

Karşılaştırmalı Göçmen Eğitimi

Ayhan Koçoğlu¹

DOI 10.5281/zenodo.15571092

Özet

Küresel krizlerin ivme kazandırdığı göç hareketleri, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinde göçmen eğitimini stratejik bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu zorunluluğa dikkat çekmek adına yürütülen mevcut çalışmada, 21. yüzyılda artan küresel göç hareketlerinin eğitime etkilerini aydınlatmak amaçlanmıştır. Bunun için göçmen öğrencilerin akademik performansları, dil edinim programları ve yaşadıkları temel sorunlar karşılaştırmalı bir perspektifle incelenmiştir. Bu bağlamda en çok göç alan OECD ülkelerinden olan ABD, Almanya, Kanada, Fransa, Birleşik Krallık ve Türkiye’de yürütülen göçmen eğitimi yaklaşımları uluslararası politika belgeleri ışığında karşılaştırılmıştır. Yöntem olarak nitel doküman analizi tercih edilmiş; maksimum çeşitlilik ilkesiyle seçilen belgeler, Google Scholar, Web of Science, ERIC ve EBSCOhost üzerinden taranmıştır. Bulgular, Almanya’da göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma başarısına ilişkin farkın göçmenler lehine daraldığını, Fransa ve Kanada’da ise puan farkının açıldığını göstermiştir. Tüm incelenen ülkelerde göçmen öğrencilerin akademik başarısı için hedefe yönelik temel dil destek programlarının ve zayıf okuryazarlara yönelik eğitimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Öte yandan, göçmenlere ileri düzey eğitim sunan ülkelerin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen öğrencilerin karşılaştığı temel sorunlar ekseninde; dil kursu sürelerinin yetersizliği, programa erişimde bölgesel farklılıklar, kaynak ve öğretmen dağılımındaki adaletsizlikler, sosyo-ekonomik ve kültürel engeller ve psiko-sosyal destek eksikliği ile entegrasyon mekanizmalarındaki tutarsızlıklar ön plana çıkmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmış, politika yapıcılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: göçmen eğitimi, OECD ülkeleri, doküman analizi

Comparative Immigrant Education

Abstract

Migration movements triggered by global crises have made immigrant education a strategic imperative in Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries. In order to highlight this imperative, the current study aims to illuminate the educational implications of the growing global migration flows in the 21st century. To this end, the academic performance of immigrant students, their language acquisition programmes, and the fundamental challenges they experience have been examined from a comparative perspective. In this context, immigrant education approaches implemented in the USA, Germany, Canada, France, the United Kingdom, and Türkiye—among the OECD countries receiving the most immigrants—have been compared in light of international policy documents. Qualitative document analysis was selected as the method; documents chosen based on the principle of maximum variation were retrieved through Google Scholar, Web of Science, ERIC, and EBSCOhost. Findings indicated that the reading achievement gap between immigrant and native students in Germany narrowed in favour of immigrants, whereas the gap widened in France and Canada. It was determined that all examined countries have targeted basic language support programmes for the academic success of immigrant students and educational provisions for those with weak literacy skills. Conversely, it was concluded that the number of countries offering advanced education to immigrants is limited. Concerning the fundamental challenges faced by immigrant students, the insufficiency of language course durations, regional disparities in programme access, inequities in resource and teacher distribution, socio-economic and cultural barriers, a lack of psycho-social support, and inconsistencies in integration mechanisms have emerged as significant issues. The results obtained in the research have been discussed in light of the literature, and various recommendations have been presented to policymakers and researchers.

Keywords: immigrant education, OECD countries, document analysis

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ayhan.kocoglu@gmail.com, ORCID 0000-0002-0245-3957

Giriş

21. yüzyıl, küresel ölçekte yankı bulan ve derin insanî sonuçlar doğuran çeşitli krizlere tanık olmuştur. Irak, Afganistan ve Libya'daki uzun süreli istikrarsızlıklar, Suriye'de uzun yıllar devam eden iç savaş ve son olarak Ukrayna-Rusya savaşının neden olduğu benzeri görülmemiş mülteci akınları, uluslararası göç hareketlerinde yeni bir dönemin başlangıcı haline gelmiştir (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [UNHCR], 2024). Bu kitlesel yerinden edilmeler, milyonlarca insanı anavatanlarını terk etmeye zorlayarak, başta Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri olmak üzere birçok bölgeyi yeni demografik ve sosyal zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır. Özellikle Avrupa'daki OECD ülkeleri, göç hareketlerinden doğrudan etkilemekle birlikte Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi büyük göçmen nüfusuna sahip ülkeler de göçmen eğitimi konusundaki gündemlerine yeni boyutlar eklemektedir. Göç sonucu oluşan yeni nüfusun önemli bir kısmı ise çocuklar ve gençlerden oluşmaktadır. Bu durum, hem kendi geleceklere hem de ev sahibi toplumların refahı açısından göçmenlerin eğitimini önemli bir konuma getirmektedir. Dolayısıyla, oluşan bu yeni küresel konjonktürde, OECD ülkelerinin göçmen eğitime yönelik politikaları ve uygulamaları, sadece bir insani yardım meselesi olmanın ötesinde sosyal uyum, ekonomik kalkınma ve toplumsal istikrar için stratejik bir zorunluluk olarak öne çıkmaktadır.

Göçmenlerin ev sahibi toplumlara entegrasyonu, çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Göçmenler genellikle ev sahibi topluluklar için bir yük olarak görülse de, iyi eğitilmiş ve yeni evlerine entegre olduklarında faydalar sağlayabilirler (Demir vd., 2025). Eğitim, göçmen bireylerin yeni toplumlarına uyum sağlamaları için gerekli olan dil becerilerini, kültürel yetkinlikleri ve mesleki nitelikleri kazanmalarına olanak tanır (OECD, 2021). Özellikle savaşın olduğu bölgelerden gelen ve travmatik deneyimler yaşamış çocuklar ve gençler için okul, sadece bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda güvenlik, normallik ve aidiyet hissi sunan bir sığınaktır (Bush & Saltarelli, 2000). Eğitime erişim ve eğitimde başarı, göçmenlerin iş gücü piyasasına katılımını kolaylaştırarak ekonomik bağımsızlıklarını artırır, yoksulluk riskini azaltır ve ev sahibi ülkenin ekonomisine aktif katkıda bulunmalarını sağlar (Dustmann & Glitz, 2011; Tumen, 2021). Dahası, kapsayıcı eğitim ortamları, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler arasında karşılıklı anlayış ve saygıyı teşvik ederek sosyal uyumu güçlendirir ve toplumsal kutuplaşmanın önüne geçilmesine yardımcı olur (Alkharouf vd., 2024; Banks, 2015). Dolayısıyla göçmen eğitiminde ülkelerin takındığı tutum oldukça önem arz eder.

Göçmen eğitimi karşısındaki tutumlar, OECD ülkeleri arasında dikkate değer farklılıklar barındırmaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak göçmen çocukların akademik başarıları, dil edinimleri ve göç edilen ülkelerde yaşadıkları sorunlar farklılık gösterebilmektedir. OECD ülkeleri arasındaki toplam 150 milyon yabancı doğumlu nüfus Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Kanada, Fransa ve Almanya'da bulunmaktadır (OECD, 2024). Bununla birlikte Türkiye, en çok göç alan ülkeler listesinde görünmemektedir. Çünkü aynı raporda "immigrant stock" (yerleşik yabancı doğumlu nüfus) tanımı, bir ülkede daimi ikamet hakkı veya vatandaşlık yoluyla kalıcı olarak yaşayan yabancıları kapsamaktadır. Türkiye'de ise Suriye iç savaşından kaçanlar "Geçici Koruma" statüsüyle, Ukrayna'dan gelenler ise "Geçici Koruma" veya "Geçici Koruma Başvurusu" kapsamında kaldığından, OECD'nin bu daimi göçmen tanımı çerçevesine alınmamıştır. Ancak bu durum, Türkiye'nin kitlesel göç dalgasından oldukça etkilendiği ve göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda dikkate alınması gereken ülkelerden biri olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

