

TM: 015

OECD ÜLKELERİ VE TÜRKİYE’DE MÜLTECİ EĞİTİMİ

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Ege Üniversitesi

erdal.toprakci@ege.edu.tr

Bahar Yazıcı

Milli Eğitim Bakanlığı

bahar_yazici@hotmail.com**Özet**

Ülkelerin mülteci eğitim politikası çeşitli nedenlerden dolayı farklılaşabilmektedir. Bu araştırmanın amacı bazı OECD ülkeleri ve üyelerinden biri olarak Türkiye’deki mülteci eğitimini incelemek ve karşılaştırmaktır. Ülkeler seçilirken UNCHR 2019 verilerine göre sığınmacı sayısı yüksek olanlar tercih edilmiştir. Bu ülkeler; Almanya, Avusturya, İsveç ve Türkiye olarak sınırlanmıştır. Alanyazında konu ile ilgili çalışmalar vardır. Ancak karşılaştırmalı inceleme yapan sınırlı sayıda çalışma söz konusudur. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada OECD, UNICEF, UNESCO ve EACEA raporları taranmıştır. Araştırma bulgularına göre; incelenen ülkelerde öğretmenler mülteci öğrencilere eğitim vermeye yönelik özel bir eğitime tabi tutulmamaktadırlar. Mülteci öğrencilere gittikleri ülkenin dilini öğretmek amacıyla yoğun bir dil desteği verilmektedir fakat incelenen ülkelerde İsveç dışında ana dilde eğitim yapılmamakta ve buna önem verilmemektedir. Mülteci öğrencilere mesleki eğitim verme konusunda ülkelerin olumlu çalışmaları vardır. Okul sosyal hizmetine ise incelenen ülkelerde sadece Türkiye’de yeterince önem verilmediği belirlenmiştir ve son olarak incelenen ülkelerin tümünde telafi eğitimi için çeşitli fakat yoğun çalışmalar olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

REFUGEE EDUCATION IN OECD COUNTRIES AND TURKEY**Abstract**

Refugee education policy of the countries may differ for various reasons. The purpose of this study is to examine and compare refugee education in some OECD countries and in Turkey as one of its member. While selecting the countries, according to UNCHR 2019 data, those with a high number of asylum seekers were preferred. These countries are limited by Germany, Austria, Sweden and Turkey. There are studies related to the subject in the literature. However, there are a limited number of studies that conduct comparative studies. In the research, the document review technique was used as one of the qualitative research methods. In the study, OECD, UNICEF, UNESCO and EACEA reports were scanned. According to the research findings; In the countries studied, teachers do not undergo special training to teach refugee students. Intensive language support is given to refugee students in order to teach the language of the country they go to however, education in the mother tongue is not provided in the countries studied, except for Sweden, and no importance given. Countries have positive efforts to provide vocational training for refugee students. It has been determined that school social service is not given enough importance only in Turkey in the countries studied, and finally, it has been found out that there are various but intensive studies for compensation education in all the countries studied.

Önerilen Atıf:

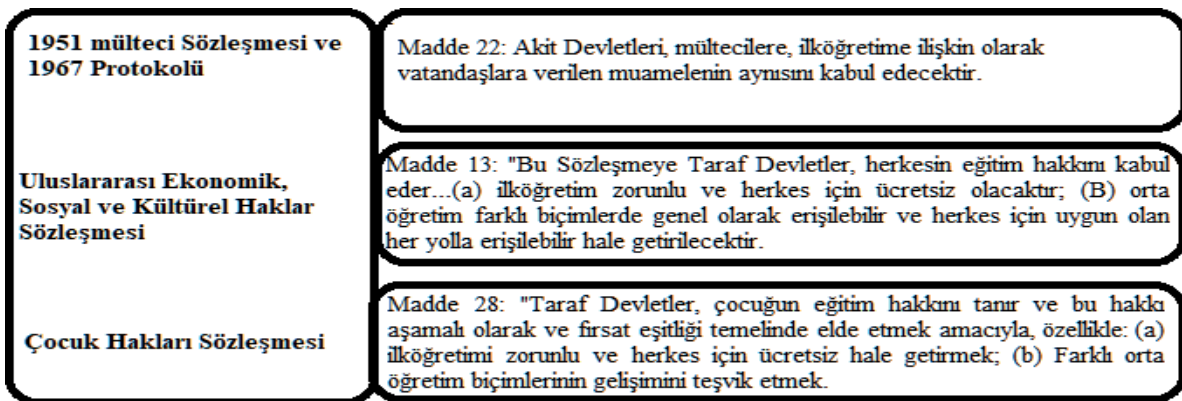
Toprakçı, E. ve Yazıcı, B. (2021). OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Mülteci Eğitimi / Refugee education in OECD countries and Turkey. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi. 01-03 Eylül 2021. KKTC. VII. TURKCESS Toplumsal Değişim ve İnovasyon” Tam Metin Kitabı, e-ISBN: 9786258499155. ss. 172-189. <http://turkcess.net/2021/> Kongre Kitabı: https://drive.google.com/file/d/1atjCFgTSGPSzyGhW_Hy5W_Oq6c5X_Dty/view

Giriş

Toplum, belirli sınırlar içinde, doğal çevrede, ortak amaçlar gerçekleştirmek için bir araya gelerek kurallara dayalı iletişim kuran ve işbirliği içerisinde olan insanlardan oluşur (Başaran 1989). Toplumlar ve bireyler tarih boyunca yaşadıkları savaş, yokluk, kıtlık, açlık gibi birçok nedenle bulundukları yerlerden ayrılarak kendilerine ve ailelerine daha iyi fırsatlar sağlayan yerlere göç etmişlerdir. Göç; din, ekonomi, siyaset, sosyal ve diğer nedenlerden dolayı insanların yaşamlarının tamamını veya bir kısmını geçirmek için yaşamlarını sürdürdüğü yerden, başka bir yere yerleşmek şeklinde yaptıkları coğrafi yer değiştirmedir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Zorunlu göç olarak isimlendirilen “mültecilik ve sığınmacılık” kavramları ise çevreden ve doğadan kaynaklanan nedenlerle olabileceği gibi devletlerarasında yaşanan savaşlardan, etnik sebeplerden ortaya çıkan çatışmalardan, sivil çatışmalardan kaynaklanabilmektedir (Özkarlı, 2014). Mültecilik ve/veya sığınmacılık, göçün bireyin veya topluluğun yaşadığı yerden zorla, yakınları öldürülerek, dayatmayla, korkutularak vb. gibi yollarla uzaklaştırılması amacına hizmet eden türü olarak tanımlanabilir.

Savaşlarda, ülkelerde yaşanan kargaşalarda, aniden ortaya çıkan afetlerde, aileler ve çocukları bulundukları yerlerden ayrılmak zorunda kalarak göç ederler ve gittikleri yerde mülteci olurlar. Mülteciler gelmek zorunda kaldıkları yerdeki toplumda çok fazla zorlukla karşılaşır ve karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek için mücadele ederler. Yetişkin mülteciler, gittikleri yerlerde kendi toplumlarından insanlarla iletişim kurarak kendilerine güvenli bir çevre sağlayabilirler fakat bu durum çocuklar için daha zordur (Ferris ve Winthrop, 2010). Göçün bütün bireylere etkisi vardır fakat göçe karar veren yetişkinlerin kararından en çok etkilenen, pasif göçmen olarak adlandırılan çocuklardır (Giani, 2006).

Eğitimin toplumsal bir kurum olarak ortaya çıkış amacı, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamaktır (Toprakçı, 2016). İnsan davranışlarını istendik yönde değiştirebilmek için oluşturulan eğitim kurumu toplumsal açık bir sistemdir; çünkü insanın hali hazırdaki davranışları yeterli bulunmamakta ve o insan istendik davranışlarla donatılmak istenmektedir. İşte, kişide bulunması istenilen davranışlar eğitimin hedefidir. Bu hedefi gerçekleştirmek, bir toplumsal açık sistemin yapılandırılmasını gerekli kılar. Bu da eğitim sistemidir. Eğitimin, sistem özelliği gösterebilmesi için, eğitim sistemini oluşturan bütün alt sistemlerin aynı amaçlar ve ilkeler doğrultusunda hareket ediyor olması gerekir (Toprakçı, 2017). Mülteci eğitiminde de tüm ilkeler ve hedefler önceden belli bir plan doğrultusunda hazırlanmalıdır. Mülteci çocukların eğitim hakkını koruyan küresel anlaşmalar vardır. Aşağıdaki görsel de de izlenebileceği üzere, uluslararası düzeyde, mültecilerin haklarını düzenleyen özellikle eğitimle ilişkilendirilebilecek üç uluslararası anlaşma vardır (Mendenhall, Russell ve Buckner, 2017). Bu anlaşmalar sayesinde taraf olan ülkelerde mülteci çocuklar eğitim görme hakkına sahip olurlar;



Görsel 1: Uluslararası düzeyde, mültecilerin haklarını ve maddeleri düzenleyen sözleşmeler

OECD ülkeleri, ülkelerine gelen sığınmacıların işgücü piyasalarına adapte olmaları ve yeni toplumsal hayatlarına ka-

tılımlarının gerçekleştirilebilmesi için eğitimin son derece önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu düşünceye sahip olsalar bile bu ülkelerde sığınmacı çocuklar kaliteli eğitime erişim, eğitime katılma, eğitime devam etme, akademik başarı ve ekonomik sıkıntılardan kaynaklanan durumlardan dolayı problemler yaşamaktadırlar (Nusche, 2009). Eğitim, çocuğun içinde yaşadığı toplumun ve dünyanın nitelikli bir üyesi haline getirildiği süreçtir. Bu süreçte birey ihmal edilirse mutsuz ve yaratamayan bir ulus ortaya çıkar (Toprakçı, 2012). Mülteci çocukların eğitim sistemlerine uyum (bütünleşme/entegrasyon), akademik, sosyal ve duygusal refah açısından çok önemlidir. Okullardaki uyumun başarısı, bu çocukların gelecekteki işgücü piyasasına ve sosyale uyum potansiyelini de etkileyebilir (OECD/EU, 2018; OECD, 2017 akt. Cerna, 2019). Eğitim, insanlara çeşitli kazanımları olur ekonomi açısından bunlar nitelikli bir üretici ve tüketici özelliği edindirmektir. Ancak bu eğitimin gerçekleşebilmesi için kaynakların tahsisine ihtiyaç vardır. Eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için kıt kaynaklardan en yüksek ürün elde etme çabası içinde de olmak gerekir (Toprakçı ve Güngör, 2014). Mülteci öğrencilerin karşılaştıkları problemleri aşması ve gittikleri topluma ve eğitime uyum sağlamaları için çeşitli mülteci eğitim modelleri uygulanarak eldeki kaynaklar ile maksimum verim elde edilebilir.

