T.C. Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları: Türkiye ve İrlanda Örneği

Reyhan CEVAHİR

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

T.C. Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları: Türkiye ve İrlanda Örneği

Education Policies Towards Immigrants: The Example of Türkiye and Ireland

Reyhan CEVAHİR

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2025

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

©2025

ONAY

Reyhan CEVAHİR tarafından hazırlanan “Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikaları: İrlanda ve Türkiye Karşılaştırması” konulu bu çalışma, …/…/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI:	**Prof. Dr. A. Faruk LEVENT**	
JÜRİ ÜYESİ:		
JÜRİ ÜYESİ:		

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

…/.../2025

Reyhan CEVAHİR

ÖZGEÇMİŞ

2011	İhlas Koleji mezun olma
2017	İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı mezun olma
2018	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Amerikan Kültür ve Edebiyatı Anabilim Dalı mezun olma
2025	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı mezun olma
2025	Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenme Bilimleri Doktora Programına giriş

Bu tez çalışmamı iki gözümün çiçeği, yavrum Kerem Cevahir'e ithaf ediyorum…

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, akademik gelişimime katkı sağlayan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. A. Faruk Levent'e en içten şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgileriyle akademik bakış açımı geliştiren, destekleyen ve ilham veren değerli hocalarım Prof. Dr. Münevver Çetin'e, Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na, Prof. Dr. Levent Deniz'e, Prof. Dr. Yusuf Alpaydın'a ve Doç. Dr. Ali Özdemir'e en kalbi duygularımla teşekkür ederim.

University College Dublin'den Dr. Jessica Surdey'e, araştırma sürecimde bana destek vererek araştırmacı öğrenci olarak üniversitede bulunabilmem için gerekli işlemleri gerçekleştirdiği ve araştırma konuma gösterdiği değer için içten teşekkürlerimi sunarım. Çeşitli sebeplerle bu fırsatı değerlendirememiş olsam da bana sağladığı bu imkân ve gösterdiği güven benim için çok kıymetliydi. Ayrıca, çalışma konuma değer vererek benimle çevrimiçi görüşme gerçekleştiren ve kıymetli değerlendirmeleriyle sürecime katkıda bulunan Maynooth Üniversitesi'nden Dr. Ece Gökmenoğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Bu yolculukta en büyük teşekkürüm, sevgisiyle ve varlığıyla bana güç veren canım eşim ve canımın içi oğluma. Onların sevgisi, anlayışı ve desteği olmasaydı bu süreci tamamlamak mümkün olmazdı. Varlıklarına sonsuz minnettarım.

Hayatımın her anında yanımda olan canım kardeşime, sevgisi ile bana güç veren canım anneme ve bu yola çıkmamı sağlayan, bana olan inancını hiçbir zaman yitirmeyen en büyük destekçim canım babama da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Reyhan CEVAHİR

İstanbul, 2025

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikalarını İrlanda ve Türkiye bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz etmek ve bu politikaların etkinliğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitime erişiminde karşılaştıkları temel sorunları belirlemek ve bu sorunların mevcut politikalar çerçevesinde nasıl ele alındığını incelemek çalışmanın ana hedefleri arasındadır.

İrlanda ve Türkiye'deki göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikalarının güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırarak, kapsayıcı ve sürdürülebilir yaklaşımlar geliştirilmesine katkı sunulması hedeflenmiştir.