Bu çalışma kapsamında, göçmen nüfusunun yoğunluğuyla bilinen Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Kanada, Fransa ve Avustralya gibi önde gelen beş OECD ülkesi ile birlikte, son yıllarda dünyada en fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan ve benzersiz bir göç deneyimi yaşayan Türkiye'deki durum mercek altına alınmıştır. Bu ülkeler, göçmen kabul ve entegrasyon politikaları, eğitim sistemlerinin yapıları ve göçmen öğrencilere sunulan destek hizmetleri açısından önemli çeşitlilikler barındırmaktadır. Söz konusu çeşitlilik, göçmenlerin eğitimdeki akademik başarıları ve sosyal uyum süreçlerini doğrudan etkileyen faktörlerin karşılaştırmalı bir analizini mümkün kılmakta ve farklı yaklaşımların sonuçlarını değerlendirmek için zengin bir zemin sunmaktadır. OECD'nin düzenli olarak yayınladığı *Uluslararası Göç Görünümü* (International Migration Outlook), *Bir Bakışta Eğitim* (Education at a Glance) ve *PISA* (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi raporlar, bu farklılıkları nicel ve nitel verilerle ortaya koymakta; üye ülkelerin göçmen öğrencilerin dil ediniminden akademik başarılarına, sosyal içermelerinden öğretmenlerin bu konudaki yetkinliklerine kadar geniş bir yelpazede performanslarını karşılaştırmalı bir şekilde analiz etme imkânı sunmaktadır (OECD, 2021; OECD, 2023a).

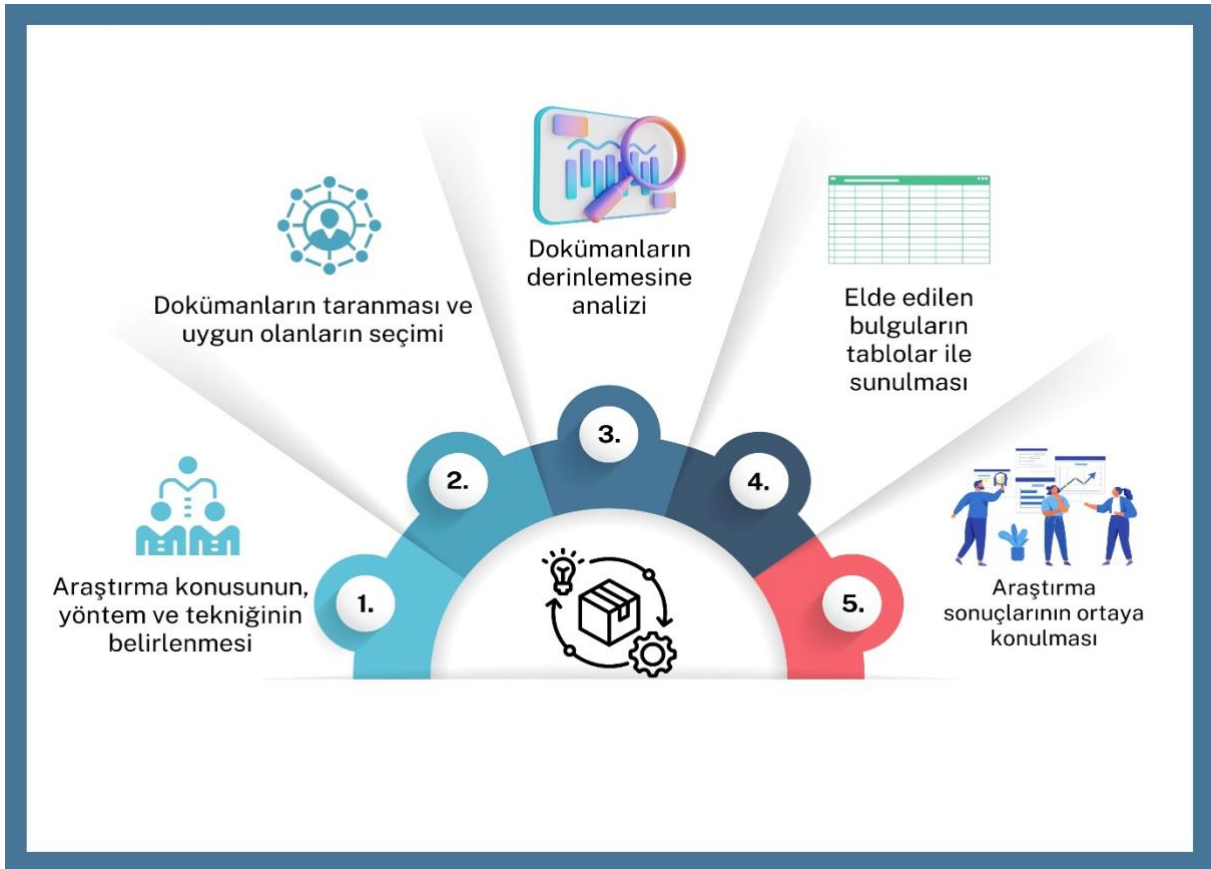
Bu çalışma, yukarıda belirtilen küresel krizlerin yarattığı göç hareketleri bağlamında, OECD ülkelerindeki göçmen eğitiminin artan önemini ele almaktadır. Belirtilen kapsamda, göçmen öğrencilerin akademik başarıları, dil edinimleri ve yaşanan temel zorluklar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma, son yıllarda artan ve niteliği değişen göç hareketleri (özellikle Irak, Libya, Suriye ve Ukrayna kaynaklı) karşısında OECD ülkelerinin göçmen eğitime yönelik tutumlarını, politikalarını ve uygulamalarını karşılaştırmalı bir perspektifle derinlemesine inceleyerek, başarı faktörlerini ve temel zorlukları ortaya koymak açısından önemlidir. Böyle bir analizin sonuçları, sadece akademik literatüre katkı sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda politika yapıcılara, eğitimcilere ve sivil toplum kuruluşlarına kanıta dayalı öneriler sunarak daha etkili ve hakkaniyetli göçmen eğitimi stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlayacaktır. OECD raporlarının işaret ettiği üzere, göçmenlerin başarılı entegrasyonu sadece ekonomik değil, aynı zamanda sosyal uyum ve toplumsal istikrar için de bir ön koşuldur (OECD, 2023b) ve bu sürecin temeli okul sıralarında atılmaktadır. Bu genel çerçeve ve amaç doğrultusunda, mevcut çalışmada aşağıdaki temel araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. OECD raporları ve göstergeleri ışığında, farklı göçmen eğitimi yaklaşımları benimseyen OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin akademik başarıları açısından ne tür sonuçlar gözlemlenmektedir?
2. OECD raporları ve göstergeleri ışığında, farklı göçmen eğitimi yaklaşımları benimseyen OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin dil edinimleri açısından sunulan programların kapsamı, karşılaştırıldığında hangi temel özellikler gözlemlenmektedir?
3. OECD raporları ve göstergeleri ışığında, farklı göçmen eğitimi yaklaşımları benimseyen OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar açısından ne tür sonuçlar gözlemlenmektedir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular ile ilgili bilgilerin yer aldığı

yazılı belgelerin analizinde kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında izlenen sürecin özeti şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin özeti

Şekil 1’de yer alan görselden de anlaşılacağı üzere çalışma kapsamında ilk olarak araştırma konusu belirlenmiştir. Aynı süreç içerisinde araştırma konusuyla uygun ve araştırma sorularına yanıt bulunabilecek en uygun yöntemin doküman analizi olduğuna karar verilmiştir. İkinci aşamada, OECD ülkelerindeki göçmen öğrencilerin eğitime ilişkin uygulamaların yer aldığı dokümanlar taranmıştır. Bu süreçte elde edilen çalışmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan elektronik bir dosyada toplanmıştır. Üçüncü aşamada, bir önceki süreçte elde edilen dokümanlar derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikteki dokümanlar belirlenerek analiz edilmiştir. Dördüncü aşamada, derinlemesine analiz edilen dokümanlardaki bulgular, araştırma soruları göz önüne alınarak tablolar halinde sunulmuştur. Son aşamada ise elde edilen bulgular, literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maximum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde küçük ve probleme taraf olabilecek bireyler maximum olarak yansıtılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışma kapsamında ise dokümanlar birey olarak düşünülmüş ve araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikte olan dokümanlar araştırılmıştır. Tarama işlemi Google Academic, Web of Science, Education Research Complete (EBSCOhost) ve ERIC (Education Resources Information Center) veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan dokümanlardan beşinin,

araştırmanın amacı ve araştırma sorularına uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu dokümanlara ve özelliklerine aşağıda değinilmiştir:

Making Integration Work (OECD, 2016) raporu, göçmen eğitimi bağlamında hem uluslararası hem de yerel düzeyde entegrasyon politikalarının etkinliğini artırmak için kilit stratejileri ortaya koymayı amaçlayan bir belgedir. Belgede, eğitim sistemlerinde göçmen öğrencilere sunulan dil desteğinin eyaletler ve bölgeler arasında tutarlı bir şekilde yaygınlaştırılmasına ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca, OECD üyesi ülkelerde mülteci ve insani göçmenlerin kalıcı entegrasyonunu desteklemek amacıyla uygulanan temel politikaların ülkelere göre karşılaştırması konusunda bir çerçeve oluşturmaktadır.