Mülteci çocukları eğitime en iyi şekilde katmak için bütünsel model benimsenebilir. Bütünsel model ihtiyaçlar, faktörler, politikalar ve eğitime uyum arasındaki ilişkileri gösterir. Mülteci çocukların eğitime uyumu, öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının tümü (veya en azından çoğu) perspektifinde ele alındığında gerçekleşebilir. Mülteci çocukların ev sahibi ülke dilini öğrenmeleri ve anadillerini geliştirmeleri, okuldaki kesintilerin veya sınırlı eğitimin üstesinden gelmeleri ve yeni bir eğitim sistemine uyum sağlamaları gerekir. Ayrıca başkalarıyla iletişim kurabilmeli, aidiyet duygusu hissetmeli ve toplumla bağ kurabilmeli ve güçlü bir kişisel kimlik geliştirebilmelidirler. Mülteci çocukların kendilerini güvende hissetmeleri ve kayıp, keder, ayrılık ve/veya travma ile baş edebilmeleri gerekir. Farklı bireysel, kişilerarası ve kurumsal (okul düzeyinde) faktörler çeşitli hedefli politikalar ve uygulamalarla desteklenerek mülteci çocukların ihtiyaçları karşılanabilir (Cerna, 2019).

Eğitim dilinde yeterliği olmayan sığınmacı öğrenciler okullarda önemli bir sorunla karşı karşıya kalırlar. PISA sonuçlarına göre, gittikleri ülkenin eğitim diline hâkim olmayan mülteci öğrencilerin, akranlarına göre eğitim-öğretimde bir yıl geride kaldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, evlerinde eğitim dilini kullanan mülteci öğrencilerin yaklaşık yarım yıl geride kaldığı görülmüştür. Bu da, eğitim dilini bilen ve bilmeyen mülteci öğrenciler arasında neredeyse yarım sınıf düzeyinde bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir (Christensen ve Stanat, 2007). Whitaker' e (2010) göre mülteci çocukların gittikleri ülkenin dilini bilme düzeyinin uyum sürecine etkisi vardır. Şöyle ki göç edilen ülkenin dilini öğrenebilmek, mültecilerin ev sahibi topluma uyumuna katkı sağlar. Eğer öğrenme süresi uzarsa, kişinin toplumla bütünleşmesi/uyumu zaman alabilir. Mülteci çocuklar ve gençler göçün şoku- nu çeşitli şekillerde yaşarlar ve çoğu öğrenci okula başladığında veya aralıklı dönüşlerde yardıma gereksinim duyarlar. Devlet okullarındaki öğretmenler, mülteci öğrencilerini yeni bir sisteme, müfredata, ikinci yabancı dile, toplum ve sınıf beklentilerine uyum sağlamak için mücadele ederken onlara yardım edecek yeterliğe sahip olmayabilir. Öğrencilerin de öğretmenlerinden aldıkları destek eksikliği, bu öğrencilerin okullarına devam etme düzeylerini büyük ölçüde etkiler (Mendenhall, Russell ve Buckner, 2017). Alanyazın incelendiğinde, Almanya, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin çocuklarının okula uyum ve okul başarısı konusunda yaşadıkları sorunların ana kaynağının çocukların bu ülkelerde konuşulan dili yeterince iyi düzeyde bilmemeleri olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin Almanca dil becerilerinin yetersiz olması çocukların okullarda başarısız olması sebebidir (Perşembe, 2010). Göçmen öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştığı ana problem gittikleri ülkenin dili ve zor yapıdaki eğitim sistemidir. Bu da uyumlarını zorlaştırmaktadır ve diploma bile almadan okuldan ayrılmalarına neden olmaktadır. (Bingöl ve Özdemir, 2014). Akman' ın (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik eğitim almadıklarını fakat mülteci öğrencilere yönelik algılarının olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Mülteci eğitiminin gerek çocuklar gerekse yetişkinleri kapsayıcı temelde bir de mesleki eğitim boyutu vardır. Mülteciler için mesleki ve teknik eğitim ise, çeşitli mesleki alanlar, üretim, hizmetler ve geçim kaynakları ile ilgili eğitim, öğretim ve beceri geliştirmeyi kapsar. Birçok ülkede, mesleki ve teknik eğitim ulusal eğitim mimarisinin ayrılmaz bir parçasıdır ve işgücü piyasası ihtiyaçları ile bağlantılı nitelikli işgücü gelişimini kolaylaştırarak ekonomik kalkınmayı desteklemektedir. Bu eğitim yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak, ortaöğretim, ortaöğretim sonrası ve üçüncül seviyelerde gerçekleşebilir ve işe dayalı öğrenmeyi içerir (UNCHR, 2019).

Bu araştırmanın amacı bazı OECD ülkeleri ve üyelerinden biri olarak Türkiye’deki mülteci eğitimini incelemek ve karşılaştırmaktır. Araştırmanın bulgular kısmında kapsamlarından yararlanılan konu ile ilgili çalışmalar vardır; Aydın (2020) çalışmasında Türkiye ve Kanada’daki mülteci eğitimini inceleyerek Türkiye’ye yönelik önerilerde bulunmuştur. Taylor ve Sidhu (2012) çalışmalarında mülteciler için kapsayıcı eğitimi nelerin oluşturduğu konusunda araştırma yapmıştır. Block, Cross, Riggs ve Gibbs (2014) çalışmalarında mülteci öğrencilere kapsayıcı eğitim sağlamak için öneriler sunmuştur. Ancak karşılaştırmalı inceleme yapan sınırlı sayıda çalışma söz konusudur; Crul, vd. (2019) yaptıkları çalışmada İsveç, Almanya, Yunanistan, Lübnan ve Türkiye’nin Suriyeli mülteci çocukları eğitime entegrasyonu konusunda karşılaştırmalı incelemeler yapmıştır. Naldan (2019) araştırmasında Türkiye ve Almanya’daki mülteci eğitimini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öte yandan OECD ülkeleri temelli karşılaştırma yapan bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırma küreselleşmenin yanında çeşitli ülkelerdeki iç karışıklıklarından kaynaklanan nedenle ortaya çıkan ve giderek artan mülteci ve göç temelinde önem taşımaktadır. Bu araştırma sonucunda mülteci öğrencilerin eğitime uyumunu kolaylaştırıcı öneriler sunulması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın problemi; “OECD ülkelerinde mülteci eğitimi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem temelinde, OECD ülkelerinde; “

1. Mültecilerin çocuklarına eğitim veren öğretmenlere ilişkin bilgiler nelerdir?
2. Mültecilerin çocuklarına uygulanan dil eğitimi politikaları nelerdir?
3. Mültecilerin çocuklarına ana dilde eğitim veren ülkeler ve politikaları nelerdir?
4. Mültecilerin çocuklarına verilen mesleki eğitim politikaları nelerdir?
5. Mültecilerin çocuklarına okul sosyal hizmeti sağlayan ülkeler ve politikaları nelerdir?
6. Mültecilerin çocuklarına uygulanan uyum politikaları nelerdir?” şeklinde ifade edilen altı soruya cevaplar aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma problemine uygun olarak, nitel araştırma temelinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. OECD ülkelerinde ve OECD ülkesi olan Türkiye’deki mülteci eğitimleri dokümanlar temelinde incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi, basılı olan, elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistemli bir işlemdir. Diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanma ve görgül bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009). Bu yöntemin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dokümanlara ulaşma aşamasında Mülteci eğitimi ile ilgili belgelere OECD, UNICEF, UNESCO ve EACEA’nın resmi internet sitesinden ulaşılmıştır. Bilgilerin orijinalliği söz konusu sitelere değişik bilgisayarlardan girilerek ve diğer çevrimiçi olanaklarla teyit edilmiştir. Dokümanları anlama aşamasında tüm raporlar detaylı olarak incelenmiştir.

Çalışma dokümanı

Bu çalışmada OECD, UNICEF, UNESCO, EACEA belgeleri karşılaştırma yapmak amacıyla, doküman incelenmesine uygun kaynaklar olarak görülmüş ve doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir. Mülteci eğitimi karşılaştırılacak ülkeler UNCHR 2019 raporunda yer alan sığınmacı sayısı yüksek olan ülkeler arasından seçilmiştir.

Tablo 1. OECD üyesi Avrupa ülkelerinde toplam sığınmacı sayısı

Türkiye	3.908.058
Almanya	1.472.586
Fransa	511.628
İsveç	312.683
İtalya	270.454
İspanya	195.027
Yunanistan	190.872
Avusturya	166.739
İsviçre	121.362
Hollanda	111.967

Kaynak: UNCHR, 2021.

Tablo 1.'de 2019 yılı sonunda alınan verilere göre bazı Avrupa ülkelerinde toplam sığınmacı sayılarına yer verilmektedir. Tablo 1 incelendiğinde OECD üyesi, Avrupa ülkelerinde yaşamlarına devam eden sığınmacının en yüksek Türkiye'de olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Almanya, Fransa, İsveç, İtalya, İspanya, Yunanistan Avusturya, İsviçre ve Hollanda izlemektedir. Buna göre OECD üyesi Avrupa ülkelerinde toplam sığınmacı sayısı en yüksek olan ilk sekiz ülke; Türkiye, Almanya, Fransa, İsveç, İtalya, İspanya, Yunanistan, Avusturya olarak belirlenmiştir. OECD, UNICEF ve UNESCO ve EACEA raporlarında Fransa, İtalya, İspanya ve Yunanistan hakkında yeterli bilgi olmadığından araştırma Türkiye, Almanya, İsveç ve Avusturya'nın mülteci eğitimi ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada OECD, UNICEF ve UNESCO ve EACEA raporları incelenmiş, ardından alt problemlere göre mülteci eğitimi sistemi araştırılacak ülkelerle ilgili bilgiler toplanmış ve en son olarak sistemli bir şekilde sınıflandırılıp karşılaştırmalar yapılmıştır.

Veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Verilerin analizi aşamasında belgeler ve raporlar incelenmiş, doyum noktasına erişinceye kadar okunarak her bir ülke bazındaki uygulamalar tespit edilmiştir. Uygulama ile kastedilen örüntü mülteci eğitimi ile ilgili farklı türde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Her bir ülkenin uygulamalarına yer verilirken doğrudan ifadelerden yararlanıldığından ülke tema, ifade de uygulama (kod) olarak anlamlandırılmıştır. Bu kapsama bir örnek vermek gerekirse; “Avusturya’da göçmen kökenli çocukların özel ihtiyaçlarına destek olmak için çeşitli uygulamalar vardır: Öncelikle sınıflardaki öğretmen sayısı arttırılmıştır, dil desteği sağlanmıştır ve öğretmenlere kültürlerarası öğrenme tanıtılmıştır. Son zamanlarda mülteci çocukların akınına tepki olarak, bazı okullar mültecileri desteklemek için fahri olarak mülteci olan öğretmenleri istihdam etmektedir” (OECD, 2018). Avusturya’da Sığınmacı öğrencilere eğitim veren öğretmenlere eğitim verilmesi ve öğrencilerle iletişim kurma hakkında eğitim desteği sağlanması konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca yeni gelen öğrencilerin çok kültürlülüğünün dikkate alınarak nasıl ders yapılacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. 2013’te kurulan BIMM (Bundeszentrum Interkulturalität, Migration, Mehrsprachigkeit) (Kültürlerarasılık, Göç ve Çok Dillilik Federal

Merkezi), Avustralya’da üniversitelerle işbirliği yaparak öğretmenlerin eğitimi için bir destek vermektedir. Hedef, içerik tabanlı eğitim ve stratejik gelişime ek olarak mülteci eğitimine yönelik yenilenmiş öğretmen eğitimi müfredatının uygulanmasının, öğretmen eğitiminde çok kültürlü bir yenileşme amaçlayan girişimleri başlatmak ve en iyi örnekleri toplamaya yardımcı olmaktadır. Ülkede çok dilliliğe yönelik göçmen eğitime yönelik öğretmen geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Nusche, Shewbridge ve Rasmussen, 2009; EACEA, 2019). Bu ifadelerden hareketle söz konusu ülkede öğretmenlere destek eğitimi, çok kültürlülüğe yönelik eğitim almış öğretmen kadrosu, çok dilli ortama yönelik eğitim, mülteci öğretmen istihdamı gibi kodlar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılmıştır. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için değerlendirilen ülke raporlarının görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı raporlaştırılmasına dikkat edilmiştir. Uzman incelemesi ve meslektaş teyidi ile verilerin iç geçerliği sağlanmıştır. Creswell (2013)’e göre uzman incelemesi yoluyla araştırmaya eleştirel gözle bakılır ve profesyonel geri bildirimde bulunulur. Çalışma konusuyla ilgili uluslararası çapta çalışmalar yaparak sistemli bilgiler sunan OECD, UNICEF, UNESCO, EACEA raporları kullanılmasıyla da doküman güvenirliliği sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler birer başlığa dönüştürülerek verilerin analizi temelinde ortaya çıkan bulgulara ve bu bulguların alan yazın temelli yorumuna yer verilmiştir.

1. Mültecilerin çocuklarına eğitim veren öğretmenlere ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde, okul örgütünün kendisinden istediklerinden daha fazla etkisi vardır (Toprakçı, 2001). Aynı etki mülteci ailelerin çocukları için de geçerlidir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıflarında ve genel olarak toplumlarında uyum sağlamalarına yardımcı olmak için önemli bir rol oynamaktadır. Mülteci öğrencilere güvenli ve misafirperver bir sınıf ortamı sağlamak, okul başarısı için kritik öneme sahiptir, ancak bu büyük ölçüde öğretmenlerin bilgisine, değerlerine, uygulamalarına ve tutumlarına bağlıdır (Kovinthan, 2016). Öğretmenlerin üniversitede mülteci ailelerin çocuklarını nasıl eğiteceğine dair eğitim alması da gerekir. Yönettiği sınıflı tanımayan ve yorumlayamayan öğretmenlerin etkili bir eğitim-öğretim yapmaları mümkün değildir (Beytekin, Kadı ve Toprakçı, 2015). Dünyada uygulanan öğretmen eğitimlerinde; çoğunlukla öğretmenlere teorik bilgi öğretmeye dayalı bir program uygulanmaktadır fakat uygulamaya dönük pedagojiye ağırlık verilmemektedir. 49 ülkede 105 öğretmen eğitimi programının incelendiği bir çalışmada, uygulanan programların yalnızca beşte birinin öğretmenleri kültürler arası çatışmaları çözmeye ya da psikolojik tedaviye ihtiyacı olan öğrencileri tespit etme ve yönlendirme seçeneklerini öğrettiği tespit edilmiştir. Uzun yıllardır öğretmenlik yapanlar da bu açıdan mesleki eğitim almaya ihtiyaç duymaktadır. 2013’te yapılan OECD Eğitim ve Öğretim Uluslararası Araştırması sonuçları incelendiğinde, sadece 34 eğitim sisteminde ortaokul öğretmenlerinin %16’sı bir önceki yılda çok kültürlü veya çok dilli eğitim verebilme ile ilgili bir eğitime katılabiliştir (UNESCO, 2019). Tablo 1’de mültecilere eğitim veren öğretmen yeterliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Mültecilerin çocuklarına eğitim veren öğretmenlere ilişkin bilgiler

Ülkeler(Tema)	Uygulamalar(kodlar)
Almanya	• Öğretmenlere ekstra eğitim programı • Çok kültürlü ortama yönelik eğitim • Çok dilli ortama yönelik eğitim • Kültürlerarası iletişime yönelik eğitim • Mülteci öğretmen istihdamı
Avusturya	• Öğretmenlere destek eğitimi • Çok kültürlülüğe yönelik eğitim almış öğretmen kadrosu • Çok dilli ortama yönelik eğitim • Mülteci öğretmen istihdamı
İsveç	• Yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama • Çok dillilik konusunda yetersiz eğitim • Çok kültürlü eğitim konusunda çalışma yoktur • Mülteci öğretmen istihdamında problem
Türkiye	• Öğretmenlere destek eğitim • Çok kültürlü eğitim konusunda çalışma yoktur • Çok dilli eğitim konusunda çalışmalar yoktur • MEB öğretmen geliştirme çalışması yapar (PICTES vb.) • Mülteci öğretmen istihdamı

Tablo 2 incelendiğinde dört ülkede de öğretmenlere mülteci eğitimine yönelik destek eğitimi verildiği görülmektedir. Almanya’da öğretmenlere çok kültürlü ortamda eğitim vermeye yönelik destek verilmektedir. Kültürlerarası konularda öğretmenlere eğitim olanağı sağlanmaktadır. Ayrıca ülkede mülteci öğretmenlere de istihdam sağlanmaktadır. Avusturya’da ise mültecilere eğitim veren öğretmenlere nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda ve çok kültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlere yönelik destek eğitimi sağlanır. Öğretmenler ülkelere gelen öğrencilere eğitim vermek amacıyla çok dilli eğitim desteği almaktadır. Avusturya’da da mülteci öğretmenler istihdam edilmektedir. Almanya ve Avusturya’dan farklı olarak İsveç’te öğretmenler mültecilere eğitim verme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değildir. Bu öğrencilere eğitim veren öğretmenler düşük ücret verilmektedir. Ülkede mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenler çok dilli eğitim verme konusunda yetersiz bir eğitim almışlardır ve son olarak mülteci öğretmen istihdam etmede sorunlar yaşanmaktadır. Türkiye’de ise mültecilere eğitim veren öğretmenlere destek eğitim verilmektedir fakat incelenen raporlarda öğretmenlere çok kültürlü ve çok dilli eğitim verme konusunda eğitim sağlandığına dair bir bilgiye ulaşılamamıştır. Ülkede milli eğitim bakanlığı öğretmenleri geliştirmek için PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) adı altında çalışmalar yapmaktadır (UNICEF, 2018; UNICEF, 2019; UNESCO, 2019; OECD, 2020).

Almanya’da öğretmenlere yönelik hazırlanan ekstra eğitim programlarıyla yerli öğretmenlerin ayrımcılık, dışlama ve önyargı tarzında problemlerle mücadele edebilmeleri için danışmanlık ve kültürlerarası iletişim, çok kültürlülük konularında eğitim almaları sağlanmaktadır. Bu program ile eğitilen öğretmenlerin çok dilli eğitim konusunda staj ve seminerlere katılması beklenmektedir. Ülkelerin resmi düzenlemeleri sebebiyle, mülteci öğretmenler, genelde ulusal eğitim programlarının kapsamına alınmamaktadır. Kimi ülkeler mülteci öğretmenlerin çalışma hayatına girmesini onaylamamaktadır fakat Almanya’da Potsdam Üniversitesi’nin Mülteci Öğretmen

Programı; mülteci öğretmenleri okullara, sınıflara döndürmeyi hedeflemektedir (UNESCO, 2019; EACEA,2019).

Avusturya’da sığınmacı öğrencilere eğitim veren öğretmenlere eğitim verilmesi ve öğrencilerle iletişim kurma hakkında eğitim desteği sağlanması konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca yeni gelen öğrencilerin çok kültürlülüğünün dikkate alınarak nasıl ders yapılacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. 2013’te kurulan Kültürlerarasılık, Göç ve Çok Dillilik Federal Merkezi, Avustralya’da üniversitelerle işbirliği yaparak öğretmenlerin eğitimi için bir destek vermektedir. Bu merkezin hedefi, içerik tabanlı eğitim verme ve stratejik gelişime ek olarak mülteci eğitimine yönelik yenilenmiş öğretmen eğitimi müfredatının uygulanması, öğretmen eğitiminde çok kültürlü bir yenileşme amaçlayan girişimleri başlatmak ve en iyi örnekleri toplamaya yardımcı olmaktadır. Ülkede göçmenleri ve mültecileri eğitmeye yönelik öğretmen geliştirme çalışmaları vardır (Nusche, Shewbridge ve Rasmussen, 2009; European Parliament, 2017). Avusturya’da göçmen kökenli çocukların özel ihtiyaçlarına destek olmak için çeşitli uygulamalar vardır: öncelikle sınıflardaki öğretmen sayısı arttırılmıştır, dil desteği sağlanmıştır ve kültürlerarası öğrenme tanıtılmıştır. Son zamanlarda mülteci çocukların sayısındaki artıştan dolayı, bazı okullar mültecileri desteklemek için fahri olarak mülteci olan öğretmenleri istihdam etmektedir (OECD, 2018).

Hem nüfus artışı hem de yabancı öğrenci akınından dolayı İsveç’te 2031 yılında mülteci öğrenci sayısının 80000’e yaklaşması beklenmektedir. İsveç’te öğretmenler nispeten dezavantajlı olan mültecilerin olduğu okullarda çalışmak için teşvik edilmelidir. Öğretmenler farklı etnik kökenlere, çok dilli sınıflara yönelik eğitime ihtiyaç duymaktadır. İsveç’e göç eden yetişkinlerin bir kısmı öğretim niteliklerine sahip olsa da, İsveç okullarında öğretim için geçerli bir öğretim derecesi elde etmede engellerle karşı karşıyadır. Bu nedenle, kapasite geliştirmenin hayati alanları, öğretmenlik mesleğine yetenek çekmek, yeni ve mevcut öğretmenleri eğitmek ve İsveç’teki çeşitli sınıflar için ek destek önlemleri sağlamaktır. Ancak öğretmenlerin bu öğrencileri damgalamadan nasıl yardım sağlayacakları konusunda ek eğitime ihtiyaçları var gibi görünmektedir (Cerna, Andersson, Bannon, Borgonovi, 2019). Üniversitelerin öğretmenlere mülteci eğitimi verme konusunda dersleri yetersiz olsa da eğitim bakanlığının küresel sınıf, çok kültürlü sınıf oluşturmakla ilgili deneyim, bilgi ve uygulamaları vardır (Skolverket (National Agency for Education, 2018. akt, Cerna, Andersson, Bannon, Borgonovi, 2019).

Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilere daha kaliteli eğitim vermeyi hedefleyen Milli Eğitim Bakanlığı; Suriyeli gönüllü eğitim personeli, yerli öğretmenler ve eğitim personellerinin becerilerinin arttırılması için çalışmalar yapmaktadır. Devlet okullarındaki mülteci öğrenci sayısındaki artışla beraber, sınıfında mülteci bulunan öğretmenlere kurslar verilmeye başlanmıştır. Bu kurslarla pedagojik bilgi ve becerilerin artırılması hedeflenmektedir. Sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmenlere el kitabı yollanmıştır (UNICEF, 2019). Geçici eğitim merkezlerinde çalıştırmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme ve iyileştirme Genel Müdürlüğü, şu ana kadar yaklaşık 20.500 gönüllü Suriyeli öğretmene pedagojik rehberlik de dahil olmak üzere eğitim vermiştir (Hürriyet, 2018 akt. Cerna, 2019).

İncelenen ülkelerde Almanya ve Avusturya’da sınıfında mülteci bulunan öğretmenlerin eğitimine önem verilirken Türkiye ve İsveç’te eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Moglı, Kalbeni, Stergiou (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilerine başarılı bir şekilde yaklaşamamalarının, çocukların göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine sorunsuz bir şekilde uyum sağlamalarının en önemli engeli olduğunu tespit etmişlerdir. Mülteci öğrencilerin göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine sorunsuz bir şekilde uyum sağlamasında öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine nasıl yaklaşmaları gerektiğini bilmesi için ekstra eğitime ihtiyaç vardır. Bu eğitim özellikle çok kültürlülüğü ve çok dilliliği içermelidir. Çokkültürlülük son zamanlarda çeşitli alanda önemsenen bir olgu durumuna gelmiştir (Beytekin ve Palta, 2019). Bohn & Sleeter (2000)’e göre çok kültürlü eğitim, okullarda, çoğulculuğu ve eşitliği desteklemek amacıyla yapılan önemli, faaliyetlerden biridir. Bu türden bir eğitim, farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, okullardaki iyileştirme çalışmalarında,

gruplar arası iş birliği süreci olarak görülebilir. Bu süreç içerisinde, okulların, tüm bireyler için işlemesine gayret edilir.

2. Mültecilerin çocuklarına uygulanan dil eğitimi politikalarına ilişkin bulgular

Dil mülteci öğrencilerin eğitiminde muazzam bir öneme sahiptir. Bu öğrencilere dil eğitimi verilirken kültürel özellikler, günlük dil ihtiyacı ve öğrenme ihtiyaçlarını harmanlayan özel bir sistem oluşturulmasına özen gösterilmelidir (Cerna, 2019).

Tablo 3. Mültecilerin çocuklarına uygulanan dil eğitimi politikaları

Ülkeler(Tema)	Uygulamalar(Kodlar)
Almanya	- Hoş geldin sınıflarında 1 yıllık dil eğitimi desteği - Müfredata ek Almanca dersi - Yoğun dil eğitimi
Avusturya	- Okula başlamadan önce dil testi - Dil desteği sınıfı
İsveç	- Okula başlamadan dil testi - Göçmenler için İsveççe eğitimi - Düzenli olarak sınav yapılır
Türkiye	- Okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde müfredata ek Türkçe dersi - Yoğun dil desteği - Yaygın eğitim kurumlarında dil kursu

Tablo 3 incelendiğinde Almanya’da mültecilere dil eğitimi verilirken hoş geldin sınıflarında bir yıllık dil eğitimi desteği verildiği, normal sınıflarda eğitimde ise müfredata ek olarak Almanca dersi verildiği görülmektedir. Almanya’da mültecilere yoğun dil eğitimi verildiği tespit edilmiştir. Avusturya’da mülteci öğrencilere okula başlamadan önce dil yeterliklerini ölçmek için test uygulanır ve buna göre okula başlamadan önce dil eğitimi alacakları sınıflara yerleştirilirler. İsveç’te de Avusturya’da olduğu gibi okula başlamadan öğrencilerin dil yeterliğini ölçmek için dil testi yapılır. Mültecilere yönelik olarak göçmenler için İsveççe eğitimi programına tabi tutulurlar ve verilen dil eğitimine yönelik düzenli olarak sınavlar yapılır. Türkiye’de ise okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde eğitim müfredatına ek olarak dil eğitimi verilir. Dil eğitimi yoğun bir şekilde yapılır ve bunlara ek olarak yaygın eğitim kurumlarında da dil eğitimi verilmektedir. Almanya ve Türkiye’de dil eğitimi ardından sınav yapılmazken Avusturya ve İsveç’te sınav yapılmaktadır. Dil desteğini çeşitli merkezlerde sağlayan ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir.

Almanya’da Almanca öğrenmeden eğitime başlayan mülteci çocuklara yönelik hoş geldin sınıfları ismiyle ayrı sınıflar oluşturularak, bu sınıflarda yaklaşık bir yıl Almanca eğitimi verilir. Öncelikle öğrencilerin dil seviyesini test edilir, sonrasında ise öğrenciler normal eğitimin verildiği sınıflara geçmektedirler. Bazı okullarda ise, bu öğrenciler diğer öğrencilerle birlikte normal sınıflarda eğitim görmekte fakat farklı sınıflarda Almanca eğitimi görmektedir. BISS programı (Bildung durch Sprache und Schrift)-Dil ve yazı yoluyla Eğitim, Berlin okullarını karşılama derslerine de dahil eden Federal eyaletlerin ortak bir girişimidir. Farklı eyaletlerde, göçmen çocuklar tatillerde, yaz okulu şeklinde dil eğitimi de verilmektedir. (OECD, 2018a; OECD, 2010b).

Avusturya dil eğitiminde kaliteyi geliştirmenin öneminin farkındadır. Ülkede mültecilere ikinci dil olarak Almanca eğitimi verilir. Ayrıca mülteci öğrencilerin ana dillerinin güçlendirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır (Nusche, vd., 2009). Avusturya’da mülteci öğrencilere eğitimlerine başlamadan önce dil testi uygulanır. Öğrenciler eğitim

verilecek dilde yeterli düzeyde değilse normal program dışındaki dil destek sınıflarında da eğitim alınmalıdır. Öğrenci altı yaşındaysa ve okula başlamaya yeterince hazır değilse, okuldaki yerli çocuklara yapıldığı gibi okul öncesi bir okula hazırlık imkânı sunulur. Bu süreç boyunca öğrencilerin okuma yazma yeterlikleri ve Almanca öğretimi üzerine yoğunlaşarak anaokulu ve ilkokul arasındaki geçiş döneminde dil desteği verilir. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Viyana’da, yaz aylarında ve okul yılı boyunca Almanca becerilerini geliştirmesi gereken çocuklara ve gençlere özel kurslar sunmaktadır (OECD anketi, 2017 akt. OECD, 2018b). Yaz dil kursları çocuklar ve Alman Dili ile sorunları olan 7 yaş ve 14 yaş arası genç insanlar için sunulur. İki hafta süreli kurslarda, okul yılı boyunca Avusturya’ya gelen yabancı kökenli, çocuklara ve okulda Almanca dersinde (neredeyse) başarısız olan ana dil olarak Almanca olan çocuklara odaklanmaktadır (OECD, 2018b).

İsveç’te, mülteciler için İsveççe olarak isimlendirilen dil eğitimi, yeni gelenlere yönelik giriş programının önemli bir kısmını içerir. İsveç’te, yeni gelen öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmek için test yapılması zorunludur ve ardından seviyelerine uygun sınıfa yerleştirilirler. Bu sınıflarda ana odak İsveççe öğretimidir. En fazla 10 öğrenciye belirli becerilere sahip bir öğretmen yönlendirilir. Ülke genelinde belirli dönemlerde düzenli olarak seviye ölçmek üzere sınavlar yapılır (OECD, 2010a).

Türkiye’de mülteci öğrencilerinin dili yeterli seviyede değildir ve bu da sosyal hayata ve eğitim sistemine uyumlarına sıkıntılar yaratmaktadır. Türkçe öğretmek için Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye genelinde halk eğitim merkezlerinde dil öğretimi programı başlatmıştır ve hazırlanan programın boyutunu hızla büyümüştür ayrıca bakanlık mültecilere dil öğretimi için materyaller geliştirmiştir (UNICEF, 2019). Geçici eğitim merkezlerinde mülteci öğrencilere yoğun bir dil desteği sağlanmaktadır (Cerna, 2019). Avusturya ve İsveç’te okula başlamadan önce mülteci öğrencilere dil testi yapılması sayesinde dil seviyeleri tespit edilmektedir. Bu da verilecek eğitim için öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır fakat Türkiye ve Almanya’da bu şekilde bir uygulamaya rastlanmamıştır bu da eğitimin diğer iki ülke kadar sistemli ilerlemediğini göstermektedir. İşigüzel ve Baldık (2019) “göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi” adlı çalışmada göçmen ve mültecilere dil eğitimi verme konusunda Almanya ve Avusturya ve İsveç’in uzun bir mülteci ve göçmen geçmişi bulunduğundan dolayı daha kaliteli bir eğitim sağlarken Türkiye’nin bu konuda geri kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu ülkeler dil öğretimi konusunda farklı yaklaşımlar ve hedef kitleye yönelik materyal geliştirirken ve dil öğretimi için daha fazla zaman ve finansal kaynak ayırırken; Türkiye’de mültecilere dil eğitimi konusunda hala sistemli bir çalışma yapılmamıştır.

1. 3. Mültecilerin çocuklarına ana dilde eğitim veren ülkeler ve politikalarına ilişkin bulgular

Ev sahibi ülkenin dilini öğrenmenin yanı sıra, öğrencilerin ana dil yeterliliklerini geliştirmek çok önemlidir çünkü ana dil gelişimi mülteci öğrencilerin öğretim dilini öğrenmelerine ve her alanda gelişimlerini teşvik etmelerine yardımcı olabilir (Eurydice, 2009, akt. Cerna, 2019)

Tablo 4. Mültecilerin çocuklarına ana dilde eğitim veren ülkeler ve politikaları

Ülkeler(Tema)	Uygulamalar(Kodlar)
Almanya	• Ana dil sadece seçmeli ders olarak verilir.
Avusturya	• Ana dil sadece seçmeli ders olarak verilir.
İsveç	• Ana dilde eğitim verilir. • Katılım gönüllüdür.
Türkiye	• Ana dil sadece seçmeli ders olarak verilir.

Tablo 3 incelendiğinde Almanya, Avusturya ve Türkiye’de mültecilere kendi dillerinde eğitim verilmediği gö-

rülürken sadece İsveç'te mültecilere ana dilde eğitim verildiği görülmektedir. Bu eğitim de mültecilerin isteğine bağlı olarak yapılmaktadır.

İsveç'te, öğrenciler ana dili öğrenmek olanağına sahiptir ve aynı dile sahip en az beş öğrenci belde de yaşıyorsa, bu beldedeki okullarda ana dil eğitimi sağlanır (Nushe, 2019). İsveç, ana dil desteği hizmeti verirken maliyetle ilgili sıkıntıları azaltmak amacıyla web tabanlı bir öğretim sistemi kullanmaktadır. Bu sistem farklı ana dil yapılarına sahiptir ve farklı dillerde iletişim kurmak için araçlar sunmaktadır (OECD, 2010b).

