydalar sağlar. Uyumlu toplumlar oluşturmaya yardımcı olur ve önyargı, klişeler ve ayrımcılıkla mücadelede kritik bir rol oynayabilir (UNICEF, 2020). Eğitimli insanlar ve eğitimli ebeveynlerin çocukları daha sağlıklı, kendi yaşamları ve toplumları konusunda daha güçlü ve sosyal olarak daha hoşgörülü ve çözüm arayan olma eğilimindedir. Gözlemlenen sosyal etkilerin çoğu kadınların eğitimiyle bağlantılıdır, bu nedenle, kız çocukların eğitimine ayrıca önem verilmesi gerekmektedir (UNICEF, 2015). Ayrıca, göç ister zorunlu isterse bireyin kendi tercihi olsun, uyum sağlama ya da psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Bu süreçten her yaşta birey farklı şekillerde etkilenirse de çocuk ve ergenler daha fazla etkilenmektedir. Eğitim sistemine uyumda güçlükler yaşama, aidiyet hissinin yokluğu, savaş travmasından çıkamama (Koşar & Aslan, 2020) bu etkilerden sadece bazılarıdır. Benzer şekilde, Sarier (2020) çalışmasında, travma yaşayan çocukların "tank, silah, savaş, yıkıntı, bomba, ölüm" gibi kavramları günlük hayatta daha çok kullandıklarını ve okula yabancılaştıklarını, kimseye güvenmediklerini, şiddete başvurduklarını, saldırgan olduklarını, özgüven eksikliği ile utangaç, içe kapanık ve üzüntülü olduklarını gözlemlemiştir. Göçmen çocukların eğitim sisteminde yer almaları, yaşadıkları travmaların etkisini azaltabilecek "sosyal destek sistemlerini tekrardan yapılandırılmaları" için onlara fırsat verebilir. Bu çocukların göçün öncesinde, sırasında veya sonrasında yaşadıkları da düşünülürse okul ortamında bulunmaları olası ruhsal bozuklukları engelleyebilir (Karaman & Bulut, 2018) ve göçe neden olan geçmişin ve olayların olumsuz izlerinden kurtulmaları kolaylaşır (Doğan & Avcıoğlu, 2022)
5. **Farklı sınıfların sağladığı faydalar:** Pek çok bağlamda, yalnızca mülteci ve göçmen çocuklara hizmet veren ayrı sistemlerin oluşturulması, ev sahibi ve göçmen topluluklar arasındaki ilişkileri geliştirme fırsatını engeller. Ortak eğitim, yalnızca ev sahibi ve göçmen gruplardan gelen çocukların değil, aynı zamanda farklı geçmişlere sahip bireylerin de okul topluluklarına katılabileceği sosyal entegrasyon fırsatları sunar. Kanıtlar, göçmen ve yerinden edilmiş çocukların – ve onları takip eden nesillerin – nerede olurlarsa olsunlar öğrenme ve ilerleme fırsatlarına sahip olduklarında, gelişmek ve topluma katkıda bulunmak için daha donanımlı olduklarını açıkça göstermektedir (UNICEF, b.t.).

Tüm bu sözü edilen fırsat ve faydalar ele alındığında, ev sahibi ülkelerin göçmen çocukların eğitimine yatırım yapmalarının ne kadar önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yatırımın hem ev sahibi toplumu hem de göçmen nüfusu bütünleştirecek sonuçları beraberinde getirme olasılığı yüksektir.

### Göçmen Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Göçmen çocukların eğitimi konusunda yürütülen çalışmaların ve uluslararası örgütler tarafından hazırlanan politika ve izleme belgelerinin gözden geçirilmesi, göçmen çocukların eğitiminde sorunlar yaşanmasında *sistem* kaynaklı ve *okul* kaynaklı pek çok faktörün etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Barlett, 2015).

#### Sistem Düzeyinde Faktörler

Göç politikaları<sup>2</sup>, hükümetlerin ve yerel halkın göçmenlere yönelik bakış açısından büyük ölçüde etkilenir. Devletlerin hazırladığı bu politikalar, öncelikle kendi halkının göçmenlere yönelik tutum ve davranışlarını güçlü bir şekilde etkiler; halkın göçmenleri kabul etme ve onlarla etkileşim kurma istekliliğini şekillendiren en güçlü faktörlerden biridir. Bunun yanında, göçmenlerin yeni anavatanlarındaki tutumlarını, aidiyet duygularını ve hatta sağlıklarını şekillendirir (Solano & Huddleston, 2020). Bu politikalar, önemli ölçüde göçmen nüfusun eğitimini de etkilemektedir. Göçmen çocukların eğitimini zorlaştıran sorunların konut ayrımı, seçici mekanizmalar, kaynak eşitsizliği (Nusche, 2009) çocuklara tanınan yasal statü, sınır dışı edilme, finansman ve dil öğretimi politikalarından (Barlett, 2015) ya da eğitim için gerekli yasal düzenlemelerin, planların, öğretim kadrosunun ve elverişli bir çevrenin olmayışından (Akgün, 2023) kaynaklandığı görülmektedir.

Göçmen çocukların eğitimi konusunda, bu çocuklara tanınan “yasal statü” çok önemlidir. Eğitime erişim, özellikle düzensiz statüye sahip çocuklar için evrensel anlamda garanti edilmemektedir. Çocukların okullara erişiminin engellenmesi veya imkanlarının ötesinde ücretler alınması da alışılmış bir durumdur<sup>3</sup>. Yasal yollardan giriş, ikamet etme veya yasal statü kazanmak için açık ve zamanında fırsatların sağlanmadığı durumlarda ise insanlar daha uzun süre kaçak durumunda kalır ve eğitim eşitsizlikleri devam eder (Barlett, 2015). Bunun yanında, düzensiz statüye sahip göçmenler, okulların düzensiz göçmen çocukları yetkililere bildirme veya hükümet yetkililerine çocukların verilerine erişim sağlama yükümlülükleri nedeniyle tutuklanma veya sınır dışı edilme korkusuyla resmi eğitimden kaçınabilmektedir. Örneğin; 2014’te ABD’de “belgesiz göçmenlerin sınır dışı edileceği” söylemi 11 milyon kişinin okula gitmemesine sebep olmuştur (Gün & Yüksel, 2021). Bazı ülkeler, göçmen çocukların kayıt ve devamını sağlamak için göçmenlik makamları ile okullar arasında güvenlik duvarları kurmuştur. Örneğin Almanya’da, okulların öğrencilerin verilerini polise açıklama zorunluluğu 2011 yılında kaldırılmıştır. Tayland gibi bazı ülkelerde de belirli kimlik belgelerine sahip olmayan göçmen çocuklar da dahil olmak üzere, okula kayıt için basitleştirilmiş formaliteler uygulamaya konmuştur (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2020). Türkiye’de de “hukuki statüsü ne olursa olsun” bütün göçmen çocukların okula devamına ilişkin bir engelleme bulunmamakla birlikte (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014) kayıt altında olmaları ve kendilerine “yabancı tanıtma belgesi” verilmesi yeterlidir. Ayrıca, çocukların kendi ülkelerindeki eğitim durumlarını ispatlayamamaları halinde, bir komisyonun belirlediği sınıftan itibaren eğitim-öğretime devam etmektedirler.

<sup>2</sup> AB’nin göçmenlere yönelik uyguladığı politikalarda belli başlı üç model dikkati çekmektedir (Güleç, 2015): Göçmenlerin dil, kültür ve sosyal özellikler açısından yaşadıkları topluma uyum sağlayabilecekleri bakış açısıyla, bu gelişimi kolaylaştıracak politikaların uygulanması (oturma hakkı olan göçmenlerin hepsine vatandaşlık verilmesi) esasına dayanan “Asimilasyon Modeli”; göçmenlerin dil, kültür ve sosyal farklılıklarını kaybetmelerini beklemeden onlara yerel halkla eşit hakların verildiği “Çok Kültürlü Model” ve hükümetler ve yerel halk tarafından göçmenlerin kendi uluslarının bir ferdi olarak kabul edilmediği ve çeşitli haklara sahip olmalarının da sınırlandırıldığı “Dışlanma Modeli”.