Education at a Glance 2023 (OECD, 2023a) raporu, OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin eğitim sistemlerine erişim ve başarı eğilimlerini kapsamlı bir biçimde ortaya koymaktadır. Raporda özellikle göçmen çocukların ilkokuldan liseye kadar yerli akranları ile aralarındaki farklara dikkat çekilmektedir. Ayrıca öğrenci-başına kamu eğitim harcamalarındaki farklılıklar, öğretmen niteliği, sınıf büyüklükleri ve okul başına düşen destek personeli oranları gibi göstergeler, göçmen yoğun okullarda kaynak ve insan sermayesine ilişkin bilgiler vermektedir. Bunun yanında raporda dil edinimi programlarına ayrılan ders saatleri, ülkeler arası uygulamalardaki süre farklılıkları gibi önemli istatistiki analizler bulunmaktadır.

Equity and Inclusion in Education 2023 (OECD, 2023b) raporu, göçmen eğitimi bağlamında ana politika alanlarını inceleyerek sistemlerin nasıl daha kapsayıcı ve adil hale gelebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca raporda yönetim boyutunda ülkelerin çeşitliliği tanımlama biçimleri arasındaki farklar vurgulanmakta; kaynaklandırma (resourcing) bölümünde okullara ek kaynak aktarımında göçmen öğrenci yoğunluğunu ele almakta ve fonlama modelleri ile genel dağıtım mekanizmalarının etkileşimini irdelenmektedir.

Integration of migrants and refugees, benefits for all parties (Hajduković, 2023) raporu, göçmen ve mültecilerin uyum süreçlerini hem bireysel hem de ev sahibi toplum açısından uzun vadeli olarak ele almaktadır. Belgede göçmenlerin entegrasyonu, sosyal sözleşmelere dâhil edilme durumları, mentor-programlar, rehberlik hizmetleri ve dil öğretiminden demokratik vatandaşlık eğitimine kadar uzanan kapsamlı bir yelpazede incelenmektedir.

Social impact of migration: Addressing the challenges of receiving and integrating Ukrainian refugees (Eurofound, 2024) raporu, Ukrayna'dan gelen geçici korumadaki çocukların zorunlu eğitime erişiminde ülkelere göre yaşanan başlıca güçlükleri ortaya koymaktadır. Ayrıca raporda göçmen çocukların eğitiminde yaşanan kayda değer farklılıklar ülkelere göre karşılaştırılmaktadır.

Yukarıda değinilen dokümanlar detaylı olarak okunarak araştırma soruları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu süreç iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüştür. Elde edilen veriler karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik belirlenmiştir. Bunun için Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Bu formülde güvenilirlik; Uzlaşma sayısı / (Görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı) ile hesaplanmaktadır. Çalışma kapsamında kodlayıcılar arası güvenilirlik uyumu 0.965 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi çerçevesinde uyulması gereken tüm kurallar dikkate alınmıştır. Aynı yönergenin *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığında sözü edilen eylemlerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Mevcut çalışmada yöntem olarak doküman incelemesi kullanıldığı için etik kurul izni alınması gereken çalışmalar arasına girmemektedir. Dolayısıyla bu çalışma için etik kurul izni beyan edilmemiştir.

Bulgular

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma soruları dikkate alınarak yapılandırılmış ve sunulmuştur. Dolayısıyla birinci araştırma sorusu olan “OECD raporları ve göstergeleri işığında, farklı göçmen eğitimi yaklaşımları benimseyen OECD lkelerinde göçmen öğrencilerin akademik başarıları açısından ne tür sonuçlar gözlemlenmektedir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma başarı farkının değişimi (2009–2018)

| lke | 2009–2018 Değişim (Göçmen – Yerli Puan Farkı) | Standart Hata SE |
|------------------|--|-----------------------------|
| Almanya | +7 | 8.3 |
| Fransa | –8 | 11.1 |
| Kanada | –4 | 4.7 |
| Birleşik Krallık | istatistik olarak anlamlı değişim yok | - |
| ABD | istatistik olarak anlamlı değişim yok | - |
| Türkiye | istatistik olarak anlamlı değişim yok | - |

(SE: Standart hata. Veri kaynağı: OECD (2023b, s. 55-56)

Tablo 1’de, göçmen olan ve olmayan öğrenciler arasındaki okuma becerisi puanlarının değişimine ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre Almanya’da bulunan göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma puanı farkı, göçmen öğrenciler lehine 7 puan azalmıştır. Başka bir ifadeyle bu veri, 2009 ile 2018 PISA okuma becerilerinde göçmen öğrencilerin ortalama performansıyla yerli öğrencilerin ortalama performansı arasındaki farkın, önceki döneme göre 7 puan azaldığını göstermektedir.

Tablo 1’deki verilere göre Fransa’da göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma puanı farkının 2009–2018 döneminde 8 puan arttığı gözlenmektedir. Farkın bu değerde olması, göçmen öğrencilerin g edilen ülkedeki akranlarına kıyasla okuma performansının görece olarak daha geride kaldığını göstermektedir.

Tablo 1’deki veriler Kanada bağlamında ele alındığında okuma başarıları açısından Fransa ile benzer bir görüntü çizdiği söylenebilir. Çünkü veriler Kanada’da göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma puanı farkının 2009–2018 döneminde 4 puan arttığını göstermektedir. Dolayısıyla okuma başarısı bakımından göçmen öğrencilerle yerli öğrenciler arasındaki mesafe biraz daha açılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri’nde 2009–2018 döneminde göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma puanı farkında istatistik olarak anlamlı bir değişim gözlenmediği görülmektedir.

Çalışmada yer alan ikinci araştırma sorusu “OECD raporları ve göstergeleri ışığında, farklı göçmen eğitimi yaklaşımları benimseyen OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin dil edinimleri açısından sunulan programların kapsamı, karşılaştırıldığında hangi temel özellikler gözlemlenmektedir?” şeklindedir. Bu soru bağlamında elde edilen veriler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Göçmen öğrencilere yönelik dil edinimi programlarının temel özellikleri

| Ülke | Program Adı (Orijinal Dilinde) | Hedefe Yönelik Eğitim | Zayıf Okuryazarlar İçin Eğitim | İleri Düzey Eğitim | Süre / Saat |
|------------------|---|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------|----------------------|
| Almanya | Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ya da “Willkommensklassen” | Var | Evet | Evet | 900 saat |
| Fransa | Français Langue d’Intégration (FLI) | Var | Evet | Hayır | 400 saat |
| Kanada | Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) | Var | Evet | Evet | Süre sınırlaması yok |
| Birleşik Krallık | English as an Additional Language (EAL) veya ESOL | Var | Evet | Hayır | Süre bilgisi yok |
| ABD | English as a Second Language (ESL) veya ELL | Var | Evet | Hayır | Süre bilgisi yok |
| Türkiye | Türkçe Dil Eğitimi (TDE) veya “Geçici Koruma Merkezleri Türkçe Kursu” | Var | Evet | Evet | 6 ay |