İncelenen raporlara göre İsveç dışında başka hiçbir ülkede mültecilere ana dillerinde eğitim olanağı sağlanmadığı görülmektedir. Almanya, Avusturya ve Türkiye mülteci çocukların ana dillerinin geliştirmesine yönelik ana dilde eğitim olanağı sağlamamaktadır. World Politics Review (2017)'in araştırmasına göre İsveç'te, öğrenciler anadillerinde eğitim alma olanağına sahiptir, bu durum diğer birçok Avrupa ülkesinde geçerli değildir. Ancak, bu programlara katılım gönüllüdür. Avery'ye (2017) göre, İsveç'te, anadilde ders, öncelikle yeni gelen öğrencilere İsveç okul sistemine geçişlerini kolaylaştırmak için tasarlanmış özel bir destek önlemidir. Bu şekilde öğrencilerin ülkenin sistemine daha iyi uyum sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Mültecilerin çocuklarına verilen mesleki eğitim politikalarına ilişkin bilgiler

Mesleki ve teknik eğitim, üretim ve hizmet alanlarında ihtiyaç duyulan çalışanların sahip olması gereken özellikleri kazandıran bir süreçtir (Tamer ve Özcan, 2014).

Tablo 5. Mültecilerin çocuklarına verilen mesleki eğitim politikaları

Ülkeler(Tema)	Uygulamalar(Kodlar)
Almanya	16- 18 yaş eğitim alabilir. - Giriş için özel bir yeterliliğe veya puana ihtiyaç yoktur. - Ücret alırlar.
Avusturya	15 yaş ve üstü eğitim alabilir. - Çalışma izni verilir. - Giriş için özel bir yeterliliğe veya puana ihtiyaç yoktur.
İsveç	15-20 yaş aralığı eğitim alabilir. - Dil dersleri ve en az beş dersten başarılı puanlar alarak giriş yapılabilir.
Türkiye	- Örgün ve yaygın eğitim şeklinde iki türlü mesleki eğitim yapılır. - Türkçe yeterliliği koşulu vardır. - İş karşılığı ücret projesi vardır.

Tablo 5 incelendiğinde Almanya Avusturya ve İsveç'te mültecilere mesleki eğitim verirken belli bir yaş aralığı belirlendiği görülmektedir fakat Türkiye'de mesleki eğitim hem okullarda hem de yaygın eğitim kurumlarında verildiğinden belli bir yaş sınırı yoktur. Almanya'da mesleki eğitim okullarına giriş için özel bir yeterliliğe veya puana ihtiyaç yoktur ve öğrenciler yaptıkları iş karşılığında ücret alırlar. Avusturya'da da bu okullara girerken özel bir yeterlik aranmaz. İsveç'te ise bu okullar giriş koşulları aranır. Türkiye'de sadece bu okullarda eğitim almak için Türkçe bilme koşulu aranır.

Almanya'da mesleki eğitim merkezlerine 16-18 yaş arasında giriş yapılabilir ve çalışmalarına izni verilir fakat bu ülkenin bölgeleri arasında değişiklik gösterebilir. Eğitim almak için özel yeterlilik aranmaz fakat genellikle dil becerileri gereklidir. Mesleki eğitim merkezlerinde eğitim alan öğrenciler/çıraklar alman vatandaşları gibi eğitimleri süresince masrafları için devletten destek ücret alırlar (Jeon, 2019).

Avusturya’da mültecilere yönelik mesleki eğitim verilmektedir. Bu merkezlere 15 yaşından itibaren giriş yapılmasına izin verilir, çalışma izni verilebilir. Dokuz yıllık zorunlu eğitimin tamamlayan mülteciler mesleki eğitim merkezlerinde eğitim alabilir. Özel bir yeterlilik almalarına gerek yoktur. Belirli mesleklerde eksiklik varsa 25 yaş altı sığınmacılar da eğitim alabilir (Euroguidance Austria, 2014, akt. Jeon, 2019).

İsveç’te mültecilerin mesleki eğitime girişi 15-20 yaş arasında gerçekleşir. Buralara girişte İsveççe, İngilizce, matematik ve en az beş diğer derste sınıfı (A-E) derecesiyle geçmek gereklidir. Oturum izni olan mülteci öğrenciler İsveçli öğrenciler gibi eğitim finansmanından yararlanabilir (Eurydice, 2014, akt. Jeon, 2019).

Türkiye’de mültecilere verilen mesleki eğitimin bir kısmı Halk eğitim merkezlerinde gerçekleştirilir. Mesleki eğitim kursları 2019 yılında Halk eğitim merkezlerinde vermeye başlanmıştır. Kurslara katılım gösterenlerin çoğu kadındır (UNICEF, 2019). Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin mesleki eğitimlerinin desteklenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve Alman Uluslararası İşbirliği Kurumu (GIZ) arasında imzalanan Hibe Sözleşmesi sayesinde “İş Karşılığı Ücret” (Cash for Work) adlı proje 01 Aralık 2017 tarihi itibarıyla başlatılmıştır (MEB, 2018).

Gelişmiş ülkelerin ekonomilerinin güçlü olduğu bilinmektedir. Bu ülkelerin gelişmişliği, nitelikli insan gücünü yetiştirmede mesleki teknik eğitim ile 21.yüzyılın teknolojisini bütünleştirmelerinden kaynaklanır. Mesleki ve teknik eğitim, birey ve toplum için bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazandırarak kişiyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir (Şahinkesen, 1992). Bu tanımdan hareketle mültecilere ve onların çocuklarına mesleki eğitim olanağı sağlanarak, onları tüm yönleriyle yetiştirmenin mümkün olduğu sonucuna ulaşılabilir. İncelenen tüm ülkelerde mesleki eğitime önem verildiği tespit edilmiştir bu sayede mülteci öğrenciler gittikleri ülkeye fayda sağlarken kendilerini de geliştirmiş olmaktadır.

1. Mültecilerin çocuklarına okul sosyal hizmeti sağlayan ülkeler ve politikalarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin aile ortamından, hayat koşullarından ve psikososyal gelişimlerinden kaynaklı sorunların çözülmesi, ihtiyaç duydukları hizmetlerden faydalanmalarına bağlıdır. Bu hizmetin ilgili bir kısmı da okul sosyal hizmeti ile yürütür. Okul sosyal hizmetiyle, okullarda çocukların gereksinim duydukları temel hizmetleri almaları, problemlerin çözülmesi ve eğitim etkinliklerini başarıyla sürdürmeleri sağlanmaktadır (Özbeşler ve Duyan, 2009). Tablo 6’da mültecilere sağlanan okul sosyal hizmeti ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 6. Mültecilerin çocuklarına okul sosyal hizmeti sağlayan ülkeler ve politikaları

Ülkeler(Tema)	Almanya	Avusturya	İsveç	Türkiye
Uygulamalar(Kodlar)	Sağlanır	Sağlanır	Sağlanır	Sağlanmaz

Tablo 6 incelendiğinde Almanya, Avusturya ve İsveç’te mülteci ailelerin çocuklarına okul sosyal hizmeti sağlarken Türkiye’de okul sosyal hizmetinin sağlanmadığı görülmektedir.

Almanya’da göçmen kökenli öğrencilere psiko sosyal destek sağlamak için üst düzey uygulamalar yoktur fakat okul sosyal hizmeti verilmektedir. Eğitim yoluyla genç mültecilerin uyumu Daimi Konferansı 2016 raporuna göre, Almanya’da okul psikolojik, sosyal ve gençlik yardım destek hizmetleri, sivil savaş ve uçuş boyunca şok geçirmiş olan genç insanlar ve mülteci ailelerin çocuklarına tedavi desteği sağlamakta ve ihtiyaç duyanlar için yardımda bulunmaktadır.

Avusturya’da, 2015’ten bu yana insani göç akımları nedeniyle artan sayıda mülteci öğrenciye ve refakatsiz küçüklerle yardım amacıyla Federal Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda mobil kültürlerarası ekipler kuruldu. Bu ekipler okulları, öğretmenleri, velileri, öğrencileri desteklemek ve önleyici tedbirler almak, ağ oluşturmak ve danışmanlık uygulamalarında okul psikologlarını desteklemekten sorumludur. 2017/18 öğretim yılında, mobil kültürlerarası ekipler üyesi olarak çalışan 85 sosyal hizmet uzmanı, ihtiyaca göre okullara tahsis edilmiştir. Okul yönetimi ile birlikte, bu ekipler okula özgü psiko-sosyal destek önlemleri geliştirmektedir. İsveç’te de bahsedilen şekilde mülteci ailelerin çocuklarına okul sosyal hizmeti desteği sağlanır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Türkiye’de ise psikososyal destek UNICEF, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır. Ülkedeki çocuk koruma programı, geride kalma riski taşıyan çeşitli savunmasız çocuk gruplarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu gruplara mülteci ailelerin çocukları da dâhildir. Ancak sağlanacak olan bu destek çocuk bakımı, çocuklar için adalet ve ulusal çocuk koruma sistemlerinin kuvvetlendirilmesini hedeflemektedir (UNICEF, 2018). Yani diğer ülkelerde olduğu gibi mülteci ailelerin çocukları dönük doğrudan okul sosyal hizmeti birim veya örgütlü yapıları mevcut değildir.

Aykut (2019) araştırmasında Türk eğitim sisteminde, mülteci ve Türk öğrencilerin beraber eğitim aldığı kurumlarda, iletişim, uyum ve sosyo-ekonomik alanlarda sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Sınıflarda öğrenciler etnik köken ve eğitim düzeyi açısından homojen olmayan bir dağılım göstermektedir. Böyle bir ortamda düzen sağlamak güçleşmektedir ve sonuç olarak uyum sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden öğretmenler ve öğrencilerin okul sosyal hizmeti sistemine ihtiyaçları vardır. Gencer (2017) de çalışmasında Türkiye’de eğitim kurumlarında psikososyal destek sağlandığına ilişkin bilgiye ulaşamamıştır.

1. Mültecilerin çocuklarına uygulanan uyum/telafi politikalarına ilişkin bulgular

İnsani değerlerin öğretilmesinde en önemli araç olan eğitimde istenen başarının sağlanması, öğrencilerin okula uyum sürecinin başarılı bir şekilde üretilmesiyle gerçekleşir. Okula uyum sağlayan öğrencilerin gerginliği, endişesi ve stresi yok olur. Öğrencinin özgüveni artar; duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimi tamamlanır (Dinler ve Hacıhafızoğlu, 2020). Tablo 7’de mültecilere sağlanan uyum/telafi programına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 7. Mültecilerin çocuklarına uygulanan uyum politikaları

Ülkeler(Tema)	Uygulamalar(Kodlar)
Almanya	• Hoş geldin sınıfı • Düzensiz eğitim • Yetersiz eğitim
Avusturya	• Geçiş sınıfları • Uyum sağlama eğitimi
İsveç	• Hazırlık dersleri • Uyum politikaları • Programlı öğretim
Türkiye	• Hızlandırılmış eğitim programı • Telafi programı

Tablo 7 incelendiğinde Almanya’da mülteci öğrencilerin yeni eğitim sistemine uyum sağlamaları için hoş geldin sınıfı uygulaması olduğu fakat bu uygulamanın düzenli bir şekilde yapılmadığı, Avusturya’da geçiş sınıfları kurulduğu ve buralarda uyum sağlama eğitimi verildiği, İsveç’te uyum eğitimi sağlamak için hazırlık dersleri verildiği

ve son olarak Türkiye’de uyum eğitimi vermek için hızlandırılmış eğitim programı sağlandığı tespit edilmiştir. Almanya’da mülteci öğrencilere yeni eğitim sistemine uyum sağlamaları için, Hoş geldin sınıfları bulunmaktadır.