ÖZET

Küreselleşme süreciyle birlikte artan göç hareketleri, ülkelerin sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarında önemli değişimlere yol açmakta ve eğitim sistemlerini doğrudan etkilemektedir. Eğitim, göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin ev sahibi toplumlara entegrasyon sürecinde kritik bir rol oynarken, bu bireylerin eğitime erişiminde çeşitli zorluklarla karşılaşmaları, ülkelerin eğitim politikalarının etkinliği ve kapsayıcılığı konusunda önemli soru işaretleri doğurmaktadır. Bu çalışmanın amacı, İrlanda ve Türkiye'deki göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitime erişimini düzenleyen politikaları karşılaştırmalı olarak analiz etmek, bu politikaların güçlü ve zayıf yönlerini tespit edip kapsayıcı ve sürdürülebilir eğitim politikaları geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum analizi kullanılarak yürütülmüş ve veriler doküman analizi tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, İrlanda ve Türkiye'nin eğitim politikalarını ortaya koyan resmî belgeler, yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal ve uluslararası makaleler, ulusal ve uluslararası raporlar doküman analizi yöntemiyle incelenmiş, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitime erişimi bağlamında politika uygulamalarının etkinliği değerlendirilmiştir. Çalışmada, göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara yer verilmiş, bu sorunların mevcut politikalar çerçevesinde nasıl ele alındığı analiz edilmiştir. İrlanda ve Türkiye'deki eğitim politikalarının benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konularak, göçmenlerin eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin örnek uygulamalar ortaya konmuştur.

Elde edilen bulgular, her iki ülkede de göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik girişimlerin bulunduğunu ancak bu girişimlerin kapsamlı ve uzun vadeli politikalarla desteklenmesinin faydalı olabileceğini göstermektedir. Türkiye'de göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitime erişimine yönelik politikaların daha çok geçici ve kriz odaklı olduğu ve uygulamada dil bariyeri, uyum sorunları, psikososyal destek eksikliği, ekonomik zorluklar, ailelerin sürece aktif dahil olamaması, ayrımcılık ve sosyal dışlanma, öğretmen yeterliliklerinde gözlemlenen eksiklikler ve eğitimde devamsızlık gibi çeşitli eksikliklerin bulunduğu belirlenmiştir. İrlanda'da ise göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik daha kapsamlı ve uzun vadeli politikaların yürütüldüğü, ancak öğretmen ve kaynak yetersizliği, desteklerin okuldan okula değişmesi, ayrımcılık ve

dışlayıcı tutumlar, sosyo-ekonomik dezavantajların olduğu, kültürlerarası duyarlılığın uygulamalarda kısmen yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede, çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, ev sahibi ülkeler için göçmenler ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitime erişimini desteklemeye, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeye ve toplumsal uyumu teşvik etmeye yönelik politika önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, İrlanda, Göç, Geçici Koruma, Eğitim Politikaları

ABSTRACT

Increasing migration movements with the globalization process lead to significant changes in the social, economic and cultural structures of countries and directly affect their education systems. While education plays a critical role in the integration process of migrants and individuals under temporary protection into host societies, the fact that these individuals face various difficulties in accessing education raises important questions about the effectiveness and inclusiveness of countries' education policies. The aim of this study is to comparatively analyse the policies regulating access to education for migrants and individuals under temporary protection in Ireland and Türkiye, to identify the strengths and weaknesses of these policies and to offer recommendations for the development of inclusive and sustainable education policies.

This study was conducted using situation analysis, one of the qualitative research methods, and data was collected through document analysis. Within the scope of the research, official documents, master's and doctoral theses, national and international articles, national and international reports that set out the education policies of Ireland and Türkiye were examined through document analysis, and the effectiveness of policy implementations in the context of access to education for individuals under immigrant and temporary protection were evaluated. In the study, the main problems faced by migrants and individuals under temporary protection in the education process were identified and how these problems were addressed within the framework of existing policies was analyzed. The similarities and differences between the education policies in Ireland and Türkiye were revealed and the best practices for the integration of immigrants into the education system were presented.