Tablo 2’de, OECD ülkelerindeki göçmen öğrencilerin dil edinimine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre *Program Adı* sütununda, göçmen öğrencilerin sığındıkları ülkede bulunan dil edinme programının adı bulunmaktadır. Üçüncü sütunda yer alan *Hedefe Yönelik Eğitim* ifadesi, göçmen çocukların okuldaki dersleri takip edebilmeleri ve akademik başarılarını sürdürebilmeleri için özel olarak tasarlanmış, doğrudan dil öğretimine odaklanan kurslar kastedilmektedir. Dördüncü sütunda yer alan *Zayıf Okuryazarlar İçin Eğitim*, okuma-yazma temel becerileri henüz yeterince gelişmemiş göçmen çocukları hedefleyen farklılaştırılmış destek programlarını tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle göçmen öğrencinin okuma ve yazma temellerini güçlendirmek üzere yapılandırılmış, ihtiyaçlara yanıt veren, yoğunlaştırılmış ve küçük gruplara yönelik bir destek modelinin göç edilen ülkede bulunup bulunmadığını ifade eder. Beşinci sütunda yer alan *İleri Düzey Eğitim*, göçmen çocuklar arasındaki yüksek dil veya eğitim düzeyine sahip bireyler için tasarlanmış destek programlarını ifade eder. Dolayısıyla bu sütundaki bilgiler, göçmen öğrencilerin akademik ve mesleki bağlamda gereksinim duydukları üst düzey dil becerileri kazanmalarına odaklanan bir programın olup olmadığına ilişkin bilgi vermektedir. Son sütunda yer alan *Süre/Saat* ifadesi ise her bir dil edinimi programına katılan göçmen öğrencilere tanınan azami eğitim süresini, yani toplam ders saatini göstermektedir.

Tablo 2’deki verilere göre Almanya’da göçmen öğrenciler için dil edinim programlarının olduğu görülmektedir. Bu programlar orijinal adıyla *Deutsch als Zweitsprache* (ikinci Dil

olarak Almanca) ve *Willkommensklassen* (Yeni gelenler için ayrı sınıflar) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. *Deutsch als Zweitsprache* programında anadili Almanca olmayan ve okul müfredatına doğrudan dâhil olan tüm göçmen öğrencilere ilkokuldan lise seviyesine kadar eğitim desteği sunulmaktadır. *Willkommensklassen* programında ise 3–6 aylık bir dil eğitimi ile yeni gelen göçmenleri hızla okula ve topluma adapte etmek amaçlanmaktadır. Tablo 2'deki veriler dikkate alındığında Almanya'da göçmen çocukların okuldaki dersleri takip edebilmeleri ve akademik başarılarını sürdürebilmeleri için özel olarak tasarlanmış hedefe yönelik eğitimlerin olduğu; zayıf okur-yazarlar için eğitimler düzenlendiği ve ileri düzey dil edinmek isteyenler için de eğitim imkânlarının bulunduğu anlaşılmaktadır. Dil edinimi programına katılan göçmen öğrencilere tanınan azami eğitim süresinin ise 900 saat olduğu görülmektedir.

Tablo 2'deki verilere Fransa açısından bakıldığında göçmen öğrenciler için dil edinim programının bulunduğu ve bu programın orijinal adının *Français Langue d'Intégration* (Entegrasyon Dili Olarak Fransızca) olduğu görülmektedir. Bu programda Fransa'ya daimi yerleşim amacıyla gelen 15–18 yaş arası yetişkin göçmenler hem günlük yaşama hem de okul sistemine hızlıca uyum sağlamaları amacıyla tasarlanmış resmi dil eğitimi almaktadır. Aynı tabloya göre göçmen öğrencilerin okuldaki dersleri takip edebilmeleri ve akademik başarılarını sürdürebilmeleri için özel olarak tasarlanmış hedefe yönelik eğitimlerin olduğu; zayıf okur-yazarlar için eğitim düzenlendiği ancak ileri düzey dil eğitimlerine ilişkin bir programın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Dil edinimi programına katılan göçmen öğrencilere tanınan eğitim süresinin azami 400 saat ile sınırlı olduğu görülmektedir.

Tablo 2'deki veriler dikkate alındığında Kanada'da göçmen öğrencilere yönelik bir dil edinim programının olduğu söylenebilir. Orijinal adıyla *Language Instruction for Newcomers to Canada* (Yeni Gelenler için Dil Öğretimi) olan bu programda temel sosyal ve akademik dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bunun yanında Kanada'da göçmen çocukların okuldaki dersleri takip edebilmeleri ve akademik başarılarını sürdürebilmeleri için özel olarak tasarlanmış hedefe yönelik eğitimler ve zayıf okur-yazarlar için düşünülmüş eğitim imkânları bulunmaktadır. Ayrıca ileri düzey dil edinmek isteyenlere yönelik eğitim programının bulunduğu görülmektedir. Dil edinimi programına katılan göçmen öğrencilere tanınan eğitim süresinde bir kısıtlama bulunmamaktadır.

Tablo 2'deki verilere göre Birleşik Krallık'ta göçmen öğrenciler için dil edinimi programları *English as an Additional Language* (Ek Dil Olarak İngilizce) ve *English for Speakers of Other Languages* (Diğer Dilleri Konuşanlar İçin İngilizce) olmak üzere iki ana başlıkta sunulmaktadır. EAL dersleri, okul müfredatına doğrudan dâhil edilen göçmen öğrencilerin hem günlük hem de akademik dili öğrenerek sınıf içi dersleri izleyebilmelerini hedeflemektedir. ESOL kursları ise temel iletişimden başlayarak ileri düzeyde akademik yazma ve eleştirel okuma becerilerine uzanan modüller bir yapı içerisinde yürütülmektedir. Zayıf okur-yazarlar için, küçük gruplarda okuma-yazma temellerini güçlendirmeye yönelik okul içi destek seansları ve özel modüller düzenlenirken, ileri düzey dil edinmek isteyen öğrencilere akşam saatlerinde sunulan ESOL programları ile birebir öğretim fırsatları sağlanmaktadır. Bu modüller programlar, öğrencinin mevcut dil düzeyine ve öğrenme gereksinimlerine göre kurgulanır ve eksik alanların hızla telafi edilmesine odaklanmaktadır. Tablo 2'ye göre Birleşik Krallık'ta bu dil edinimi programlarına katılan göçmen öğrencilere tanınan azami eğitim süresi resmî

olarak belirlenmemiştir. Dolayısıyla katılımcılar, ihtiyaç duydukça hem EAL hem ESOL modüllerinden yararlanabilmektedir.

Tablo 2’deki veriler, Türkiye’de göçmen öğrenciler için *Türkçe Dil Eğitimi* (TDE) ile Geçici Koruma Merkezleri Türkçe Kursu adlı iki temel programın bulunduğunu göstermektedir. TDE, anadili Türkçe olmayan ve resmî okul müfredatına doğrudan dâhil edilen göçmen öğrencilere ilkokuldan lise düzeyine kadar dersleri takip edebilmeleri için hedefe yönelik bir dil eğitimi sağlarken; Geçici Koruma Merkezleri kursları, geçici koruma statüsündeki Suriyeli ve diğer uyruklu öğrencilere 6 aylık yoğun bir adaptasyon ve dil kazanım dönemi sunar. Tablo’daki veriler, her iki programın da göçmen çocukların akademik bağlamda gereksinim duydukları dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan hedefe yönelik modüller içerdiğini; okuma-yazmaya yeni başlayan, dolayısıyla zayıf okur-yazar öğrenciler için ayrı destek seansları bulunduğunu ve ileri düzeyde akademik Türkçe eğitimi almak isteyen öğrencilere de fırsat tanındığını göstermektedir. Öte yandan modüler (ihtiyaca göre parçalı) bir yapı yerine, sabit bir süre (6 ay) içerisinde yoğun bir dil edinimi süreci işletilmektedir.

Çalışmada yanıtı aranan üçüncü araştırma sorusu “OECD raporları ve göstergeleri ışığında, farklı göçmen eğitimi yaklaşımları benimseyen OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar açısından ne tür sonuçlar gözlemlenmektedir?” şeklindedir. Bu soru dikkate alınarak incelenen dokümanlardan elde edilen bulgular ülke bazında tablolar halinde sunulmuştur. Almanya’ya ilişkin veriler tablo 3’tedir.