İlk hedef mülteci ailelerin ve yeni gelen göçmenlerin çocuklarının mümkün olan en kısa zamanda düzenli olarak derslere katılmalarını ve geçiş yapmalarını sağlamaktır. Bu sınıflar tüm sınıf düzeylerine uygun olarak kurulur. En düşük ilkokul düzeyinde, öğrenciler gelir gelmez düzenli sınıflara adapte edilmelidir. Bazı okullar bu seviyede karşılama dersleri sunar. Bu sınıflarda düzenli bir eğitimden ziyade öğrencilerin kişisel dil eğitimi, okuryazarlık gibi durumları geliştirilmeye çalışılır. (OECD, 2018a)

Okula uyum sürecini sağlamak için Avusturya’da Viyana Eğitim Kurulu, mülteci ailelerin çocuklarının Avusturya sistemi içinde çalışmaları ve eğitimlerini sürdürmelerini sağlamak ve Avusturya standartlarıyla uyumlu hale getirmek amacıyla geçiş sınıfları kurmuştur (OECD anketi, 2017 akt. OECD, 2018b). İsveç’te ülkeye yeni gelen mülteci ailelerin çocukları, ülkeye gelişlerinden itibaren 30 gün içinde eğitim sistemine katılır.

Bu çocuklar, kendilerine rehberlik eden öğretmenin kararına bağlı olarak normal eğitimden önce hazırlık dersleri alır veya doğrudan eğitime başlar. Bu aşamada mülteci ailelerin çocuklarının yerel halk ile aynı okullarda eğitim alması amaçlanır (Cerna, vd., 2019). Türkiye’de mülteci çocukların örgün eğitim kurumlarına kaydolması konusunda önemli bir gelişme sağlanırken; MEB ve UNICEF, okul dışında kalan çocuklara yönelik destek ve öğrenme olanaklarının sağlanmasına önem verir.

2018 yılında MEB ve UNICEF, uzun süredir öğrenim dışında kalan ve akranlarıyla beraber örgün eğitime devam etmeye henüz hazır olmayan 10-18 yaş aralığındaki mülteci ailelerin çocuklarına Hızlandırılmış Eğitim Programı sağlamaktadır. Hızlandırılmış Eğitim Programı kapsamında, ülkenin farklı bölgelerinde halk eğitim merkezinde MEB onaylı müfredat çerçevesinde sertifikalı eğitimler verilmektedir. (UNICEF, 2018). Şahin (2020) çalışmasında uyum sürecinin esnek bir şekilde sağlanmasının önemli olduğu, mülteci çocuklara verilen eğitimde hızlandırılmış kursların öncelikli olması gerektiği ve ders materyallerinin buna göre oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir. Bu yapılırken tekrardan kaçınmak için her bir sonucun hemen altına uygulamacı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- √ Araştırmada Almanya ve Avusturya’da mülteci öğrencilere eğitim verecek öğretmenlere çok yönlü eğitim verilirken İsveç ve Türkiye’de bu şekilde çok yönlü bir eğitim desteği olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç bağlamında uygulayıcılara dönük olarak;
 - Mülteci öğrencilere eğitim verecek öğretmenlere yönelik üniversitelerde bu konularda eğitim verilmesi önerilebilir.
 - Hizmet içi eğitimlerin kapsamına çok dilli eğitim ve çok kültürlü eğitim eklenebilir.
- √ Avusturya’da mülteci öğrencilere okula başlamadan önce dil yeterliğini ölçmek için sınav yapılırken İsveç’te bu sınavlar hem okula başlamadan önce hem de eğitim dönemi boyunca uygulanmaktadır. Almanya ve Türkiye’de böyle sınavlar yapıldığına yönelik bir bilgiye ulaşılmazken bu iki ülkede de yoğun bir dil eğitimi verildiği ve Türkiye’de dil eğitiminin çeşitli merkezlerde verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında uygulayıcılara yönelik olarak;
 - Dil eğitimi verilmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmek için bir sınav yapılabilir ve öğrencilere seviyelerine göre sınıflarda dil eğitimi sağlanabilir.

- Mülteci eğitimi veren tüm ülkelerde öğrencilere dil eğitimi verildikten sonra sınav yapılarak öğrenmeleri test edilebilir ve buna göre öğretme yöntemleri düzenlenebilir.
 - Mülteci eğitimi veren ülkelerde Türkiye’de yapılan uygulama gibi farklı merkezlerde dil eğitimi uygulanabilir.
- √ Mülteci eğitimi incelenen ülkelerde sadece İsveç’te ana dilde eğitim sağlandığı Almanya, Avusturya ve Türkiye’de öğrencilere böyle bir eğitim sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilere ana dillerinde eğitim desteği sağlanarak gittikleri ülkelere uyumları kolaylaştırılabilir.
 - Ana dilde eğitim verilebilmesi için öğretmen yetiştirilebilir ya da öğretmenlere destek eğitim sağlanabilir.
- √ Almanya Avusturya ve İsveç’te mültecilere mesleki eğitim sağlanırken yaş aralığı önemli bir değişken olmaktadır. Ancak Türkiye’de mesleki eğitim okullarda ve yaygın eğitim kurumlarında verildiğinden yaş aralığı ölçüsü yoktur. Almanya, Türkiye ve Avusturya’da mesleki eğitim okullarına giriş için özel bir yeterlilik aranmazken İsveç’te ise bu okullar not ortalaması gibi giriş koşulları aranır.
- İsveç’e mülteci öğrencileri iş hayatına katmak ve mesleki eğitimi teşvik etmek için özel giriş koşullarını esnetmesi önerilebilir.
 - Türkiye’de olduğu gibi diğer ülkelerde de mesleki eğitim farklı kurumlarda verilerek mülteci öğrencilerin iş hayatına katılması kolaylaştırılabilir.
- √ Almanya, Avusturya ve İsveç’te okul da sağlanan hizmete destek olarak çeşitli isimlerde, ama doğrudan mülteci öğrencilere dönük, ilave hizmetler sağlanmaktadır. Türkiye’de benzer içeri ve yapıda hizmetler sağlanmamaktadır.
- Türkiye’de de özellikle mülteci ailelerin çocuklarına dönük sosyal hizmet olanak ve ortamı üreten birimler kurulabilir.
- √ Uyum telafi eğitimi programı Almanya, Avusturya, İsveç ve Türkiye’de farklı şekillerde sağlanmaktadır. Almanya’da hoş geldin sınıfı, Avusturya’da geçiş sınıfları, İsveç’te uyum eğitimi sağlamak için hazırlık dersleri, Türkiye’de hızlandırılmış eğitim programı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Farklı ülkelerin uyum telafi eğitimi programı uygulamalarının sonuçlarını karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404-415.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi* , 2(2), 1-18 .
- Ayut, S. (2019). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, İ. (1989). Eğitime Giriş. Ankara. Sevinç Matbaası.
- Beytekin, O. F., Kadı, A. ve Toprakçı, E. (2015). Öğretmen adaylarının kontrol odağı inançları ve eğitim felsefeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(1), 1-8.
- Beytekin, O. F., & Palta, A. (2019). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ve kimlik işlevlerine ilişkin algıla-

- rı. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(27), 366-376.
- Bingöl, A. S. ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda’da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 134-157.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., ve Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Bohn, A.P., ve Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-161.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* , 9(2), 27-40.
- Cerna, L. (2019). “Refugee education: Integration models and practices in OECD countries”, OECD Education Working Papers, No. 203, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cerna, L., Andersson, H., Bannon, M., ve Borgonovi, F. (2019). Strength through diversity’s Spotlight Report for Sweden. OECD Education Working Papers, No. 194, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en>.
- Christensen, G. ve P. Stanat (2007). “Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed”, The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. ve Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-20.
- Dinler, C. ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlının Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (6) , 1717-1728.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national_policies/eurydice/sites/default/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education.
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. Sussex Migration Working Paper no. 33.
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* , 9 (2) , 487-503
- Jeon, S. (2019), “Getting informed: Understanding the potential of migrants and refugees and vocational education and training”, in *Unlocking the Potential of Migrants: Cross-country Analysis*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0d6c76c2-en>.
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*.

12(2), 275-299.

- Kovinthan, T. (2016). Learning and teaching with loss: meeting the needs of refugee children through narrative inquiry. *Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*. 10 (3), 141- 155.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). □İş Karşılığı Ücret Projesi (Cash For Work)□ Açılış Toplantısı Gerçekleştirildi. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/is-karsiligi-ucret-projesicash-for-work-acilis-toplantisi-gerceklestirildi/icerik/763>
- Mendenhall, M., Russell, S.G., Buckner, E. (2017). Urban Refugee Education: Strengthening policies and practices for Access, quality, and inclusion. UNCHR report.
- Moglı, M , Kalbeni, S , Stergiou, L . (2019). “The Teacher is not a Magician”: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education . *International e-Journal of Educational Studies* , 4 (7) , 42-55 .
- Naldan, Ö. (2019). Türkiye ve Almanya’daki mülteci eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Nusche, D. (2009), “What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options”, OECD Education Working Papers, No. 22, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/227131784531>.
- Nusche, D., Shewbridge, C. and Rasmussen, C. L. (2009). OECD reviews of migrant education: Austria. OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD. (2010a). Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance, OECD Reviews of Migrant Education, Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010b). Education at a glance 2010: OECD indicators, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018a), Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees in Berlin, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264305236-en>
- OECD (2018b), Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees in Vienna, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020), “Education Policy Outlook in Turkey”, OECD Education Policy Perspectives, No. 23, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7c69f4c-en>.
- Özkarlı, F. (2014). Suriye’den Türkiye’ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı (Mardin Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Özbeşler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 17–25.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya’nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55- 80.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Tamer, M. A. ve Özcan, M. (2014). Örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminin mesleki eğitimin paydaşlarınca değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (203), 205-224.
- Taylor, S., ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?