<sup>3</sup> Tüm okul çağındaki mülteci çocukların yüzde 48’inin okula gitmediği ve dünya genelinde ilkokuldaki ortalama okullaşma oranının yaklaşık %63 olduğu (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2019) göz önünde bulundurulursa, Millî Eğitim Bakanlığı (2022) verilerine göre Türkiye’de bu oranın (%68,51) yüksek olduğu ve ortaöğretimde okullaşma oranının (%50,11) çok düştüğü de bir gerçektir. Bu düşüşün nedeni olarak değerlendirilen iki faktör, erkek çocukların ailelerine ekonomik destek sağlamak için çalışmaları ve genç kızların erken yaşta evlendirilmesidir (Aksoy, 2020)

Konut (ve dolayısıyla okul) ayrımını etkileyen politikalar da göçmen çocukların eğitimini zorlaştırmaktadır (Barlett, 2015; Nusche, 2009). Göçmen çocukların eğitimindeki zorluk sadece okula erişim değildir. Eğitimi iyileştirmenin önündeki diğer engeller, ihtiyaçlarına göre şekillendirilmeyen eğitim ve az da olsa sınıflardaki yerel çocuklardan ayrı tutulmalarıdır. Sınıfların bileşimi önemlidir, çünkü göçmen çocukların çoğunun aynı sınıfta toplanması onların eğitim sonuçlarını olumsuz etkiler (Uluslararası Göç Örgütü, 2020). Sosyal birleşmeyi önleyen bu ayrışma (Mickelson & Nkomo, 2012), göçmen çocukların akademik başarılarının azalmasına, okul terk oranlarının artmasına ve gruplar arası dinamiklerin bozulmasına neden olmaktadır (Tablo 2). Örneğin, Rusya'nın şehirlerinde etnik kökene göre çok düşük derecede mekânsal ayrım olsa da çok sayıda araştırma, son yıllarda yerel sakinlerin, bazı kurumları, çeşitli etnik kökenden gelen öğrencilere sahip olması nedeniyle 'göçmen okulları' olarak algılamaya başladığını göstermektedir. Bu okullarda, göçmen ve yerel çocukların, etnik kökenden ziyade ev sahibi toplumla bütünleşme derecesini yansıtan "biz" ve "onlar" şeklinde kendi sembolik ayrımlarını yarattıkları; çocuklar arasında çatışmalar yaşandığında da toplumun genelinde geçerli olan göçmen stereotiplerinin yeniden üretildiği gözlenmektedir (Demintseva, 2020). Bunun yanı sıra, "plansız göçmen yerleştirme politikaları" ile herhangi bir alt yapı olmadan göçmen çocukların plansız bir şekilde yerleştirilmesi, çarpık kentleşmeye yol açarak göçmen çocukların uyum programlarına katılmalarını sınırlandırmakta ve yardımların da hedefine ulaşmasını engellemektedir (Koşar & Aslan, 2020). Okullar ve yerleşim bölgeleri arasında eşit dağılım gereklidir ve göçmenlerle ev sahibi vatandaşlarının bir araya gelebileceği etkinliklerin düzenlenmesi tüm topluma çok kültürlülük hakkında bilgi edinme fırsatları sağlayarak sosyal içermeyi hızlandırabilir (Topaloğlu & Özdemir, 2023).

**Tablo 2.** Sosyal Birleşmenin Kısa ve Uzun Vadeli Akademik ve Akademik Olmayan Sonuçları

	Kısa Vadeli	Uzun Vadeli
<b>Akademik</b>	Test puanları, notlar, yüksek okul mezuniyeti, eğitim arzusu	Eğitim kazanımları, eğitim arzusu
<b>Akademik olmayan</b>	İrklar arası akranlar, çok kültürlü yönelme, ırksal korkularda ve klişelerde azalma	Mesleki kazanım, küresel ekonomiye hazırlık, ceza/adalet sisteminden kaçınma, ırklar arası dostluklar, entegre yerleşim mahalleleri, daha fazla sivil katılım

Mickelson & Nkomo (2012)

Göç geçmişi olan çocuklar, okullarda çok büyük zorluklarla karşılaşır. Farklı akademik beklentilere hızla uyum sağlamaları, yeni bir dil öğrenmeleri hem geçmişlerini hem de kabul ettikleri ülkeyi içeren bir sosyal kimlik oluşturmaları ve aile ve akranlarından gelen çelişkili baskılara dayanmaları gerekir. Göçmenler, dezavantajlı okullara sahip yoksul mahallelerde tecrit edildiğinde ise bu zorluklar daha da büyümektedir. PISA 2018 verilerine göre, bazı eğitim sistemlerinde düşük performanslıların genellikle sosyal dezavantajlarla birleşerek belirli okullarda kümelenme eğiliminde olduğu ve bu ülkelerin bazılarında performanstaki okullar arası farklılığın, bu tabakalaşma ve seçimin bir sonucu olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, pek çok ülkede, göçmen öğrencilerin okumada minimum düzeyde yeterlilik elde etme olasılıklarının yerel akranlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Schleicher, 2019). Bu nedenle, çoğu ülkede, PISA verilerinin sürekli olarak göçmen kökenli öğrenciler ile yerel öğrenciler arasında bir performans farkı göstermesi şaşırtıcı olmamalıdır. Ayrılmış okulların, göçmen bir çocuğun orta öğretime devam etme olasılığını sınırlandırdığı için ek bir olumsuzluk yaratacağı da belirtilmektedir (Crul & Schneider, 2009).

Okul finansman politikaları da göçmen çocukların eğitim kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Okulların yeterli olanaklara sahip olmaması, göçmen çocukların yeterli eğitimi almasını engellemektedir (Erol vd., 2021). Göçmen öğrencilerin özel ihtiyaçlarının karşılanması, etkin kullanıma sunulan ekstra finansal kaynaklar gerektirdiği anlamına gelir. Mali desteğin tahsis edilmesinde, göçmen çocuklara fayda sağlamak için okullar arasında kaynakları eşitlemeye ve erken çocukluk, ilk ve orta öğretime öncelik vermeye ciddi bir ihtiyaç vardır (Barlett, 2015).

Dil eğitimi politikaları da göçmen çocukların eğitiminde önemli bir fark yaratmaktadır. Çocukların bildikleri bir çevreden hiç bilmedikleri bir yere geçmeleri, yeni bir okula başlamaları bile uyum sorunları yaratırken bunun yanında bir de dil sorunları ile karşılaşır (Karaman & Bulut, 2018). Nitekim Türkiye'de öğretmenlerle yapılan araştırmalarda (örn. Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Börü & Boyacı, 2016; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Erol vd., 2021; Fidan & Taş, 2023; Koşar & Aslan, 2020; Özenç & Saat, 2019; Sarıdaş & Çobanoğlu, 2023;

Şimşir & Dilmaç, 2018; Taşkın & Erdemli, 2018; Yurdakul & Tok, 2018;) en önemli sorun alanlarından birinin dil kaynaklı olduğu görülmektedir. Eğitim dilindeki yeterlilik, eğitim sonuçlarını derinden etkiler. Bu nedenle, göçmen çocukların eğitiminde dil öğreniminin desteklenmesi esastır. Eğitimin tüm seviyelerinde metodik ve sürekli dil desteği gereklidir. Erken çocukluk eğitimi, göçmen çocukların dil öğrenimini büyük ölçüde geliştirir ve (iyi tasarlanmışsa) okumaya hazır olmalarını artırabilir (Barlett, 2015). Ülkelerin bu konuda farklı politikaları vardır: Dil desteği ile “doğrudan entegrasyon” modelini benimseyen ülkelerde göçmen öğrenciler, yerel akranlarına uygulanan eğitimi alırken bireysel dil desteği ile okulda bulunduğu süre boyunca desteklenir. “Ayrı sınıflar” modelini uygulayan ülkelerde ise göçmen öğrenciler, öncelikle ayrı sınıflarda buldukları ülkenin dilini öğrenirler ve gereken yeterliliği kazandıklarında normal sınıflara katılırlar (Gün & Yüksel, 2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan dil ve kültürel sorunlar, sadece çocuklarla ilgili olmayıp velilerle de ilgilidir. Örneğin Amerika’da kültürel inançların, değerlerin, dil farklılıklarının ve alışılmadık eğitim altyapıları ve uygulamalarının, göçmen ebeveynlerin yeni ülkelerindeki engelli çocuklarını destekleme kapasitelerini etkileyebildiği görülmüştür (Cummings & Hardin, 2017). Ailelerin dil sorunu nedeniyle okul ile iletişimlerinin zayıf olması, veli toplantılarına bile katılmamaları (Sarier, 2020) ve çocuklarını yakından takip etmemeleri (Koşar & Aslan, 2020) de göçmen çocukların eğitiminde sorunlara kaynaklık etmektedir.