Tablo 3. Almanya’da göçmen öğrencilerin eğitiminde yaşanan temel sorunlar

| | Yaşanan Sorunlar | Sorunların Tanımı |
|---------|------------------------------------|---|
| Almanya | Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları | Dile ayrılan ders saatlerinin bölgesel olarak yetersiz kalması. |
| | Kaynak & Öğretmen Dağılımı | Kalabalık sınıf mevcutları ve DaZ programına ilişkin öğretmen temininde eyaletler arası farklılık (OECD, 2023b). |
| | Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller | Sosyo-ekonomik düzey farklılığı; evde dijital araç eksikliği (OECD, 2023b). |
| | Psiko-sosyal Destek | Travma geçirmiş öğrencilere yönelik psikososyal hizmetler sınırlı; sosyal pedagoğ sayısı çoğu bölgede yetersiz (OECD, 2016) |
| | Entegrasyon Mekanizmaları | Eyalet bazlı uygulama standartlarında tutarsızlık; her bölgenin entegrasyon politikası farklı işlemlere sahip (OECD, 2016) |

Tablo 3’te yer alan verilere göre Almanya’da göçmen öğrencilerin eğitiminde en belirgin sorunlardan biri, DaZ ve Willkommensklassen programlarına ayrılan ders saatlerinin bölgesel olarak yetersiz kalmasıdır. *Dil Edinimi ve Erişim Sorunları* kapsamında DaZ ve Willkommensklassen’e ayrılan ders saatlerinin eyaletler arasında büyük farklılıklar göstermesi, bazı bölgelerde haftada 4–6 saatlik desteğin bile ulaşamaz olması, göçmen öğrencilerin okul müfredatındaki dersleri etkili biçimde takip edememesi öne çıkmaktadır (OECD, 2023b). *Kaynak & Öğretmen Dağılımı Sorunları*’nda, göçmen yoğunluğunun yüksek olduğu okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve DaZ öğretmeni temininde eyaletler

arası uyumsuzluklar, bireysel dil desteğinin kesintiye uğraması gibi sorunların altı çözülmektedir (OECD, 2023b). *Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller* başlığında, göçmen öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerindeki farklılıklar, evdeki dijital araç eksikliği ve bunun öğrenme fırsatlarını ciddi biçimde kısıtlaması sorunları yer almaktadır (OECD, 2023a). *Psiko-sosyal Destek Sorunları* alanında, travma tecrübesi olan göçmen öğrencilere sunulan sosyal pedagoğ ve psikolojik danışman hizmetlerinin çoğu bölgede yetersiz kalması, duygusal iyileşmeyi destekleyecek mekanizmaların zayıf işlemesi gibi temel sorunlar bulunmaktadır (OECD, 2016). *Entegrasyon Mekanizmaları Sorunları* düzeyinde ise Almanya’da yer alan her bölgenin kendi entegrasyon politikasını farklı yöntem ve zamanlamayla uygulaması, ulusal bir stratejinin tutarlı biçimde hayata geçirilememesi ve göçmen öğrenciler arasında bölgesel eşitsizlikler göze çarpmaktadır (OECD, 2023b). OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar Fransa açısından incelendiğinde ortaya çıkan bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Fransa’da göçmen öğrencilerin eğitiminde yaşanan temel sorunlar

| | Yaşanan Sorunlar | Sorunların Tanımı |
|--------|------------------------------------|---|
| Fransa | Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları | Toplam sadece 400 saat entegrasyon dili eğitimi (OECD, 2023a). |
| | Kaynak & Öğretmen Dağılımı | Banliyö okullarında öğretmen-başı öğrenci sayısı fazla, materyal eksikliği (OECD, 2023b). |
| | Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller | Banliyö bölgelerinde düşük aile gelir ve kültürel sermaye, ders dışı materyal ve teknolojiye erişimi kısıtlıyor (OECD, 2023b). |
| | Psiko-sosyal Destek | Psiko-sosyal destek merkezleri ve sosyal hizmetler bölgeler arası dengesiz; travma odaklı program yok denecek kadar az (OECD, 2016). |
| | Entegrasyon Mekanizmaları | Merkezi dil edinimi programı çerçevesi ile yerel uygulama arasında uyumsuzluk; bazı şehirlerdeki uygulamalar süreci geciktirmekte (OECD, 2016). |

Tablo 4’te yer alan verilere göre Fransa’da göçmen öğrencilerin eğitiminde en belirgin sorunlardan biri, Français Langue d’Intégration (FLI) programı kapsamında sunulan 400 saatlik entegrasyon dili eğitiminin bazı bölgelerde kontenjan ve erişim kısıtlarıyla yetersiz kalmasıdır (OECD, 2023a). Kaynak & Öğretmen Dağılımı Sorunları’nda, göçmen yoğunluğunun yüksek olduğu banliyö (banlieue) okullarında öğrenci sayısının fazlalığı ve ders materyali eksiklikleri, bireysel dil desteğinin aksamasına yol açmaktadır (OECD, 2023b). *Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller* başlığındaki bulgular, banliyö bölgelerindeki düşük aile gelir düzeyi ve sınırlı kültürel sermaye, evde eğitim materyali ve dijital araçlara ulaşımı engelleyerek öğrenme fırsatlarını daralttığını işaret etmektedir (OECD, 2023a). *Psikososyal Destek Sorunları*’nda, travma tecrübesi yaşamış göçmen öğrencilere yönelik psikososyal destek merkezlerinin ve sosyal hizmetlerin bölgeler arası dengesiz dağılımı, gerekli duygusal iyileşme mekanizmalarının etkin işlemesini engellemektedir (OECD, 2016). *Entegrasyon Mekanizmaları Sorunları* düzeyinde ise merkezi FLI dil edinim programı çerçevesinin şehirler arasında farklı uygulama zamanlamalarına ve yöntemlere sahip olması, ulusal düzeyde tutarlı bir entegrasyon stratejisinin hayata geçirilmesini zorlaştırmakta, göçmen öğrenciler arasında

bölgesel eşitsizlikleri derinleştirmektedir (OECD, 2016). OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar Kanada bağlamında incelendiğinde ortaya çıkan bulgulara tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Kanada'da göçmen öğrencilerin eğitiminde yaşanan temel sorunlar

| | Yaşanan Sorunlar | Sorunların Tanımı |
|---------------|------------------------------------|---|
| Kanada | Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları | LINC programı modüler ve dil seviyelerine göre esnek süreli dil eğitimi (OECD, 2023a). |
| | Kaynak & Öğretmen Dağılımı | Eyaletlere göre öğretmen kadrosu ve bütçe çeşitleniyor, bazı bölgelerde LINC uzmanı eksik (OECD, 2023a) |
| | Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller | Sınırlı ölçekli travma sonrası danışmanlık; okul içi psikolojik destek çoğunlukla gönüllü kuruluşlara bağlı (OECD, 2016). |
| | Psiko-sosyal Destek | Sınırlı ölçekli travma sonrası danışmanlık; okul içi psikolojik destek çoğunlukla gönüllü kuruluşlara bağlı (OECD, 2016). |
| | Entegrasyon Mekanizmaları | LINC içerik ve süre farklılıkları eyalet politikalarına göre değişiyor, ulusal standart yok (OECD, 2016). |

Tablo 5'te yer alan verilere göre Kanada'da göçmen öğrencilerin eğitiminde en belirgin sorunlardan biri, LINC isimli temel dil edinimi programında yaşanan aksaklıklardır. Buna göre bu program kapsamında sağlanan modüler dil seviyeleri, dil eğitiminin uzman eğitmen eksikliği nedeniyle etkin biçimde uygulanamamaktadır (OECD, 2023a). *Kaynak & Öğretmen Dağılımı Sorunları*'nda, eyaletler arasında LINC programı için ayrılan bütçe ve öğretmen kadrosu dağılımındaki uyumsuzluklar, bazı bölgelerde nitelikli dil desteğinin aksamasına yol açtığı belirtilmektedir (OECD, 2023a). *Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller* başlığında, düşük gelirli göçmen ailelerin evlerinde dijital araçlara erişim eksikliği, uzaktan öğrenme süreçlerinde ciddi öğrenme kayıplarına neden olduğu bulgusunu öne çıkarmaktadır (OECD, 2023a).

Psikososyal Destek Sorunları alanında, travma yaşamış göçmen çocuklar için sunulan psikososyal hizmetlerin eksikliğinden bahsedilmiştir. Buna göre bu hizmetler Kanada'da sınırlı olarak verilmekte, çoğunlukla gönüllü kuruluşlara bağlı bulunmaktadır. Dolayısıyla düzenli ve yaygın destek sağlanamadığı belirtilmektedir (OECD, 2016).