- on?. International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39-56.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26(26), 277-287.
- Toprakçı, E. ve Güngör, A. A. (2014). Educational policies of the political parties in Turkey. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 9(1), 5-35.
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking Classroom Management: A new perspective, a new horizon. E-International Journal of Educational Research, 3(3), 84-110.
- Toprakçı, E. (2016). Eğitim- Pedagogi. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- United Nations High Commissioner For Refugee (UNCHR) (2019). Education Brief: Key considerations on Technical and Vocational Education and Training (TVET). <https://www.unhcr.org/publications/education/5c628dc04/key-considerations-technical-vocational-education-training-tvet.html>.
- UNESCO. (2019). Global Education Monitoring Report : Migration, displacement and education: Building bridges, not walls 2019. Paris: Unesco Publishing <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366946>
- UNICEF. (2018). Turkey-UNICEF: Country Programme of Cooperation – Annual Report 2018 (Executive Summary), UNICEF, New York. <https://www.unicef.org/turkey/media/6636/file/UNICEF%20TURKEY%20ANNUAL%20REPORT%202018.pdf>
- UNICEF. (2019). Türkiye’de geçici koruma altındaki çocukların eğitime ilişkin istatistik raporu (2020-2021). UNICEF. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar%C4%B1n-e%C4%9Fitimine-ili%C5%9Fkin-istatistik-raporu-2020-2021>
- Whitaker, E. (2010). Language acquisition of the children of immigrants and the role of nonprofit organizations. Washington: University of Puget Sound.
- World Politics Review (21 Temmuz 2017). How Sweden’s education system has accommodated refugee children. <https://www.worldpoliticsreview.com/trend-lines/22774/how-sweden-s-education-system-has-accommodated-refugee-children>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

international
TURKCESS
CONGRESS

VII. TURKCESS 2021

ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

*INTERNATIONAL EDUCATION
AND SOCIAL SCIENCES CONGRESS*

(Toplumsal Değişim ve İnovasyon / Social change and Innovation)

TAM METİN KİTABI / FULL TEXT BOOK

01 Eylül - 03 Eylül 2021
KKTC (Yüzyüze ve Online)

Editör Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ

Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT

Teknik Editör

Öğr. Gör. Yücehan YÜCESOY

VII. TURKCESS “TOPLUMSAL DEĞİŞİM VE İNOVASYON” TAM METİN KİTABI

e-ISBN: 978-625-8499-15-5

e-Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. © 2021,

Bu e-kitabın basım, yayım ve satış hakları Vizetek yayıncılık ile Anılan kuruluşun izni alınmadan e-kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Yayın-Proje: İletişim İnternet: www.2021.turkcess.net / www.vizetek.com.tr

Destek Veren Kurum ve Kuruluşlar



TURKCESS 2021 ÇAĞRILI KONUŞMACILAR

Prof. Dr. Tateo ARİMOTO	Japonya Bilim ve Teknoloji Ajansı(JST)
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr Aslı Bugay SÖKMEZ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs
Assoc. Prof. Dr. Olcay YAVUZ	Southern Connecticut State University
Assist. Prof. Dr. Massimiliano Barattucci	E-Campus University Como, Italy
Dr. Bart BEGALKA	Educator Emerita Vancouver, Canada

KURULLAR

Onur Kurulu

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. İ. Levent TANER	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi Rektörü	KKTC
Prof. Dr. Tamer YILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Muhsin KAR	Niğde Ömer Halisdemir Üniversite-si Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Hamdullah ŞEVLİ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rek-törü	Türkiye
Prof. Dr. Akın LEVENT	Erzincan Binali Yıldırım Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Elchin SÜLEYMANOV	Bakü Mühendislik Üniversitesi Rektörü Yrd.	Azerbaycan
Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ	Kafkasya Üniversiteler Birliği Baş-kanı	Türkiye
Prof. Dr. Süleyman ELMACI	Amasya Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Turgay UZUN	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Prof. Dr. Fadıl HOCA	Uluslararası Vizyon Üniversitesi Rektörü	Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Şahin KARASAR	Maltepe Üniversitesi Rektörü	Türkiye
Dr. Cem GENÇOĞLU	Temel Eğitim Genel Müdürü	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Uluslararası Balkan Üniversitesi Rektörü	Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Ahmet YILDIRIM	Uluslararası Saraybosna Üniversitesi Rektörü	Bosna Hersek
Prof. Dr. Shuhrat Sirojiddinov	Tashkent State Üniversitesi Rektörü	Özbekistan
Prof. Dr. Naser SAHİTİ	Prishtina Üniversitesi Rektörü	Kosova
Prof. Dr. Ochirbat BAATAR	Moğolistan Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Rektörü	Moğolistan
Serkan KAYALAR	TİKA Başkanı	Türkiye

Düzenleme Kurulu Başkanları

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ.	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi	KKTC

Düzenleme Kurulu

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şahin AHMEDOV	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Şenol TÜZÜM	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Kadırali Konkabayev	Türk Akademisi	Kazakistan
Prof. Dr. Fadıl HOCA	Uluslararası Vizyon Üniversitesi	Makedonya
Prof. Dr. Ramiz ASKER	Bakü Devlet Üniversitesi Türkoloji Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Gali GALİYEV	Ufa Sosyal Teknoloji Üniv. Rektörü	Başkurtistan
Prof. Dr. Tatyana PETROVA	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi	Rusya Fedarasyonu
Doç. Dr. Yagut Aliyeva	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Bankova İVANNA	Komrat Devlet Üniversitesi	Moldavya
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	Yakın Doğu Üniversitesi	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Emine YAMAN	Uluslararası Saraybosna Üniversitesi	Bosna Hersek

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ	Yakın Doğu Üniversitesi	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Abdurashid JABBAROV	Semarkant Devlet Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ümit POLAT	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Başak BAĞLAMA	Yakın Doğu Üniversitesi	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed SALMAN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gürcan ŞEKER	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Dr. Emine BAYRAKTAROVA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Bulgaristan
Dr. Serdan KERVAN	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi	Kosova
Dr. Fadıl ŞİRAZ	MEB	Türkiye
Öğr.Gör. Yücehan YÜCESOY	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC

Sempozyum Sekreteryası

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Merve KARAFİSTAN	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi	KKTC
Sedef KERESTECİ	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi	KKTC
Mehmet Ali BOLDO	Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi	KKTC

Bilim Kurulu

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Abdullah IŞIKLAR	Bursa Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU	Biruni Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adnan ÖMERUSTAOĞLU	Biruni Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet ARSLAN	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bilal DUMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdiñç ÖZTÜRK	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdoğan KÖSE	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erdal Hamarta	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof.Dr.Fatma Ebru ikiz	Dokuz Eylül Üniversitesi	
Prof.Dr.Fuat Tanhan	Van yüzüncü yıl üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İlyas DOĞAN	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İlyas GÖKHAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nadim MACİT	Ege Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Elchin SULEYMANOV	Azerbaycan Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Kürşat KARACABEY	Adnan Menderes Üniversitesi	KKTC
Prof. Dr. M. Asif YOLDAŞ	Hitit Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Serhat YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet BOZDOĞAN	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof . Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bülent BAYRAM	Kırklareli Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN	Trakya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DAŞ	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa DENKTAŞ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof.. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Prof.Dr. Selahattin Avşaroğlu	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nevin ERGAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KOÇ	Düzce Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Orhan DERMAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof.Dr. Oğuz Serin	Lefke Avrupa üniversitesi KKTC	KKTC
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN	Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Türkiye

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Prof. Dr. Sefa BULUT	İbn Haldun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ebulfez SÜLEYMANLI	Üsküdar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Üsküdar Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Suat ÜNLÜ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tamara GURTUEVA	Yeditepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Amasya Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Suat UNGAN	Trabzon Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah TEMİZKAN	Ege Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hamdi DOĞAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Akif SÖZER	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDAL	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Tuncay DİLCİ	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Soner ALADAĞÇ	Adnan Menderes Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ayşe DEMİR	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Türker KURT	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ	Çukurova Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. İzzet PARMAKSIZ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Prof.Dr. İrfan Erdoğan	İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Bülent ALCI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Erdal AKSOY	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Korkut ULUDAĞ	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Kemale Necefova	Azerbaycan Devlet İktisad Üniversitesi	Azerbaycan

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Ethem YEŞİLYURT	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mehmet DALKILIÇ	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Nergüz Bulut Serin	Lefke Avrupa üniversitesi KKTC	KKTC
Doç. Dr. Özlem ÇAKIR	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Raşit KOÇ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sevilay Yıldız	Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	Türkiye
Doç.Dr.Firdevs SAVI ÇAKAR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yakup DOĞAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Durmuş ÜMMET	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mehmet MUTLU	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Tülay ÖCAL	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH	Ankara Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY	Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fuat Serkan SAY	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Resul BAĞI	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Muammer ERGÜN	Kastamonu Üniversitesi	Türkiye
Doç . Dr. Cengiz BUYAR	Manas Üniversitesi Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Tuğçe ERDAL	Bozok Üniversitesi	Türkiye
Dr. Cemile Hasanova	Azerbaycan Devlet İktisad Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Mamatali MURZAEV	Manas Üniversitesi Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Bumin ÖZASLAN	Hacettepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Halil UZUN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Sami ACAR	Gazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Başak BAĞLAMA	Yakın Doğu Üniversitesi	KKTC
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Ercan GÜL	Manas Üniversitesi Üniversitesi	Kırgızistan

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Dr. Öğretim Üyesi Gökay KELDAL	Trabzon Avrasya Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gürcan ŞEKER	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Nusrettin ILMAZ	Erzincan Binali Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Canan Olpak KOÇ	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hamdi KORKMAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem AKCAN	Bartın Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BİLGE	Sabahattin Zaim Üniversitesi	Türkiye
Ord. Prof. Dr. Abel MUHARREMOV	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Elçin BABAYEV	Bakü Devlet Üniversitesi Rektörü	Azerbaycan
Prof. Dr. Farhad RAHMANOV	Azerbaycan Devlet İktisad Üniversitesi	Azerbaycan
Ord. Prof. Dr. Aydın KAZIMZADE	Bakü Devlet Üniversitesi Rektör Yardımcısı	Azerbaycan
Ord. Prof. Dr. İsa HƏBİBBƏYLİ	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi	Azerbaycan
Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Prof. Dr. Asəf ZAMANOV	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin Elmi İşlər üzrə Prorektoru	Azerbaycan
Prof. Dr. Buludxan XƏLİLÖV	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Filoloji Fakültesi Dekanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Cəfər CƏFƏROV	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Rektörü	Azerbaycan
Prof. Dr. Elçin MEMMEDOV	Bakü Devlet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Hüseyn ASKEROV	Bakü Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Tedrisi Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Petrova Tatyana Nikolaevna	Mari Devlet Üniversitesi	Rusya
Prof. Dr. İzzet RÜSTEMOV	Bakü Devlet Üniversitesi Sosyoloji Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Nigar ABBASZADƏ	Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi	Azerbaycan
Prof. Dr. Rəbiyət ASLANOVA	Bakü Devlet Üniversitesi Felsefe Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Ramiz ASKER	Bakü Devlet Üniversitesi Türkoloji Kürsüsü Başkanı	Azerbaycan
Prof. Dr. Tehran ELİŞANOĞLU	Nizami adına Edebiyat Enstitusu	Azerbaycan
Prof. Dr. Almas BİNNƏTOVA	Nizami adına Edebiyat Enstitusu	Azerbaycan
Prof.Dr. Fuad MEMMEDOV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Prof.Dr. Recep Ebdüleliioğlu Ağayev	Naxçıvan Dövlət Universiteti	Azerbaycan
Doç .Dr. Elman NESİROV	Devlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Aygün BAĞIRLI	Diller Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV	Diller Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Elmira GOCAYEVA	Azerbaycan Turizm ve Menecment Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU	TDevlet İdarecilik Akademisi	Azerbaycan
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV	Nahçıvan Üniversitesi	Azerbaycan
Doç. Dr. Lala HASANOVA	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi-UNEC	Azerbaycan
Doç. Dr. Yagut ALIYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan
Dr. Nazim CAFEROV	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi-UNEC	Azerbaycan
Dr.Sugra Humbatova	Azerbaijan State University of Economy	
Dr. Taleh XELİLOV	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Akmatali Alimbekov	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Cangoroz KANİMETOV	İ. Arabayev Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Ceenbek Alimbayev	Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Tuuganbayu Konurbayev	İ. Arabayev Üniversitesi	Kırgızistan
Prof. Dr. Tashtan Siyaev	Narin Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Mislimkan Aydarova	Batken Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. Nurlan Şadıev	Oş Devlet Üniversitesi	Kırgızistan
Dr. Roza ABDIKULOVA	Milli Eğitim Akademisi	Kırgızistan
Prof. Dr. Kaldibek Boleev	Taraz Beşeri Bilimler Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Mukhtarkhan Orazbay	Yabancı Diller ve Yüksek Kariyer Üniversitesi	Kazakistan
Prof. Dr. Tynyshtyk Yermekova	Kazakistan Eğitim Akademisi	Kazakistan
Prof. Dr. Zamira Baubekova	Kazakistan Eğitim Akademisi	Kazakistan
Doç. Dr. Fatima KOZYBAKOVA	El Farabi Milli Üniversitesi	Kazakistan
Doç. Dr. Muhamedrahim Kursabaev	Astana Turizm Üniversitesi	Kazakistan
Dr. Elvin HASAN	Eğitim Bakanlığı	Makedonya
Naranstal DELGERKHUU	Mongolian University of Science and Technology	Mogolistan
Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV	Özbekistan Bilimler Akademisi Dil ve Edebiyat Enstitüsü	Özbekistan
Prof. Dr. Shuxrat SiROJİDDiNOV	Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi	Özbekistan
Arş. Gör. İlyos İSMOİLOV	Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Odil KUYSiNOV	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Prof. Dr. Erkin NURİDDiNOV	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Gulnoza EGAMBERDiYEVA	Nizami Taşkent Devlet Pedagojik Üniversitesi	Özbekistan
Doç. Dr. Muhtor NASİROV	Semerkant Üniversitesi	Özbekistan