### Okul Düzeyinde Faktörler

Erken çocukluk eğitimi desteği de dahil olmak üzere, okul bazında kilit kurumsal faktörler, göçmenlerin eğitimi üzerinde etkilidir. Bunlar; okula başlama yaşı, yetenek gruplaması veya izlemenin önemi, zamanlaması ve sonuçları, okul kalitesi, titizlik, eğitim programları ve pedagojilerin çeşitliliği ve duyarlılığı ile kültürel ve dini çeşitliliğe açıklıktır (Barlett, 2015).

Okul öncesi eğitim programları, göçmen çocukların okula ve çevreye uyum sağlamalarını ve dil gelişimlerini kolaylaştırır (Şahan, 2022). Aynı zamanda, sağlık ve beslenme desteği de sunar. 2009 yılında yapılan PISA sınavına Türkiye’den katılan öğrencilere ilişkin sonuca göre, bir yıldan daha fazla okulöncesi eğitim almanın okuma yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı (Arıcı & Altıntaş, 2014), PISA 2015’e katılan öğrencilerin okul öncesi eğitime katılım süreleri arttıkça fen öz-yeterlik puanlarının da arttığı (Cansız vd., 2020) görülmüştür. Kaytaş’a (2005) göre erken çocukluk eğitimine yapılan yatırım, özellikle de göçmen çocuklar gibi risk altındaki çocukları hedeflediğinde yüksek getiriler sağlar, ancak yatırımlar yetersiz kaldığında ise mevcut eşitsizliklerin daha da artması söz konusudur. Okula erken yaşta başlamak, göçmen kökenli çocuklar ile yerel çocuklar arasındaki farkı azaltır (Crul & Schneider, 2009).

Göçmen çocukların eğitimi konusunda erken çocukluk kadar önemli bir diğer faktör zorunlu eğitimin yaşı ve süresidir. Çoğu ülkede, zorunlu eğitim 16 yaşında sona erer. Crul ve Schneider’e göre (2009) bu yaş riskli ve öğrencilerin yüksek orta öğretime, mesleki eğitime veya çıraklık eğitimine yönlendirilebilmeleri için çok önemli bir noktadır. Bu yaşta, okulu diplomasız bırakan öğrencilerin oranı önemli ölçüde artmaktadır. Bu araştırmacılara göre, yükseköğretime giden yolun daha uzun veya çok seçenekli olması, özellikle erken seçimli okul sistemlerinde göçmen çocuklarına ihtiyaç duydukları ekstra fırsatları sağlaması açısından önemlidir. Baysu ve Phalet (2014) ikinci kuşak Türk göçmenlerin eğitim başarısını inceledikleri derlemede, farklı eğitim sistemlerinde (Belçika, İsveç, Avusturya ve Almanya gibi) bile, göçmen öğrencilerin genellikle daha kısa süreli “okul kariyerlerine” sahip olduklarını ve akademik odaklı ortaöğretim ve devamında üniversiteye erişim şeklindeki “kesintisiz okul kariyerlerine sahip olma” olasılıklarının da daha az olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada bunun nedeni olarak göçmen öğrencilerin o ülkenin yerel öğrencileriyle arkadaşlık kur(a)mamaları ve öğretmenlerince desteklenmemeleri, okullarında ayrımcılığa maruz kalmaları, çok kültürlülüğün kabul görmediği bir okulda hem kendi kültürüne sahip çıkmak hem de o yaşadığı kültüre uyum sağlamak istemeleri, ayrım oranlarının fazla olduğu okullarda okumaları ve hiyerarşik olarak farklı odaklara (akademik veya meslek) ayrılmış eğitim sistemlerinde yer almaları gösterilmektedir.

Sosyal sınıfa, cinsiyete, ırka veya etnik kökene ilişkin varsayımlar ve önyargıların okul değerlendirmelerini olumsuz etkilediği de iyi bilinmektedir (Bonizzoni vd., 2016). Öğretmenler, mültecileri diğer öğrencilerden farklı şekillerde görebilir ve bu da onların öğretim uygulamalarını ve beklentilerini

etkileyebilir (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2019). Ne yazık ki göçmen öğrencilerin akademik başarılarının yerel akranlarına göre daha düşük olduğu düşünülmektedir (Börü & Boyacı, 2016; Sarıkaya, 2013). Bu nedenle, her ne kadar yetenek ve akademik performans, okullara yerleştirmenin güçlü belirleyicileri olsa da bu öğrencilerin daha düşük standartlara ve performansa sahip gruplara yerleştirilmesi, yerel öğrencilerden daha olasıdır (Resh, 1998). İtalya'da, diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi yabancı kökenli öğrencilerin meslek okullarında aşırı temsil edildiğini belirten Bonizzoni ve arkadaşları (2016), göçmen öğrencilerin onları korumak amacıyla, onları "daha güvenli" ancak eğitim açısından daha az iddialı okullara yönlendiren öğretmen tutumlarına maruz kaldığını iddia etmektedir. Benzer şekilde, sosyoekonomik koşulları hesaba kattıktan sonra dahi, PISA okuma ve matematik performanslarıyla tutarlı şekilde, göçmen öğrencilerin mesleki programlara kaydolma olasılığı göçmen olmayan öğrencilere göre %44 daha fazladır. Dezavantajlı göçmenlerin meslek yollarına ve akademik beklentilerin daha düşük olduğu kurslara sistematik olarak yönlendirilmesi, yalnızca kazanabilecekleri akademik becerileri sınırlamakla kalmaz, aynı zamanda daha sonra yüksek statülü profesyonel mesleklere geçişleri için de ek bir engel oluşturur. Ne de olsa, birçok işveren, devam edilen okula ve kazanılan dereceye göre potansiyel çalışanlar arasında ayırım yapar (OECD, 2015).

Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre farklılaştırılmış yolları seçtikleri veya bunlara atandıkları liseye geçiş, öğrencinin okullaşma sürecinde "kritik bir Nokta"dır (Resh, 1998). Göçmenler, Almanya gibi hiyerarşik olarak yapılandırılmış eğitim sistemlerinde (akademik ve meslek odaklı ortaöğretim gibi) daha başarısız olmaktadır (Baysu & Phalet, 2014). Çünkü, öğrencileri yetenek kavramlarına dayalı olarak farklı türdeki okullara veya programlara ayıran izleme yaklaşımları, özellikle erken yaşlarda yapıldığında göçmen çocuklar için daha da zararlıdır. Öğrencilerin akademik veya mesleki programlara erken yönlendirilmeleri, okul sistemindeki eşitsizlikleri artırma eğilimindedir, çünkü dezavantajlı geçmişlerden gelen öğrencilerin akademik açıdan beklentilerin düşük olduğu programlara girmeleri daha olasıdır. Göçmen ebeveynler ev sahibi ülkenin okul sistemine aşina olmayabilir ve çocuklarına en uygun programı nasıl seçeceklerini bilemeyebilirler. Göçmen öğrencilerle ilgili olumsuz beklentiler veya klişeler, ev sahibi toplumda derinden yerleşmiş ve mesleki eğitimlerin işgücü piyasasına daha doğrudan bir yol sunduğu şeklinde bir algı varsa, tam olarak bilgilendirilmiş ebeveynler bile çocuklarını akademik beklentilerin yüksek olduğu okullara kaydettirmede başarısız olabilir (OECD, 2015).

Göçmen çocuklara uzmanlaşabilmeleri için yeterince zaman verildiğinde daha başarılı olmaktadır: okula başlama ile "seçme" (özel bir parkur seçimi) arasında ne kadar uzun süre varsa o kadar iyidir (Crul & Schneider, 2009). Bu konuda, bazı OECD ülkelerinin (örneğin İsveç ve Finlandiya) bu seçme aşamasında göçmenlere fazladan süre vermelerinin, ailelerinden kaynaklanan faktörlerin sonuçlar üzerindeki etkisini azalttığı ve dolayısıyla eşitliği artırdığı rapor edilmiştir (Barlett, 2015).