Entegrasyon Mekanizmaları Sorunları düzeyinde ise, her eyaletin LINC programındaki içerik ve süre kurallarını farklı belirlemesi, ulusal düzeyde tutarlı bir entegrasyon stratejisinin hayata geçirilmesini zorlaştırdığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla göçmen öğrenciler arasında bölgesel eşitsizliklere yol açtığı bulgusu öne çıkarmaktadır (OECD, 2016). OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar Birleşik Krallık açısından ele alındığında elde edilen bulgulara tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Birleşik Krallık'ta göçmen öğrencilerin eğitiminde yaşanan temel sorunlar

| | Yaşanan Sorunlar | Sorunların Tanımı |
|-------------------------|------------------------------------|---|
| Birleşik Krallık | Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları | EAL/ESOL ders saatleri okul ve bölgeye göre değişiyor; kırsalda erişim dar (OECD, 2023a). ELSA programı (English Language Support Assistants) erişimi bölgesel; kırsal alanlarda yok denecek kadar az (OECD, 2016). |
| | Kaynak & Öğretmen Dağılımı | Bölgesel fonlama farklılıkları, bazı okul bölgelerinde EAL öğretmeni kadrosu yetersiz (OECD, 2023b). |
| | Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller | Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki göçmen ailelerde okul dışı öğrenme materyali ve teknoloji desteği sınırlı (OECD, 2023b). |
| | Psiko-sosyal Destek | Psiko-sosyal destek hizmetleri sınırlı (OECD, 2016). |
| | Entegrasyon Mekanizmaları | Okullar kendi inisiyatifleriyle program uygulamakta, ulusal entegrasyon stratejisiyle uyumsuzluk söz konusu (OECD, 2016). |

Tablo 6'da yer alan verilere göre Birleşik Krallık'ta göçmen öğrencilerin eğitiminde en belirgin sorunlardan biri, *Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları* kapsamında EAL (English as an Additional Language) ve ESOL (English for Speakers of Other Languages) kurs saatlerinin bölgesel farklılıklar göstermesidir. Bununla birlikte kırsal alanlarda bu desteğe erişimin neredeyse imkânsız hale gelmesi de önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2023a).

Kaynak & Öğretmen Dağılımı Sorunları'nda, bazı okul bölgelerinde EAL öğretmeni kadrosu yetersiz kalarak dil desteğinin tutarlı ve yeterli biçimde sağlanamadığı belirtilmektedir (OECD, 2023b).

Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller başlığında, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip göçmen ailelerin evde eğitim materyali ve dijital araç bulundurma oranlarının düşük olduğu, özellikle uzaktan ve ek öğrenme fırsatlarına katılımı ciddi biçimde kısıtladığı bulgularına ulaşılmıştır (OECD, 2023b).

Psiko-sosyal Destek Sorunları alanında, okul bazlı rehberlik, sosyal pedagog ve travma odaklı müdahale ekiplerinin sayıca yetersiz olduğu, kriz sonrası duygusal iyileşme süreçlerini destekleyecek mekanizmaların etkin işlemlerini engellediği vurgulanmaktadır (OECD, 2016).

Entegrasyon Mekanizmaları Sorunları başlığında ise okulların yerel inisiyatifleri arasında büyük farklılıklar bulunduğu, ulusal entegrasyon stratejisinin tutarlı bir şekilde uygulanmasını güçleştirdiği ve göçmen öğrenciler arasında bölgesel eşitsizliklere yol açtığı ile ilgili bulgular yer almaktadır (OECD, 2016). OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar ABD bağlamında ele alındığında elde edilen bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. ABD’de göçmen öğrencilerin eğitiminde yaşanan temel sorunlar

| | Yaşanan Sorunlar | Sorunların Tanımı |
|------------|------------------------------------|--|
| ABD | Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları | ESL/ELL programları eyalet ve bölge bazında farklı; federal zorunluluk sınırlı (OECD, 2023a). |
| | Kaynak & Öğretmen Dağılımı | Bölgeler arası bütçe uçurumu, göçmen öğrenciler yoğunlukla en yoksul bölgelerde bulunmakta (OECD, 2023a). |
| | Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller | Göçmen ailelerde dijital uçurum ve düşük sosyo-ekonomik düzey, eğitime katılımı engellemekte (OECD, 2023a). |
| | Psiko-sosyal Destek | ESSA (Every Student Succeeds Act) kapsamındaki psikososyal destek sınırlı; travma programları yetersiz (OECD, 2016). |
| | Entegrasyon Mekanizmaları | Eyalet bazlı göçmen eğitim politikaları arasında büyük fark; standart izleme mekanizması eksik (OECD, 2016). |

Tablo 7’de yer alan verilere göre Amerika Birleşik Devletleri’nde göçmen öğrencilerin eğitiminde en belirgin sorunlardan biri, *Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları* kapsamında ESL/ELL programlarının ulusal bir standart çerçevesinde zorunlu olmaması ve eyaletler ile eğitim bölgeleri arasında ciddi farklılıklar göstermesidir (OECD, 2023a).

Kaynak & Öğretmen Dağılımı Sorunları’nda, bütçe uçurumları nedeniyle göçmen öğrencilerin yoğun olduğu başta düşük gelirli bölgelerde bütçeleri ve öğretmen kadroları yetersiz kalarak kaliteli dil desteğinin sağlanamamasına yol açtığı öne çıkmaktadır (OECD, 2023a).

Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller başlığında, göçmen ailelerin evlerinde dijital araç eksikliği yaşadığı, düşük sosyo-ekonomik düzeyde oldukları ve öğrenme fırsatlarına katılımın kısıtlı olduğu bulguları yer almaktadır (OECD, 2023b).

Psiko-sosyal Destek Sorunları’nda ise Every Student Succeeds Act (ESSA) kapsamındaki psikolojik danışmanlık ve travma müdahale programlarının yaygınlığının sınırlı olduğu, düzenli ve sistematik destek sağlanamadığı vurgulanmaktadır (OECD, 2016). *Entegrasyon Mekanizmaları Sorunları* başlığında ise eyaletlerin ve bölgelerin birbirinden farklı göçmen entegrasyon politikaları izlediği, ulusal düzeyde tutarlı bir stratejinin hayata geçirilemediği ve bölgesel eşitsizliklere sebep olduğu belirtilmektedir (OECD, 2016). OECD ülkelerinde göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar Türkiye göz önüne alınarak incelendiğinde elde edilen bulgular tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitiminde yaşanan temel sorunlar

| | Yaşanan Sorunlar | Sorunların Tanımı |
|----------------|------------------------------------|--|
| Türkiye | Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları | TDE ve 6 aylık koruma merkezleri kursu; sabit süre nedeniyle esneklik az (OECD, 2023a). |
| | Kaynak & Öğretmen Dağılımı | Kırsal-kentsel okul kaynak farklılıkları, göçmen öğrenci yoğun okullarda ek bütçe yetersiz (OECD, 2023a). |
| | Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller | Geçici korumadaki ailelerin düşük gelir ve eğitim düzeyi, eğitim materyali ve teknoloji erişimini sınırlandırmaktadır (OECD, 2023a). |
| | Psiko-sosyal Destek | Sosyal hizmet ve rehberlik altyapısı yetersiz; travma odaklı program sayısı çok az (Eurofound, 2024). |
| | Entegrasyon Mekanizmaları | Merkezi planlama ile yerel uygulama arasında koordinasyon eksik; iller arası uygulama farkları yüksek (OECD, 2016). |