The findings show that both countries have initiatives to support the integration of migrants and individuals under temporary protection into the education system. However, it would be beneficial if these initiatives were backed by more comprehensive and long-term policies. In Türkiye, education policies for migrants and those under temporary protection are mostly temporary and crisis-driven. In practice, challenges such as language barriers, difficulties in adaptation, lack of psychosocial support, economic hardship, limited family involvement, discrimination and social exclusion, insufficient teacher qualifications, and absenteeism have been identified. In Ireland, more comprehensive and long-term policies have been implemented for the integration of immigrants and individuals under temporary protection into the education system, but it has been determined that there are insufficient teachers and

resources, support varies from school to school, discrimination and exclusionary attitudes, socio-economic disadvantages, and intercultural sensitivity is partially inadequate in practice. In this context, in line with the data obtained within the scope of the study, policy recommendations were presented for host countries to support access to education for immigrants and individuals under temporary protection, strengthen equal opportunities in education and promote social cohesion.

Key Words: Türkiye, Ireland, Immigration, Temporary Protection, Education Policies

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI ..... **v**
ÖZGEÇMİŞ ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **viii**
ÖNSÖZ ..... **ix**
ÖZET ..... **x**
ABSTRACT ..... **xii**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 4
BÖLÜM II: ALAN YAZIN **6**
2.1. Göç Olgusu 6
2.2. Göçün Türleri 7
2.2.1. İç Göçler 7
2.2.1.1. Mevsimlik Göçler 7
2.2.1.2. Sürekli Göçler-Geçici Göçler 8
2.2.1.3. Emek Göçleri 8
2.2.1.4. Zorunlu Göçler-Gönüllü Göçler 8
2.2.2. Dış Göçler 9
2.2.2.1. Beyin Göçü 9
2.2.2.2. İşçi Göçü 9
2.2.2.3. Mübadele Göçü 9
2.3. Göçün Nedenleri 10
2.3.1. Ekonomik Faktörler 10
2.3.2. Siyasal Faktörler 10
2.3.3. Sosyo-Kültürel Faktörler 11
2.3.4. Doğal Faktörler 11
2.4. Göç Olgusuna İlişkin Kavramlar 12
2.4.1 Asimilasyon 12
2.4.2. Entegrasyon 12

2.4.3. Yabancı Düşmanlığı 12
2.4.4. Irkçılık 13
2.5. Göç Kuramları 13
2.5.1. Ernst Georg Ravenstein Kuramı 13
2.5.2. İtme Çekme Kuramı 14
2.6. Göçmen, Sığınmacı, Mülteci, İkincil Koruma ve Geçici Koruma Kavramları 15
2.6.1. Göçmen 15
2.6.2. Sığınmacı 15
2.6.3. Mülteci 16
2.6.3.1. Şartlı Mülteci 17
2.6.4. İkincil Koruma 17
2.6.5. Geçici Koruma 17
2.7. Türkiye'de Göç Hareketliliği 19
2.7.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem 20
2.7.2. Cumhuriyet Dönemi 21
2.8. Türkiye'de Göç ve Eğitim 22
2.8.1. Türkiye'de Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik İzlenen Eğitim Politikaları 25
2.8.2. Türkiye'de Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar 31
2.9. İrlanda ve Türkiye'nin Tarihsel İlişkileri 32
2.10. İrlanda'da Göç Hareketliliği 32
2.10.1. İrlanda'da Geçici Koruma 35
2.11. İrlanda'daki Göçmen Kişilere Yönelik İzlenen Eğitim Politikaları 36
2.12. İrlanda'daki Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik İzlenen Eğitim Politikaları 43
2.13. İrlanda'daki Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimde Karşılaştıkları Zorluklar ve Uygulamalar 44
2.13.1. İlk ve Ortaöğretim 44
2.13.1.1. Zorluklar 46
2.13.1.2. Uygulamalar 48
2.13.2. Yükseköğretim ve Yetişkin Eğitimi 51
2.13.2.1. Zorluklar 53
2.13.2.2. Uygulamalar 53