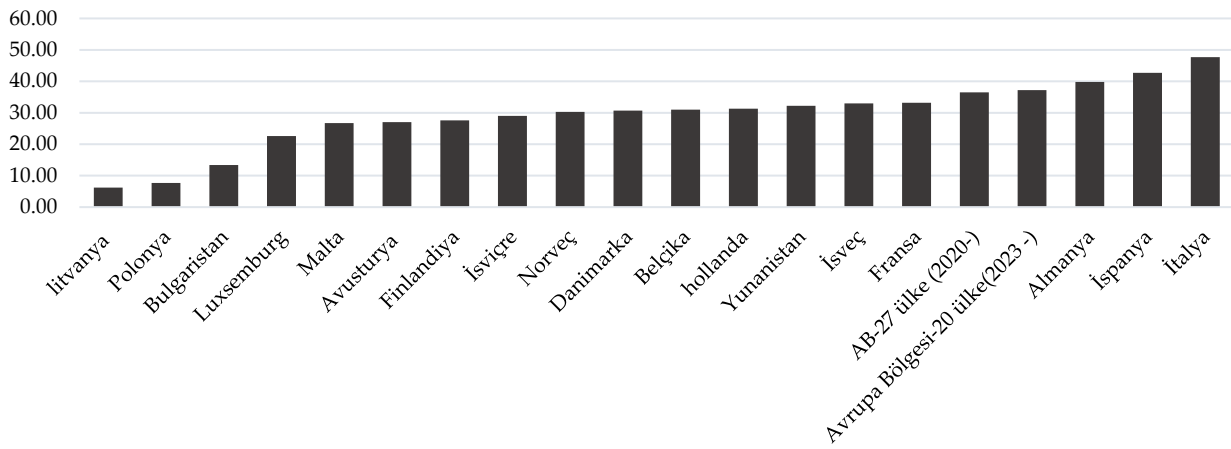
Göçmen çocuklar için kaliteli eğitimin sağlanması, ayrıca yetenekli öğretmenlerin işe alınmasına ve bu öğretmenlerin devamlılığına bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerin eğitim, aidiyet ve güvenlik ihtiyaçlarına cevap verebildikleri için okullara bağlılık duygularını güçlendirmede, teşvik edici ve kapsayıcı sınıf ortamları yaratmada önemli bir rol oynayabilir. Göçmen ve mülteci geçmişine sahip çocukları bütünleştirmeye yönelik tüm çabalar, öğretim yaklaşımlarında öğrenci popülasyonlarının çeşitliliğini dikkate alan ve tüm öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olabilecek vasıflı ve iyi desteklenmiş öğretmenlere bağlıdır (OECD 2019). Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve demografik arka plan faktörlerinden bağımsız olarak, öğretim kalitesinin öğrenci başarısı üzerinde muazzam bir etkisi vardır ve göçmen çocukların bu desteği deneyimleme olasılığı yerel öğrencilerden daha düşüktür (Barlett, 2015). Bunun yanında, son olarak, öğretme ve değerlendirme uygulamaları göçmenlere ve kültürlerine karşı duyarlı olması ve çeşitliliğe açık olması etkili eğitimin önemli özellikleridir (Nortvedt vd., 2020). Öğretmenlerin potansiyel olarak sınırlı kapasitesi ve göçmenlere eğitim verebilecek yeterli eğitilmiş öğretmenlerin eksikliği ile bağlantılı kötü okul koşulları, yetersiz kaynaklar ve uygun olmayan öğretim planlaması, yüksek kaliteli eğitimin sağlanmasına engel olmaktadır (Aydın & Kaya, 2017). Özetle, tüm öğrencilerin entegrasyonunu başarıyla sağlayan okulların anahtar özellikleri (Şahin, 2020); bir arada olan bütün öğrencilere yönelik "erişilebilir programı" kullanma, tüm öğrencilere gerçek anlamda değer veren ve saygı gösteren "güvenli ve destekleyici" bir iklim, öğrencilerin sadece bilişsel ihtiyaçlarının



değil sosyal ve duygusal gereksinimlerini de dikkate alan bir “eğitim ortamı” ve “kapsayıcı eğitim uygulamalarının sürdürülmesini ve değerlendirilmesini sağlamak için sistematik bir yaklaşım”dır.

### Küresel Düzeyde Göçmen Çocukların Eğitim Durumları

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenilen okuma yazma ve matematik becerileri yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Bu öğrenmeler, mülteci çocukların ve gençlerin hayatta kalmak ve kişisel yaşamlarında başarılı olmak için bilgi ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlar. Orta öğretim ise gençlerin örgün eğitimi tamamlamaları için kritik bir fırsat sunar. Diğer taraftan, bu kademelerde verilen kaliteli eğitim, çocukların ve ergenlerin günlük hayatta uygulanabilir olan eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik beceriler geliştirmesine yardımcı olur, sosyal uyumu teşvik edebilir, hayat kurtaran bilgi sağlayabilir ve psikososyal ihtiyaçlarını karşılayabilir. Ancak ne yazık ki göçmenlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, pek çok ülkede ortaokul düzeyinden daha az eğitime sahip göçmenlerin oranı oldukça fazladır (Şekil 2).

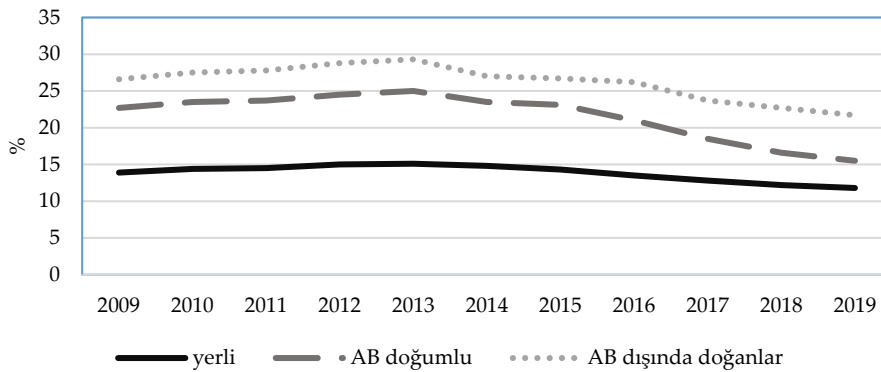


Şekil 2. Ortaokul düzeyinden daha az (0-2 düzeyi) eğitime sahip, farklı bir ülkede doğan, 15-64 yaş arası göçmen nüfusun oranı (2022)

Eurostat (online veri kodu: edat\_lfs\_9912)

Not: Türkiye için bu oran 2020 yılında 43,5 olup güncel verilere ulaşılamamıştır.

Göçmenlerin öğrenim düzeylerinin düşük olmasının yanı sıra göçmen nüfusun bulunduğu ülkeler incelendiğinde, bulunduğu AB ülkesinin dışında ya da AB'nin tamamen dışında doğan göçmenlerden istihdamda ya da eğitimde olmayanların oranının da yerli vatandaşlardan daha yüksek olduğu gözle çarpıcıdır.