Tablo 8’de yer alan verilere göre Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitiminde en belirgin sorunlardan biri, Dil Eğitimi ve Erişim Sorunları kapsamında TDE (Türkçe Dil Eğitimi) ve Geçici Koruma Merkezleri kurslarının sabit 6 aylık süreyle sınırlandırılması ve modüler esnekliğin olmamasıdır (OECD, 2023a). *Kaynak & Öğretmen Dağılımı Sorunları*’nda, kırsal ile kentsel alanlar arasında okul kaynak ve öğretmen kadrosu dengesizliği, göçmen öğrenci yoğunluğu yüksek olan okullarda ek bütçe ve uzman öğretmen eksikliği bulguları ön plana çıkmaktadır (OECD, 2023a). *Sosyo-ekonomik & Kültürel Engeller* başlığında, geçici korumadaki ailelerin düşük sosyo-ekonomik düzeyi nedeniyle evde eğitim materyali ve dijital araçlara erişim imkânlarının sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2023a). *Psiko-sosyal Destek Sorunları* alanında, sosyal hizmet altyapısının ve rehberlik/psikolojik danışman birimlerinin sayıca yetersiz olması, travma tecrübesi yaşayan çocukların ihtiyaç duyduğu düzenli ve yaygın desteğin sağlanamamasına neden olduğu belirtilmektedir (Eurofound, 2024). *Entegrasyon Mekanizmaları Sorunları* başlığında merkezi planlama ile yerel uygulama arasındaki koordinasyon eksikliğinin bulunduğu, iller arası uygulama farklılıklarının olduğu ve bunun ulusal bütüncül entegrasyon stratejisini olumsuz etkilediği bulguları yer almaktadır (OECD, 2016).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, en çok göç alan OECD ülkelerinde (ABD, Almanya, Kanada, Fransa, Birleşik Krallık ve Türkiye) göçmen öğrencilerin eğitime ilişkin uygulamalar karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, göçmen öğrencilerin akademik başarı durumları, dil edinimleri ve süreçte yaşadıkları temel sorunlar açısından üç ana perspektifte ele alınmıştır.

Araştırmada 2009-2018 döneminde çeşitli ülkelerdeki göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma başarılarında dikkate değer farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Almanya’ya göç eden öğrenciler lehine okuma başarıları farkı 7 puan daralmıştır. Bu sonuç, Almanya’daki göçmen ve yerli öğrenciler arasında başarıya ilişkin makasın bir miktar kapandığı şeklinde yorumlanabilir. Liebau ve Schacht (2016) göçmen öğrencilerin zamanla yeterli Almanca dil yeterliliğine ulaştığını öne sürmektedir. Öte yandan araştırmalar,

Almanya'ya göç eden mülteci öğrencilerin eğitim seviyesinin, Alman öğrencilerinkine göre dikkate değer biçimde düşük olduğuna ilişkin sonuçları öne çıkarmaktadır (Spörlein vd., 2020). Dolayısıyla bu sonuç göçmen öğrenciler açısından olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Bu sonucu ortaya çıkaran nedenler arasında Almanya'nın göçmen politikalarındaki uygulamalara ve Almanya'da yer alan göçmen nüfusun yapısına derinlemesine bakmak gerekir. Schipolowski ve diğerleri (2021) Almanya'daki ortaokullarda öğrenim gören mültecilerin matematik ve fen bilgisi yeterliliğini araştırmıştır. Sözü geçen çalışmada, mülteci öğrencilerin başarı puanlarının göçmen geçmişi olmayan öğrencilere göre ortalama 15 ila 17 daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla göçmen geçmişi eskiye dayanan, göçmen nüfusun görece fazla olduğu Almanya'da göçmen çocuklar akademik başarı açısından Alman öğrencilerle olan mesafeyi kapatmış olabilir. Ancak bu sonucun göçmen öğrencilerin performansındaki mutlak bir artıştan mı, yoksa Alman öğrencilerin performansındaki düşüşten mi, yoksa her iki faktörün aynı anda etki etmesinden mi kaynaklandığı incelenmelidir.

Araştırmada Fransa ve Kanada'da yaşayan göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma başarılarında sırasıyla 8 ve 4 puanlık bir genişleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, söz konusu ülkelerdeki göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki başarı farkının giderek artması anlamına gelmektedir. Bulgular, göçmen öğrencilerin bireysel özellikleri ile aile ve toplum odaklı katılım düzeylerinin akademik başarı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Arar vd., 2025). Bu araştırmada elde edilen veriler, göçmen ailelerin göç ettikleri ülkelerde ekonomik ve kültürel engellerle karşılaştığını; bu güçlüklerin öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara başka araştırma ve raporlarda rastlamak da mümkündür (Crosnoe, 2005; OECD, 2012). Örneğin, Temli ve Çelik (2024), göçmen ailelerin sosyo-ekonomik durumları ile çocuklarının akademik performansı arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu saptamış; Aghajafari ve arkadaşları (2020) ise Suriyeli öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik koşullarının başarı üzerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu bulgular, göçmen eğitimi politikalarında aile desteğinin ve toplumsal uyum mekanizmalarının güçlendirilmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Fransa ve Kanada için ortaya çıkan bu negatif sonucun arkasında yatan nedenlerden birinin bu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan başka bir sonuca göre Birleşik Krallık, ABD ve Türkiye'de yaşayan göçmen ve yerli öğrenciler arasındaki okuma başarılarında istatistiki olarak anlamlı bir sonuç bulunmamaktadır. Bu üç ülkede okuma başarısı bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmaması, mevcut durumun sabit kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Morales (2022) ABD'de bulunan göçmen öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada, sınıf başına düşen mülteci öğrencilerin payındaki artış nedeniyle yaygın olumsuz akademik etkilere dair bir kanıt bulamadıklarını ileri sürmektedir. Alkalay ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada da Türk ve göçmen öğrencilerin akademik başarıları arasında bir fark olmadığı belirtilmiştir. Ortaya çıkan bu sonucun olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesi mevcut farkın büyüklüğüne göre değişebilir. Mevcut durumda göçmen ve yerli öğrenciler arasında okuma başarısı açısından zaten küçük bir fark varsa ve iki ölçüm dönemi arasındaki fark korunmuşsa, bu kısmen başarılı bir durum olarak görülebilir. Ancak, bu fark büyükse ve anlamlı şekilde kapanmıyorsa olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çalışma kapsamında incelenen dokümanlarda bu bulguyu destekleyecek nitelikte veriler yer almamaktadır. Ancak Türkiye özelinde, özellikle yoğun Suriyeli göçü ve bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon

çabaları göz önüne alındığında, farkın anlamlı şekilde büyümemiş olması dahi önemli bir bulgu olabilir. Zira bu konu üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında da göçmen öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu ve bunun olası sebeplerinin araştırıldığı görülmektedir (Akkaya vd., 2018; Erdem, 2017).

Bu araştırmanın ikinci sorusu bağlamında elde edilen bulgular göçmen öğrenciler için hazırlanan dil edinimi programlarının özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bulgular, bu araştırmanın kapsamına alınan OECD ülkelerinin tamamında göçmen çocukların okuldaki dersleri takip edebilmeleri ve akademik başarılarını sürdürebilmeleri için özel olarak tasarlanmış, doğrudan dil öğretimine odaklanan hedefe yönelik kursların olduğunu göstermiştir. Bunun yanında araştırma kapsamındaki tüm OECD ülkelerinde zayıf okuyazarlar için de eğitim sunulmaktadır. Bu programların varlığı, göçmenlerin temel dil ihtiyaçlarının ve okuyazarlık becerilerindeki olası eksikliklerin dikkate alındığını göstermektedir. Öte yandan ileri düzey eğitim sunma konusunda ülkeler arası farklılıklar göze çarpmaktadır. Almanya, Kanada ve Türkiye’de göçmen öğrencilere ileri düzeyde eğitim sunulduğunu, Fransa, Birleşik Krallık ve ABD için bu seçeneğin belirsiz olduğu görülmektedir. Gelişmiş dil eğitimi programlarının varlığı, göçmen öğrencilerin akademik okuyazarlık becerilerini kavramalarında önemli rol oynadığına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Echevarria vd., 2016; Somers, 2017). Ayrıca akademik dilin tam olarak edinilmesi uzun bir süreç gerektirdiğinden (Altmışdört, 2013), ileri düzey programların bu süreçte önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, göçmen öğrencilerin dil edinimi için düzenlenen program sürelerinin ülkeler arasında önemli ölçüde farklılık gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna göre Almanya (900 saat) ve Fransa (400 saat) net saat bilgisi sunarken, Türkiye 6 aylık bir süre belirtmektedir. Kanada’da uygulanan programda süre sınırlamasının olmaması, bireysel ihtiyaçlara göre esneklik sunulması açısından dikkat çekicidir. Dil edinimi doğuştan başlayan ve kısa sürede (2-3 yıl) kendini tamamlayan bir süreç olmasına karşın yabancı dil öğrenimi ise sonradan gelişen bir süreçtir (Altmışdört, 2013). Bu açıdan bakıldığında yabancı dil ediniminin iyi bir program dâhilinde ve gerekli olan süre tanınarak yürütülmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada yanıtı aranan son soru bağlamında göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlar analiz kapsamına alınan OECD ülkelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Buna göre göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları temel sorunlar, dil edinimi, kaynak dağılımı, sosyo-ekonomik ve kültürel engeller, psiko-sosyal destek eksikliği ve entegrasyon mekanizmalarının tutarsızlığı ekseninde ortaya çıkmaktadır. Araştırmada dikkate alınan ülkelerin büyük bir çoğunluğunda dil edinimi konusunda yaşanan temel sorun kurs programlarını işaret etmektedir. Bu bulguya göre Almanya, Fransa, Kanada ve Türkiye’de kurs sürelerinin kısıtlı ve yetersiz; Birleşik Krallık ve ABD’de ise programa erişimin bölgesel farklılıklar içermesi sebebiyle göçmen öğrencilerin sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Suárez-Orozco ve diğerleri (2008) daha geniş bir entegrasyon ve destek çerçevesinin parçası olmayan dil desteğinin yetersiz kalacağını belirtmektedir. Dolayısıyla Almanya ve Kanada gibi görece daha yapılandırılmış ve uzun süreli programlara sahip olduğu düşünülen ülkelerde dahi kurs sürelerinin yetersiz olarak algılanması dikkate değer bir sonuçtur.