KİŞİ	KURUM	ÜLKE
Doç. Dr. Abdurashid JABBAROV	Semerkant Üniversitesi	Özbekistan
Prof. Dr. Firdevs HUSAMATİNOVA	Ufo Enstitü Direktörü	Başkurdistan
Prof. Dr. Gali GALİYEV	Ufa Sosyal Teknoloji Üniv. Rektörü	Başkurdistan
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV	Moskova Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Elena OGANOVA	Moskova Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Tatyana PETROVA	Çuvaş Pedagojik Devlet Üniversitesi Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Doç. Dr. Emma EKEEVA	Daali Altay Devlet Üniversitesi	Rusya Federasyonu
Dr. Elfina SİBGATULLİNA	Moskova Bilimler Akademisi	Rusya Federasyonu
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Bulgaristan
Dr. Emine BAYRAKTAROVA	Sofya Yüksek İslam Enstitüsü	Bulgaristan
Dr. Harun BEKİR	Plovdiv Üniversitesi	Bulgaristan
Prof. Dr. Adile EMİROVA	Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi	Kırım
Dr. Enise ABİBULLAYE	Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi	Kırım
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ	Kırım Federal üniversitesi	Kırım
Doç. Dr. Bankova İVANNA	Komrat Devlet Üniversitesi	Moldova
Dr. Ciden Sena MENABİT	Yabancı Diller Merkezleri	Romanya
Dr. Veronica NEDELCU	Ovidius Üniversitesi	Romanya
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan State University	ABD
Prof. Dr. Tacida HAFİZ	Priştine Üniversitesi	Kosova
Dr. Serdan KERVAN	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi	Kosova
Dr. Soner YILDIRIM	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi	Kosova
Doç. Dr. Osman YILDIZ	Kıbrıs İlim Üniversitesi	KKTC
Doç. Dr. Aygün KERİMOVA	Bakü Devlet Üniversitesi	Azerbaycan

İÇİNDEKİLER

KAVRAM ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMLARI HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ.....	18
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM GÖREN FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN 2018 YILINDA GÜNCELLENEN FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ.....	34
EBU NASR EL-FARABİ’NİN TÜRK FELSEFİ DÜŞÜNCESİNİN GELİŞMESİNDEKİ ROLÜ.....	42
AB TESTİ (ANAOKULUNA BAŞLANGIÇ TESTİ).....	48
AİLE PSİKOPATOLOJİSİNİN TRAVMATİK VE DİSSOSİYAJENİK BİLEŞENLERİ.....	55
İLKOKUL 4. SINIFTA BAZI MATEMATİK KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİNDE MATEMATİK TARİHİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ.....	62
MUTLULUK KONUSUNDA BİLGİ EDİNMENİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....	73
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ’NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ İNCELENMESİ: “OLUMLU EYLEM PROGRAMI” ÖRNEĞİ.....	81
KKTC’DE DİN EĞİTİMİNİN NİTELİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: HALA SULTAN İLAHİYAT KOLEJİ.....	103
ÇOCUKTAN, ERGENDEN VE YETİŞKİNDEN EBEVEYNLERE YÖNELİK ŞİDDET	120
DİSSOSİYASYON İLE KOMPLEKS VE KÜMÜLATİF TRAVMALARIN KLİNİK VE ADLİ DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNDE ETİK VE PROFESYONEL İLKELER	126
DUYGUSAL ZEKÂ TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	132
HİTİTLERE İLİŞKİN BİLGİLER BAĞLAMINDA “ANTIQUITATES IUDAICAE” İLE “ESKİ AHİT”İN KARŞILAŞTIRILMASI	137
2023 PERSPEKTİFİNDE TÜRKİYE’DE ÖZEL OKULLAR: YAKLAŞIMLAR, BEKLENTİLER VE ÖNERİLER	146
OECD ÜLKELERİ VE TÜRKİYE’DE MÜLTECİ EĞİTİMİ	172
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİNDEKİ “TERAPÖTİK SÜRECİ YÖNETMEYE YÖNELİK” YETERLİK DÜZEYLERİNİN VE EĞİTİM İHTİYACININ BELİRLENMESİ.....	190
COVID-19 SÜRECİNDE OTİZMLİ ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN STRES KAYNAKLARI VE STRESE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ	200
TÜRK MASALCILIĞINDA YENİ BİR İSİM: SULTAN İLİŞ BEDELÇİGİL.....	210

TOPLUMSAL DEĞİŞİM BAĞLAMINDA KADIN, SANAT VE DİN İLİŞKİSİ	224
KLİNİK ADLİ PSİKOLOJİ: KLİNİK PSİKOLOJİ TEMELLİ ADLİ PSİKOLOJİK DEĞERLENDİRME.....	241
SAĞLIK BİLİMLERİNE PSİKOLOJİNİN KATKI YAPACAĞI UYGULAMALI BİR ALAN: SAĞLIK PSİKOLOJİSİ.....	248
SAĞLIK DAVRANIŞI MODELLERİ.....	252
KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ YERLEŞME ADLARININ COĞRAFYA ÖZELLİKLERİ.....	259
MERHAMET TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN MERHAMET DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	273
OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEMOKRATİK TUTUM VE DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ	277
SİSTEM DİNAMİKLERİ YÖNTEMİ İLE TERSİNE LOJİSTİĞE BAKIŞ	293
BAŞARILI KÜÇÜK ADA EKONOMİSİ OLARAK KKTC.....	304
BENİM BAHÇEM (MY GARDEN).....	309
KENDİNİ KEŞFEDEN OKUL	312
DKAB DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME: TÜRKİYE, KKTC ÖRNEĞİ	315
BENİM TEMİZİM OKULUM TEMİZ GÜLÜMSE.....	340
TÜRKİYE’DE COVİT19 PANDEMİSİ KAPSAMINDA ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN RUTİNLERİNİN İNCELENMESİ	361
ÖĞRETMENLERİN SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇLARI ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ	368
UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	373
KAMU YÖNETİMİNDE POSTMODERN YAKLAŞIM.....	381
WHAT DO STUDENTS IN PRIVATE SCHOOLS THINK ABOUT ONLINE EDUCATION? A MIXED METHOD STUDY	388
NAHÇIVAN BÖLGESİNİN BOYALI KAPLAR KÜLTÜRÜ	401
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ CİNSİYET BAĞLAMINDA İNCELENMESİ.....	412
ÖĞRETMENLERİN ETİK İKİLEME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ (İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ).....	421

KELİME ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ETKİNLİKLERİN ÖNEMİ.....	446
OKURYAZARLIK KAVRAMI VE EĞİTİMLE İLİŞKİLİ OKURYAZARLIK TÜRLERİ.....	456
PSİKOTERAPİDE KRİZE MÜDAHALEYE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR	473
SALGIN DÖNEMİNDE ERGENLERİN SOSYAL MEDYA KULLANIMI.....	480
OKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK DIŞI DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	487
İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....	516
FOMO VE TELEFON İLE İLGİLİ BAĞIMLILIKLAR ÜZERİNE BİR DERLEME.....	523
COVID-19 SALGINI SIRASINDA SÜRDÜRÜLEN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ PSİKOSOSYAL DEĞİŞKENLERLE ETKİLEŞİMİNİN İNCELENMESİ.....	536
SINIF ÖĞRETMENİ TARAFINDAN İŞLENEN GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK DEĞERLENDİRME	544
ANNE BABASI BOŞANMIŞ 12-14 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİSİ VE DEPRESYON İLİŞKİSİ ÜZERİNE İNCELEME.....	564
TÜRKİYE’DE ERGEN ZORBALIĞI: GÜNCEL LİTERATÜRÜN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ	574
TÜRKÇE DERSLERİ İÇİN DİJİTAL OKURYAZARLIK KAZANIMLARI	606
DERİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİ KULLANILARAK DİJİTAL GÖRÜNTÜ SAHTECİLİĞİNİN TESPİT EDİLMESİ	623
BULUT TABANLI ADLİ BİLİŞİM İNCELEMELERİ: ÖRNEK BİR UYGULAMA.....	632
ORTADAKİ ADAM SALDIRISININ TEKNİK YÖNDEN İNCELENMESİ	644
SİBER ZORBALIK DUYARLILIĞINA İLİŞKİN ALANYAZIN İNCELENMESİ.....	656
E-TİCARET SİTELERİNE YÖNELİK SİBER SALDIRILAR VE GÜVENLİK TEDBİRLERİ.....	664
COVID-19 PANDEMİSİNİN AZERBAYCANIN SAĞLIK SİSTEMİNİN İŞLEYİŞİNE ETKİSİ.....	678
MEŞRUTİYETTEN CÜHURİYETE EĞİTİMDE DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM(İNOVASYON) MİMARLARINDAN NAFİ ATUF KANSU	684
THE ANATOMY EDUCATION IN THE FACULTIES OF VETERINARY IN TURKEY DURING THE COVID-19 PANDEMİC.....	691