Şekil 3. İstihdamda ya da eğitim sisteminde olmayan 15-29 yaş arası gençlerin oranı, AB 27, 2009-2019

Eurostat (online veri kodu: edat\_lfse\_28)

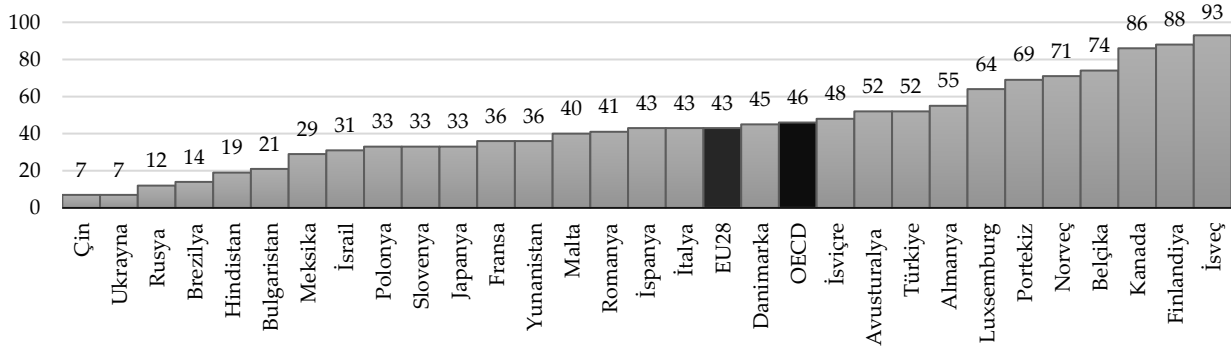
Şekillerden de anlaşılacağı üzere, göçmenlerin eğitim düzeyleri oldukça düşüktür ve bunun paralelinde de kendilerine istihdamda yeterince yer bulamamaktadırlar. Oysaki toplumsal entegrasyonun ön koşullarından biri olarak kabul edilen eğitim, asimilasyon ya da çok kültürcü entegrasyon modelini uygulayan devletler açısından kullanışlı bir politika alanı olarak görülmektedir (Erat, 2018). Ülkelerin entegrasyon politikalarını ölçen MIPEx<sup>4</sup> (Göçmen Entegrasyon Politikası Endeksi), ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim politikalarının değerlendirilmesinde kullanılan alt göstergeleri dört ana boyutta toplamıştır:

**Tablo 3.** Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Alt Göstergeler

<p><b>Erişim</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• okul öncesi ve zorunlu eğitime erişim</li> <li>• zorunlu eğitimin yasal bir hak olması</li> <li>• göçmen çocukların önceki eğitimlerinin değerlendirilmesi</li> <li>• zorunlu olmayan eğitime erişim</li> <li>• mesleki ve yükseköğretime erişim</li> </ul>	<p><b>Hedeflenen İhtiyaçlar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eğitimin her düzeyinde rehberlik</li> <li>• eğitim dili için destek sağlama</li> <li>• göçmen gözlemlerinin izlenmesi</li> <li>• göçmen çocukların eğitim düzeyinin ölçülmesi</li> <li>• öğrenme ihtiyaçlarına yönelik öğretmen yetiştirme programları</li> </ul>
<p><b>Yeni Fırsatlar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• göçmenlerin dillerini ve kültürlerini öğrenmeleri için destekleme</li> <li>• ayrımcılığa karşı politikalar geliştirme</li> <li>• göçmen ebeveyn ve toplulukları destekleme</li> <li>• göçmenlerin öğretmen işgücüne kazandırılması için önlemler geliştirme</li> </ul>	<p><b>Herkes için Kültürler Arası Eğitim</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• çeşitliliği yönetmede okul programları ve öğretmen eğitimi,</li> <li>• okul yaşamının çeşitliğe uygunluğu</li> <li>• devletin bilgiye erişimi desteklemesi</li> </ul>

Erat'dan (2018, s.85) uyarlanmıştır.

MIPEx tarafından belirlenen göstergelere dayalı olarak göçmen nüfusu barındıran ülkelerin eğitime ilişkin endeks puanları (Solano & Huddleston, 2020) aşağıda verilmektedir (Şekil 4).



80-100 / Uygun, 60-79 / Biraz uygun, 41-59 / Kısmen olumlu, 21-40 / biraz olumsuz, 1-20 / olumsuz, 0 / kritik düzeyde olumsuz

**Şekil 4.** Göçmen nüfusu barındıran ülkelerin eğitime ilişkin endeks puanları

Şekil 4'ten de anlaşılacağı üzere, endeks puanlarına göre birinci ve ikinci grupta yer alan ülkeler göçmenlerin eğitimi konusunda diğerlerine göre daha etkili politikalar geliştirmektedir. Resmî belgeleri olmadan ve ayırım yapılmadan göçmen çocukların farklı düzeylerde eğitime erişimi kolaydır. Göçmenlerin gittiği okullardaki öğretmenlere çeşitliliğe ilişkin eğitimler verilmekte ve okullarda bu olgu gözetilmektedir. Göçmenler, okulun dışında da dil desteği alabilir ve programlar kültürel çeşitliliği kapsar (Erat, 2018). MIPEx (Solano & Huddleston, 2020) tarafından göçmenlere yönelik eğitim politikaları incelenen 52 ülkenin genel

<sup>4</sup> MIPEx, göçmenleri beş kıtadaki ülkelere (tüm AB Üye Devletleri [Birleşik Krallık dahil], diğer Avrupa ülkeleri [Arnavutluk, İzlanda, Kuzey Makedonya, Moldova, Norveç, Sırbistan, İsviçre, Rusya, Türkiye ve Ukrayna], Asya ülkeleri [Çin, Hindistan, Endonezya, İsrail, Japonya ve Güney Kore], Kuzey Amerika ülkeleri [Kanada, Meksika ve ABD], Güney Amerika ülkeleri [Arjantin, Brezilya, Şili] ve Okyanusya'da Avustralya ve Yeni Zelanda) entegre etmeye yönelik politikaları ölçen bir araçtır. Entegrasyon politika alanları "işgücü hareketliliği, sağlık, eğitim, aile birleşimi, daimî ikamet, ayrımcılıkla mücadele, siyasal katılım ve vatandaşlığa erişim" olarak belirlenmiştir.

değerlendirmesi alt göstergeler bağlamında Şekil 5'te verilmektedir.

#### Eğitime erişim

- Birkaç iyileştirmeye rağmen, göçmen öğrenciler okul öncesi, mesleki ve yüksek öğrenime erişim veya tamamlama konusunda sınırlı destek almaktadır.
- Belgesiz göçmenlerin 20 MIPEX ülkesinde eğitime yasal olarak erişim hakları vardır.
- Göçmenler, yüksek öğrenime erişimde özellikle önemli engellerle karşılaşmakta ve ülkelerin çoğunda (37/52), herhangi bir özel destek almamaktadırlar. Yükseköğretime erişimlerini ve başarılı katılımlarını artırmaya yönelik destek yalnızca Avustralya, Finlandiya ve ABD'de mevcuttur.

#### Hedeflenen ihtiyaçlar

- Sadece 13 ülke, göçmenlerin bulunduğu okullara sistematik akademik rehberlik ve finansal kaynak sağlamaktadır.
- Öğretmenler sadece sekiz ülkede kültürlerarası eğitim ve kültürel çeşitlilik konusunda eğitilmektedir.
- 16 ülkede göçmenler akademik akıcılığa kadar dil desteği alma hakkına sahiptir, ancak bu kurslar genellikle programın geri kalanıyla aynı standartta tutulmamaktadır.

#### Yeni fırsatlar ve Kültürlerarası eğitim

- Çoğu ülkedeki okullar (35/52) ya tek başına bir ders olarak ya da eğitim programının genelinde kültürel çeşitliliğin takdir edilmesini teşvik eder. Sadece yedi ülke aynı anda her iki seçeneği de sunarken, on ülke hiçbirini sağlamamaktadır (Arjantin, Brezilya, Çin, Danimarka, Fransa, Macaristan, Hindistan, Endonezya ve Polonya).
- MIPEX ülkelerinin büyük çoğunluğunda (41/52) göçmenleri öğretmen işgücüne dahil etmek için bir önlem bulunmamaktadır. Yalnızca Avustralya, Kanada, Çin, Finlandiya, İrlanda, Almanya, Yeni Zelanda, Hollanda, Norveç, İsveç ve Türkiye bunu yapmak için önlemler almıştır.
- Öğretmen eğitimi sadece sekiz ülkede (Belçika, Kore, Lüksemburg, Litvanya, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, İsviçre) kültürlerarası eğitimi ve çeşitliliği kapsamakta, 20 ülkede çeşitlilik eğitimi verilmekte ancak resmi olarak gerekli değildir. Kalan 24 ülkede, bu politikalar hala eksik veya yalnızca geçici olarak sağlanmaktadır.