Araştırma bulguları, göçmen öğrencilerin yaşadığı temel sorunlardan birinin kaynak ve öğretmen dağılımı ile ilgili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bulguya göre Almanya ve Fransa'da yüksek sınıf mevcudunun sebep olduğu yetersiz sınıf ortamı temel bir sorun olarak öne çıkarken Kanada, Birleşik Krallık, ABD ve Türkiye'de ise öğretmen dağılımdaki yetersizlik vurgulanmaktadır. Araştırma bulgularına Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan bakıldığında ise göçmen öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olmaları ve dijital teknolojilere erişimlerinin sınırlı olduğu ile ilgili sorunların altı çizmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, en çok göç alan OECD ülkelerinin tümünde sosyal hizmet personelinin ve hizmetlerinin eksikliğinden kaynaklanan psiko-sosyal sorunlar bulunduğunu ortaya çıkarmaktadır. Tüm öğrenciler gibi, göçmen öğrenciler de kendilerini kabul eden ve destekleyen bir grubun parçası olduklarını hissetmek isterler (Streitwieser vd., 2018). Göçmen etiketi onları ötekileştirdiği sürece buldukları ülkedeki sosyal hayata, kültüre ve topluma uyum sağlama durumları olumsuz etkilenebilir. Araştırmalar, çocuk mültecilerin, yaşadıkları karmaşık travmalar nedeniyle zihinsel, fiziksel ve psiko-sosyal sorunlar açısından yüksek risk altında olduklarını ve bu durumun öğrencilerin öğrenme sorunlarına yol açtığını göstermektedir. Zira Karaman'ın (2023) çalışmasında da, Suriyeli öğrencilerin zorbalığa uğrama oranının Türk öğrencilere göre yüksek, öğrenme motivasyonlarının ise yerli akranlarına göre düşük olduğu ileri sürülmektedir.

Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar, OECD'de en çok göç alan ülkelerindeki göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştığı sorunların altını bir kez daha çizmektedir. Ortaya çıkan sorunların çözümü, toplumsal ve politik düzlemde atılacak daha kapsamlı adımlarla mümkün olabilir. Dolayısıyla politika yapıcılara, göçmen öğrencilere sunulan dil programlarını güçlendirmeleri, yetersiz altyapı ve öğretmen kaynaklarını yeterli hale getirmeleri, sosyo-ekonomik ve kültürel sorunları çözebilecek nitelikte kanuni düzenlemeler yapmaları önerilmektedir. Göçmen öğrencilerin eğitimi hususunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar ise OECD ülkelerinde ortaya çıkan sorunların nedenlerine ve olası çözümlerine odaklanan nitel çalışmalara yönelebilirler. Zira bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu sonuçlardan her biri, başka bir çalışmanın konusu olabilecek derinliği ve önemi içermektedir.

Referans

- Aghajafari, F., Pianorosa, E., Premji, Z., Souri, S., & Dewey, D. (2020). Academic achievement and psychosocial adjustment in child refugees: A systematic review. *Journal of Traumatic Stress, 33*(6), 908–916.
- Akkaya, A. Y., Çilingir, G. A., & Levent, G. T. (2018). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik sorunları üzerine bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*(40), 413–448.
- Alkalay, G., Kıral, B., & Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 231–249. <https://doi.org/10.21666/muefd.809182>
- Alkharouf, R., Shehadeh, A., Alrefae, A., & Alshboul, O. (2024). Integrative strategies for social inclusion and equity: Enhancing refugee access to higher education in Jordan. *Heliyon, 10*(11).
- Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(2), 41–62.
- Arar, K., Karadaş, H., & Culha, A. (2025). Exploring the sources of success for refugee students with high academic performance: Experiences at two high schools in Southeast Turkey. *Journal of Educational Administration and History, 1*–17. <https://doi.org/10.1080/00220620.2025.2505140>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR). (2024). *Global trends: Forced displacement in 2023*. United Nations High Commissioner for Refugees.
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peace-building education for children*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Crosnoe, R. (2005). Double disadvantage or signs of resilience? The elementary school contexts of children from Mexican immigrant families. *American Educational Research Journal, 42*(2), 269–303.
- Demir, S. M., Sahinyazan, F. G., Kara, B. Y., & Buluc, E. (2025). No country for young refugees: Barriers and opportunities for inclusive refugee education practices. *Production and Operations Management, 34*(4), 612–626.
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 4, pp. 327–439). Elsevier.
- Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. J. (2016). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model* (5th ed.). Pearson.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26–42.
- Eurofound. (2024). *Social impact of migration: Addressing the challenges of receiving and integrating Ukrainian refugees*. Publications Office of the European Union.
- Hajduković, D. (2023). *Integration of migrants and refugees: Benefits for all parties involved*. Parliamentary Assembly of the Council of Europe.
- Karaman, M. A. (2023). Comparison of levels of bullying, achievement motivation, and resilience among Syrian refugee students and Turkish students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33*(1), 62–77.

- Liebau, E., & Schacht, D. (2016). Language acquisition: Refugees nearly achieve proficiency level of other migrants. *DIW Economic Bulletin*, 6(34/35), 400–406.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Morales, C. (2022). Do refugee students affect the academic achievement of peers? Evidence from a large urban school district. *Economics of Education Review*, 89, 102283.
- OECD. (2012). *How do immigrant students fare in disadvantaged schools? PISA in Focus*, No. 22. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Making integration work: Refugees and others in need of protection*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251236-en>
- OECD. (2021). *Language training for adult migrants*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/02199d7f-en>
- OECD. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD. (2023b). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2024). *International migration outlook 2024*. OECD Publishing.
- Schipolowski, S., Edele, A., Mahler, N., & Stanat, P. (2021). Mathematics and science proficiency of young refugees in secondary schools in Germany. *Journal for Educational Research Online*, 13(1), 78–104. <https://doi.org/10.25656/01:22066>
- Somers, T. (2017). Content and language integrated learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education*, 63, 495–520.
- Spörlein, C., Kristen, C., Schmidt, R., & Welker, J. (2020). Selectivity profiles of recently arrived refugees and labour migrants in Germany. *Soziale Welt*, 71(1–2), 54–89. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-1-2-54>
- Streitwieser, B. T., Schmidt, M. A., Gläsener, K. M., & Brück, L. (2018). Needs, barriers, and support systems for refugee students in Germany. *Global Education Review*, 5(4), 135–157.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Educational pathways of immigrant youth*. Harvard University Press.
- Temli, Y., & Çelik, S. (2024). İlkokullarda geçici koruma altındaki yabancıların aile durumu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 566–592.
- Tumen, S. (2021). The effect of refugees on native adolescents' test scores: Quasi-experimental evidence from PISA. *Journal of Development Economics*, 150, 102633.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.