2.14. Uluslararası Hukukta Göçmen Çocukların Eğitim Hakkı 54
2.15. Eğitimde Kültürel Çeşitlilik ve Çokkültürlülük 55
2.16. Kapsayıcı Eğitim 56
2.17. Kültürlerarası Eğitim 57
BÖLÜM III: YÖNTEM 59
3.1. Araştırma Modeli 59
3.2. Veri Toplama Araçları 59
3.3. Verilerin Toplanması 61
3.4. Verilerin Analizi 62
BÖLÜM IV: BULGULAR 63
4.1. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması 64
4.2. Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Olarak İrlanda ve Türkiye'de Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar 68
4.3. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Etkinliği: İlgili Resmî Belgeler, Akademik Çalışmalar ve Ulusal/Uluslararası Raporlar Temelinde Bir Analiz 72
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 81
5.1. Tartışma ve Sonuç 81
5.1.1 İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma 81
5.1.2 Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Olarak İrlanda ve Türkiye'de Karşılaştıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Tartışma 83
5.1.3 İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Etkinliğine İlişkin Tartışma 85
5.2. Öneriler 87
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 87
5.2.1.1. Türkiye için Öneriler 87
5.2.1.2. İrlanda için Öneriler 88
5.2.1.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 88
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 89
KAYNAKÇA 90

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025) 19
Tablo 2.2. Göçün Eğitim Sistemleri Üzerindeki Etkileri (Kocabaş ve Alpaydın, 2021) 22
Tablo 2.3. Türkiye'deki Devlet Okullarına Kayıtlı Yabancı Uyruklu (Suriyeli, Iraklı, Afgan, Filistinli, Somalili, Yemenli) Toplam Öğrenci Sayısı (MEB, 2023) 27
Tablo 2.4. PIKTES+ Projesinin Başladığı Tarihten İtibaren Güncel Sonuçları (MEB, 2023) 27
Tablo 2.5. Göçmen Çocukların Eğitimine İlişkin Uluslararası Anlaşmalar (Çobanoğlu, 2024) 54
Tablo. 3.1. Veri Toplama Araçları 60
Tablo 4.1. Ana Temalar 63
Tablo 4.2. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması 64
Tablo 4.3. Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Olarak İrlanda ve Türkiye'de Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar 68
Tablo 4.4. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Etkinliği: İlgili Resmî Belgeler, Akademik Çalışmalar ve Ulusal/Uluslararası Raporlar Temelinde Bir Analiz 73
Tablo 4.5. İrlanda ve Türkiye'deki Eğitim Politikaları, Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik En İyi Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Farklı Bağlamlarda Uygulanabilinirliğinin İlgili Resmî Belgeler, Akademik Çalışmalar ve Ulusal/Uluslararası Raporlara Dayalı Değerlendirme 77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler 18
Şekil 2.2. İrlanda Cumhuriyeti Göçmen Varışları, Göçmen Çıkışları ve Net Göç, 1987-2023 34

KISALTMALAR DİZİNİ

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AMIF: Asylum, Migration and Integration Fund (İltica, Göç ve Uyum Fonu)

BITC: Business in the Community Ireland

BM: Birleşmiş Milletler

CSO: The Central Statistics Office (Merkezî İstatistik Kurumu)

CTA: Common Travel Area (Ortak Seyahat Alanı)

ÇÖZGER: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

DEIS: Delivering Equality of Opportunity in Schools (Okullarda Fırsat Eşitliği Sağlama)

DFHERIS: Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science (İleri ve Yüksek Eğitim, Araştırma, Yenilik ve Bilim Bakanlığı)

EAL: English as an Additional Language (Ek Dil Olarak İngilizce)

ECCE: Early Childhood Care and Education Programme (Erken Çocukluk Bakım ve Eğitim Programı)

ENIC: European Network of Information Centres (Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı)

ESOL: English for Speakers of Other Languages (Diğer Dilleri Konuşanlar için İngilizce)

ETB: Education and Training Boards (Eğitim ve Öğretim Kurulları)

FET: Further Education and Training (İleri Eğitim ve Mesleki Eğitim)

FRIT: The EU Facility for Refugees in Turkey (Türkiye'deki Mülteciler İçin AB Mali Yardım Aracı)