Şekil 5. Göçmen nüfusu barındıran ülkelerin genel değerlendirilmesi

Entegrasyon politikalarına ve etkilerine ilişkin MIPEX (Solano & Huddleston, 2020) bulgularına göre; ülkelerin uyguladığı kısıtlayıcı politikalar, korkuyu ve ayrılığı pekiştiren bir dışlama "kısır döngüsü" yaratmaktadır. Göçmenlerin tehdit olarak görüldüğü bu politikalar, daha fazla insanın göçmenleri tehdit olarak görmesine ve entegrasyonlarına zarar verecek şekilde davranmasına neden olmaktadır. Kısıtlayıcı politikalar altında, halk daha yüksek düzeyde yabancı düşmanlığı, islamofobi ve daha düşük düzeyde sosyal güven yaşar ki bunun sonucunda göçmenlerle daha az temas kurulur ve olumsuz deneyimler yaşanır. Nitekim, Türkiye'de göçmenlerin uzun süre kalmalarının toplum tarafından kabul edilmeyişi (Dumancı & Gür, 2022) ve uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen, "geçici" oldukları, yani günün birinde kendi ülkelerine geri dönecekleri algısı (Danış & Dikmen, 2022), göçmenlerin entegrasyonunun toplumda bir karşılığının olmadığı ve entegrasyon politikalarının etkisini zayıflattığının bir göstergesidir. Kapsayıcı politikalar ise açıklığı ve etkileşimi teşvik eden "erdemli bir entegrasyon döngüsü" yaratır. Kapsayıcı politikalarla göçmenlerin eşit olarak görüldüğü ve toplum için bir fırsat olarak entegrasyona yatırımın yapıldığı ülkelerde, göçmenler ve halkın birbirleriyle etkileşime girmeleri ve birbirlerini eşit olarak düşünmeleri daha olasıdır. Kapsayıcı politikalar, yalnızca yerel halk ve göçmenler arasındaki olumlu tutumları ve etkileşimleri artırmakla kalmaz, aynı zamanda genel bir aidiyet, esenlik ve güven duygusu yaratır. Kapsayıcı politikalar altında, halk göçmenlerden daha az korkarken, göçmenler öğrenmek ve katkıda bulunmak için daha fazla fırsattan yararlanır (Solano & Huddleston, 2020).

### Mülteci/Göçmen Çocukların Eğitimsel Entegrasyonu: Bütünsel Model

Eğitim, çocukların destek alabilecekleri, hayatlarını yeniden inşa edebilecekleri ve gelecekte işlerini güvence altına almak için ihtiyaç duydukları becerileri kazanabilecekleri bir araçtır. Bu öğrenme kapısını kapatmak ise umudu söndürür ve yoksulluğu nesiller boyu aktaracak, sosyal istikrarsızlığı körükleyecek ve iyileşme umutlarını baltalayacak koşulları yaratır (Watkins & Zyck, 2014). Bu nedenle, hükümetlerin hem ülkelerindeki yerinden edilmiş çocukların hem de kendi toplumundaki çocukların kaliteli eğitime adil erişimini sağlamada iki seçenekleri bulunmaktadır (UNICEF, 2020, s.19):

1. **Ülke içindeki yerinden edilmiş çocukların ulusal eğitim sistemlerine dahil edilmesi:** Ülke içinde yerinden edilmiş tüm çocuklar, ayırım gözetilmeksizin tüm okullara ve alternatif eğitim programlarına kabul edilmelidir.

2. **Eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi:** Ev sahibi toplumun hem kendi çocuklarına yüksek kaliteli öğrenme fırsatları sunabilmesi hem de yerinden edilmiş çocukların özel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi gerekir. Bu güçlendirme, öğretmenlerin maaşları ve altyapı sorunları gibi sürece ilişkin sorunların ele alınması ve çocukların dil ve kültürel engellerin üstesinden gelmesine yardımcı olacak program, yöntem ve materyallerin geliştirilmesi anlamına gelir. Ayrıca öğretmenler, zorluklarla başa çıkmaya, yerinden edilmiş öğrencilere ruh sağlığı ve psikososyal destek sağlamaya ve sosyal uyumu ve cinsiyet eşitliğini teşvik eden ilkeleri güçlendirmeye hazır olmalıdır.

Çoğu hükümet, göçmen çocukların eğitime erişimlerini sağlasa da göçmen ve yerli öğrencilerin okul hayatları boyunca başarılarında gitgide artan bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu duruma neden olarak, okula uyumu zorlaştıran ayrımcılığa veya olumsuz kalıp yargılara maruz kalma ve gruplar arası arkadaşlıkları azaltıp ayrımcılık algısını arttıran ayrışma (Baysu & Phalet, 2014) ve eğitim tarzı ve beklentileri konusunda ebeveynlerin yanlış anlayışları, öğretmenlerin kalıp yargıları ve düşük beklentileri, zorbalık ve ırk ayrımcılığı, göç öncesi ve sonrası travmalar ve zorla gözaltı (Graham ve diğerleri, 2016) gösterilmektedir. Başarı için kritik başarı faktörleri (Graham vd., 2016) ise “yüksek akademik ve yaşam tutkusu, güdüleyici anlatılar, eğitime ebeveyn katılımı, aile uyumu ve destekleyici ev ortamı, eğitimin doğru biçimde değerlendirilmesi ve uygun sınıfa yerleştirme, öğretmenin dilsel ve kültürel liyakat anlayışı, kültürel olarak uygun okul geçişi, destekleyici akran ilişkileri ve başarılı kültürlenme” dir. Bu bağlamda, ev sahibi hükümetlerin, göçmen eğitim politikasını ulusal, bölgesel ve/veya yerel düzeyde yönlendirmede maksimum etki için şu sekiz politika aracını etkin ve uyumlu bir şekilde işe koşması gerekmektedir (OECD, 2010, s.8):

**Tablo 4.** Göçmenlerin Eğitiminde Politika Araçları

Politika Araçları	Göçmen öğrenciler için açık politika hedefleri belirlemek
	Mevzuatı belirlemek ve düzenlemeler yapmak
	Etkili finansman stratejileri tasarlamak
	Standartlar ve niteliklerin çerçevesinin oluşturulması
	Eğitim programı, yönergeler ve pedagoji oluşturmak
	Kapasite geliştirme (özellikle eğitim ve öğretmen desteği)
	Farkındalığın artırılması, iletişim ve yaygınlaştırma
	İzleme, araştırma, değerlendirme ve geri bildirim

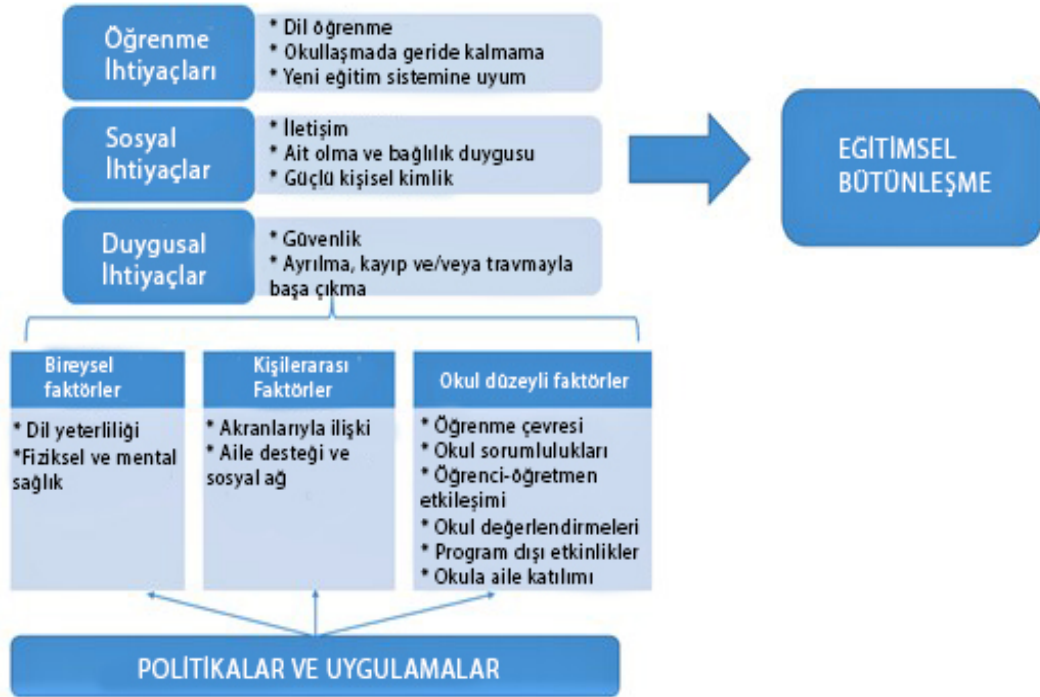
Göçmen gençlerin ve çocukların eğitimini engelleyen ya da olumsuz etkileyen durumlar incelendiğinde, eğitim politikalarının aşağıda listelenen konularda daha hassas olması oldukça önemlidir (Barlett, 2015):

**Tablo 5.** Göçmen Gençlerin ve Çocukların Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Göçmenlerin eğitiminde önemli noktalar	Bir insan hakkı olarak eğitim
	Yasal statünün önemi ve aktif sınırdışı etmenin zararlı etkileri
	Politikalar ve düzenleme planı eksikliği
	Erişim (ve erişimin politika ve okul düzeyinde anlaşılmasını sağlamak)
	Adil finansman
	Dil gelişimine odaklanan erken çocukluk eğitimi
	Gecikmeli izleme
	İşgücü piyasasına geçiş için destek
	Kültürel olarak duyarlı eğitim ve program
	Kültürel kapsamanın yanı sıra dini ve kültürel hakların korunması.

Tüm bu noktaları kapsayacak şekilde mülteci ve göçmenlerin eğitim yoluyla entegrasyonunu sağlamada uygulanabilecek bütünsel bir model, OECD (2019) tarafından önerilmiştir. Bu modele göre, geliştirilecek politika ve uygulamalar, bu çocukların öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde, eğitimlerini kolaylaştıracak bireysel, kişiler arası ve okul düzeyli faktörler dikkate alınarak

tasarlanmalıdır (Şekil 6).



Şekil 6. Mülteci/Göçmen çocukların eğitimsel entegrasyonu için bütünsel model

Bütünsel modeldeki ihtiyaçların ve faktörlerin üç ana ayağı, göçmen öğrenciler için çok boyutlu bir modele benzese de her faktör farklı bir ağırlık taşıyabilir. Örneğin, çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanması modelin merkezinde yer alabilir, ardından öğrenme ve sosyal ihtiyaçlara cevap verilebilir. Göçmen öğrenciler için, üçü de önemli olsa da önce öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, ardından sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanması ana öncelik olabilir. Ancak, her bir faktörün göreceli önemi, her çocuğun kişisel ve eğitim geçmişine bağlı olarak değişebilir. Mevcut araştırmalar, bütünsel modeli uygulayan okulların, öğrencilerinin psikososyal ve duygusal ihtiyaçlarına yaşam becerileri programları, refah ve pastoral destek, kabul desteği, kapsamlı işe giriş süreçleri ve öğle yemeği ve okul sonrası etkinlikler yoluyla yanıt verebildiklerini göstermektedir. Bütünsel bir yaklaşım, çoklu karmaşık ihtiyaçları ele almak için diğer ilgili kurumlarla da ortaklaşa çalışır. Buna sosyal hizmet, sağlık kuruluşları, toplum kuruluşları ve diğer destek hizmetleri dahildir (Cerna, 2019).

## Sonuç

Bu çalışmada, göçmen çocuklara yönelik eğitimin gerekliliği ve önemi ele alınmış, göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve küresel düzeyde uygulanan politikaların sonuçları incelenmiştir. Göçmen çocuklara verilecek eğitimin çıktıları, kapsayıcı bir eğitim ortamında gerçekleşmesi halinde, bu çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve dahil oldukları topluma katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir. Bunun için öncelikle ev sahibi toplumun ve eğitim sistemlerinin genel olarak göçmen çocukların haklarına ve ihtiyaçlarına karşı saygı ve ilgi göstermesi gerekmektedir. Göçmen çocuklara yönelik uygulanacak eğitim politikaları, bu çocukların karşılaştıkları zorlukları ele alarak onlara destek olmayı hedeflemeli; çocuğun bütüncül gelişimini öncelikle ve çocuk oldukları gerçeğinden hareketle, yerel akranlarıyla birlikte eğitim almaları sağlanmalıdır. Tüm bu çabaların sonucunda göçmen çocukların ve ev sahibi toplumun refahının artırılacağı unutulmamalıdır.

## Yazarın Beyanı

**Araştırmacıların katkı oramı beyanı:** Çalışmaya ilişkin her türlü katkı yazara aittir.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırmada yöntem ve içerik bakımından etik kurul izni gerekli değildir.

**Çatışma beyanı:** Araştırma ve/veya diğer kurumlar arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynaklar

- Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 395-406.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Arıcı, Ö., & Altıntaş, Ö. (2014). An investigation of the PISA 2009 reading literacy in terms of socio-economical backgrounds and receiving pre-school education "Turkey example". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 423-448.
- Asis, M. M., & Feranil, A. (2020). Not for adults only: Toward a child lens in migration policies in Asia. *Journal on Migration and Human Security*, 8(1), 68-82. <https://doi.org/10.1177/2331502420907375>
- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>.
- Bartlett, L. (2015). *Access and quality of education for international migrant children*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges. <https://www.shram.org/uploadFiles/20180118114137.pdf>
- Baysu, G., & Phalet, K. (2014). Avrupalı ikinci nesil Türk göçmenlerin okul başarıları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 36-49.
- Birleşmiş Milletler (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*. <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Birleşmiş Milletler. (1966). *Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesi*. BM. [https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020093321bm\\_05.pdf](https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020093321bm_05.pdf)
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. BM. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Birleşmiş Milletler (1976). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*. <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf>
- Birleşmiş Milletler (1979). *Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi*. <https://www.aile.gov.tr/media/35256/kadinlara-karsi-her-turlu-ayrimciligin-onlenmesi-sozlesmesi-ve-ihiyari-protokolu.pdf>
- Birleşmiş Milletler (2018). *Küresel Göç Mutabakatı*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n18/451/99/pdf/n1845199.pdf?token=aN7dXjABEbO53oeP0&fe=true>
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2015). *The investment case for education and equity*. <https://www.unicef.org/reports/investment-case-education-and-equity>
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2017). *Harrowing Journeys – Children and Youth on the Move Across the Mediterranean*. <https://data.unicef.org/resources/harrowing-journeys/>
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2020). *Lost at home- The risks and challenges for internally displaced children and the urgent actions needed to protect them*. <https://data.unicef.org/resources/lost-at-home-risks-faced-by-internally-displaced-children/>
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (b. t. ) *Education solutions for migrant and displaced children and their host communities*. <https://www.unicef.org/documents/education-solutions-migrant-and-displaced-children-and-their-host-communities>
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (1960). *Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (2019). *Education*. <https://www.unhcr.org/education.html>
- Bonizzoni, P., Romito M., & Cavallo, C. (2016) Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>
- Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/14, 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>

- Cansız, N., Üstün, U., Cansız, M., & Özdemir, E. (2020). How critical is preschool attendance for students to build a higher science self-efficacy? A comparative study of Finland, Singapore, and Turkey Using PISA 2015 Data. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(56), 81-103.
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: integration models and practices in OECD countries*. <https://inee.org/sites/default/files/resources/EDU-WKP%282019%2911.pdf>
- Crul M., & Schneider J. (2009). *The second generation in Europe: Education and the transition to the labor market*. The Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/pubs/Crul2010.pdf>
- Cummings, K. P., & Hardin, B. J. (2017). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962>
- Danış, D., & Dikmen, H. (2022). Türkiye’de göçmen ve mülteci entegrasyonu: Politikalar, uygulamalar ve zorluklar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(Özel Sayı), 24-45. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1106715>
- Demintseva, E. (2020) ‘Migrant schools’ and the ‘children of migrants’: Constructing boundaries around and inside school space. *Race Ethnicity and Education*, 23(4), 598-612. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1538126>
- Devine, D. (2013). Value’ing children differently? Migrant children in education. *Children & Society*, 27(4), 282–294. <https://doi.org/10.1111/chso.12034>
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Dumancı, V. & Gür, C. (2022). Türkiye’de göç, entegrasyon ve eğitim hakkına erişim üzerine bir değerlendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 29-44.
- Dünya Bankası. (2018). *Learning to realize education’s promise*. World Development Report. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Education Policy and Data Center. (2016). *Education inequality and violent conflict, evidence and policy considerations*. EPDC. <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC-PolicyBrief-EduInequalityViolentConflict-v4.pdf>
- Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü. (2010). *Reviews of migrant education closing the gap for immigrant students: Policies, practice, and performance*. <https://doi.org/10.1787/9789264075788-en>
- Erat, V. (2018). Çok kültürlülük ve ayrımcılık arasında: Avrupa ülkelerinin entegrasyon politikalarında eğitim alanı, *Mukaddime*, 9(3), 79-94.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Erol, M., Özdemir, F., & Erol, A. (2021). Sınıf öğretmenlerine göre göçmen çocukların kayıp nesil olmaları altında yatan nedenler. *Journal of National Education*, 50(1), 475-496. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.930329>
- Fidan, M. S., & Taş, A. (2023). Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6), e20153994. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Güleç, C. (2015). Avrupa Birliği’nin göç politikaları ve Türkiye’ye yansımaları. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 81-100.
- Gün, M., & Yüksel, S. (2021). Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında Türkiye’nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960056>
- Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. European Union. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1655.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html)
- Karaman, H. B., & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40/2), 393-412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>
- Kaymaz, M. (2005). *Türkiye’de okulöncesi eğitiminin fayda-maliyet analizi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede-okuloncesi-egitiminin-fayda-maliyet-analizi.pdf>
- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- Mickelson, R. A., & Nkomo, M. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197-238. <https://doi.org/10.3102/0091732X11422667>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 23/09/2014 tarih ve 4145933 Sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi. MEB. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı 2021-2022 eğitim-öğretim yılı verileri. MEB. [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)
- Nortvedt, G. A., Wiese, E., Brown, M., Burns, D., McNamara, G., O'Hara, J., Altrichter, H., Fellner M., Herzog-Punzenberger, B., Nayir, F., & Taneri, P. O. (2020). Aiding culturally responsive assessment in schools in a globalising world. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 5-27. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09316-w>
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education?: A review of evidence and policy options*. OECD Education Working Papers, No. 22. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/227131784531>
- Özenç, E. G., & Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- Resh, N. (1998). Track placement: How the "Sorting Machine" works in Israel. *American Journal of Education*, 106, 416-438. <https://doi.org/10.1086/444190>
- Sarıdaş, G., & Çobanoğlu, F. (2023). Classroom management practices of teachers in the scope of culturally responsive teaching. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sarıkaya, H. S. (2013). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246-260.
- Schleicher, A. (2019). *Insights and interpretations 2018*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Solano, G. & Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index (MIPEX)*. <https://www.mipex.eu/>
- Şahan, G. (2022). Göçmen çocukların eğitimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 130-134.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>
- Tekgöz, N. (2020). *Türkiye'de göçmen eğitimi bilgi notu*. International Migration and Refugee Association. <https://www.im-ra.org/gocmen-egitimi.pdf>
- Topaloğlu, H., & Özdemir, M. (2023). Teachers' experiences on refugee education and their views on refugees' social inclusion: case of Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 69(4), 439-458. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v69i4.72810>
- Uluslararası Göç Örgütü. (2020). *Dünya göç raporu 2020*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- Watkins, K., & Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis*. Overseas Development Institute. <https://odi.cdn.ngo/media/documents/9169.pdf>
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.



## EXTENDED ABSTRACT

According to the World Migration Report published by the International Organization for Migration (2020), the current global estimate for the total number of migrant children was close to 31 million; approximately 13 million were refugee children, 936,000 were asylum-seeking children, and 17 million were internally displaced children within their own countries. These figures bring forth urgent issues requiring solutions for migration authorities concerned with the welfare and education of children. Although the topic of migrant education is increasingly gaining attention in the agendas of modern states, often mentioned in the same context as child labor, entrepreneurship, forced marriage, and youth unemployment, education policies specifically targeting migrants who are most exposed to unequal opportunities in access to education have been comprehensively addressed since the 2000s (Tekgöz, 2020).

Immigrant children's education is the weakest link in the immigration policies of most countries. Most migrant children cannot receive much support in finding the right school or class or in catching up with their peers (Solano & Huddleston, 2020). However, there are five fundamental arguments (UNICEF, n.d.) that justify the investments in the education systems of host countries for migrant and displaced children: (1) International agreements on the education of migrant children, (2) economic returns on investment in education, (3) increased risk of conflict and exploitation due to lack of investment, (4) contribution to health and society, (5) benefits provided by different classes. Reviewing studies and policy documents prepared by international organizations sheds light on the fact that there are many systemic and school-related factors contributing to the challenges faced in the education of migrant children (Barlett, 2015).

The percentage of immigrants with less than primary and secondary education is quite high in many countries. In addition, when countries with immigrant populations are examined, the rate of those born outside the host EU country or entirely outside the EU who are not employed or in education is higher than that of native citizens. However, education, considered one of the prerequisites for social integration, is seen as a useful policy area for states implementing assimilation or multicultural integration models (Erat, 2018). The Migrant Integration Policy Index (MIPEX), which measures countries' integration policies, has compiled sub-indicators used in the evaluation of education policies for immigrants in four main dimensions: access, targeted needs, new opportunities, intercultural education for everyone (Solano & Huddleston, 2020). According to the findings of MIPEX (Solano & Huddleston, 2020) on integration policies and their effects, the restrictive policies implemented by countries create an exclusionary "vicious cycle" that reinforces fear and division. These policies lead to more people viewing immigrants as threats and behaving in ways that harm their integration. Under restrictive policies, the public experiences higher levels of xenophobia, Islamophobia, and lower levels of social trust, resulting in less contact and negative experiences with immigrants. In contrast, inclusive policies create a "virtuous integration cycle" that encourages openness and interaction. In countries where immigrants are seen equally and integration is seen as an investment for society, people are more likely to interact with and consider each other equally (Solano & Huddleston, 2020).

Governments have two options to ensure equitable access to quality education for both displaced children in their countries and children in their own communities (UNICEF, 2020, p.19): "Inclusion of internally displaced children in national education systems" and "strengthening education systems". While most governments ensure access to education for immigrant children, an increasing disparity in the academic success of immigrant and native students emerges throughout their school lives. Factors contributing to this situation include exposure to discrimination or negative stereotypes hindering school adjustment, segregation that reduces intergroup friendships and increases perceived discrimination (Baysu & Phalet, 2014), and misconceptions about parenting styles and expectations, teachers' stereotypes, and low expectations, bullying and racial discrimination, pre- and post-migration traumas, and forced detention (Graham et al., 2016). Critical success factors for achievement (Graham et al., 2016) include "high academic and life passion, motivational narratives, parental involvement in education, family harmony and supportive home environment, proper assessment of education and appropriate class placement, teacher's understanding of linguistic and cultural competence, culturally appropriate school transition, supportive peer relationships, and successful acculturation." In this context, host governments need to effectively implement eight policy instruments

(OECD, 2010) for guiding migrant education policy at the national, regional, and/or local levels to achieve maximum impact: Establishing clear policy objectives for immigrant students, setting legislation and making regulations, designing effective financing strategies, creating the framework for standards and qualifications, developing educational programs, guidelines, and pedagogy, capacity building, increasing awareness, communication, and dissemination and monitoring, research, evaluation, and feedback. A comprehensive model for achieving the integration of refugees and migrants through education has been proposed by the OECD (2019). According to this model, policies, and practices to be developed should be designed by considering individual, interpersonal, and school-level factors that facilitate the learning, social, and emotional needs of these children. While the three main pillars of needs and factors in the comprehensive model resemble a multidimensional model for migrant students, each factor may carry a different weight. A holistic approach collaborates with other relevant institutions to address multiple complex needs. This includes social services, healthcare organizations, community organizations, and other support services (Cerna, 2019).

In this study, the importance of education for immigrant children are discussed, the problems encountered in the education of immigrant children and the results of policies implemented at the global level are examined. The outcomes of education for immigrant children, if realized in an inclusive education environment, can help these children realize their potential and contribute to their society. Hence, firstly, the host society and education systems need to show respect and concern for the rights and needs of immigrant children. Education policies to be implemented for immigrant children should aim to support them by addressing the difficulties these children face; the holistic development of the child should be prioritized, and they should be provided with education together with their local peers. It should not be forgotten that because of all these efforts, the welfare of immigrant children and the host society will be increased.