GAM: General Allocation Model (Genel Kaynak Dağılımı Modeli)

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GUI: Growing Up in Ireland (İrlanda'da Büyümek)

HEM: Halk Eğitim Merkezi

HSE: Health Service Executive (Sağlık Hizmetleri İdaresi)

ICMPD: International Centre for Migration Policy Development (Uluslararası Göç Politikaları Geliştirme Merkezi)

IES: Intercultural Education Strategy (Kültürlerarası Eğitim Stratejisi)

IILT: Integrate Ireland Language and Training (İrlanda Entegrasyon Dil ve Eğitim Kurumu)

IOM: International Organization for Migration (Uluslararası Göç Örgütü)

IPA: International Protection Applicant (Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi)

IRPP: Irish Refugee Protection Programme (İrlanda Mülteci Koruma Programı)

ISF: Internal Security Fund (İç Güvenlik Fonu)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MESEM: Mesleki Eğitim Merkezi

NARIC: National Academic Recognition Information Centres (Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri)

NCSE: National Council for Special Education (Ulusal Özel Eğitim Kurulu)

NEAS: New Entrant Allocation Scheme (Yeni Kayıtlı Öğrenciler için Öğretmen Tahsis Planı)

NSR: National Student and Researcher (Ulusal Öğrenci ve Araştırmacı)

OAU: Organization of African Unity (Afrika Birliği Örgütü)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PIKTES: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi

PLC: Post-Leaving Certificate (Lise Sonrası Mesleki Eğitim Sertifikası)

PPSN: Personal Public Service Number (Kişisel Kamu Hizmeti Numarası)

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

REACT-EU: Recovery Assistance for Cohesion and the Territories of Europe (Avrupa Uyum ve Bölgeleri için İyileşme Yardımı)

REALT: Regional Education and Language Teams (Bölgesel Eğitim ve Dil Ekipleri)

SEN: Special Educational Needs (Özel Eğitim İhtiyaçları)

SENO: Special Educational Needs Organizer (Özel Eğitim İhtiyaçları Organizatörü)

SET: Special Education Teaching (Özel Eğitim Öğretmenliği)

SIPTU: Services, Industrial, Professional and Technical Union (Hizmet, Sanayi, Profesyonel ve Teknik Çalışanlar Sendikası)

SNA: Special Needs Assistant (Özel Eğitim Destek Personeli)

TDK: Türk Dil Kurumu

TESS: Tusla Education Support Service (Tusla Eğitim Destek Hizmeti)

TR-YÖS: Türkiye Yurtdışından Öğrenci Kabul Sınavı

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihiyle yaşıt bir olgu olarak kabul edilen göç, bireylerin toplumsal, ekonomik, siyasi ya da doğal sebeplerle mevcut yaşam alanlarını terk ederek farklı bir bölgeye yönelmeleri durumudur (Adıgüzel, 2017). Göç, çok boyutlu ve karmaşık yapısıyla, birden fazla değişkeni içinde barındıran kapsamlı bir süreçtir. Göçü yalnızca coğrafi bir yer değiştirme ya da nüfus yapısında bir değişiklik olarak değerlendirmek, göç eden ya da göç alan bölgelerdeki bireyleri ve toplumsal yapıyı tam anlamıyla kavramayı zorlaştırır. Çünkü göç, birçok unsurun aynı anda ve çeşitli ilişkisel bağlamlarda dönüşüm geçirmesi anlamına gelir. Bu süreçte gerçekleşen mekânsal hareketlilik ve bununla bağlantılı olarak ortaya çıkan tüm değişkenler, bu ilişkisel yapıyı sürekli olarak değişen ve hareketli bir hale getirir (Bağlı, 2005).

Göç ve eğitim, birbirini etkileyen ve çok katmanlı yapılar içeren iki kavramdır. Eğitim yoluyla bireylere kazandırılan yetkinlikler, onların yeni bir ülkedeki yaşamlarını şekillendirmede belirleyici olmaktadır. Göçmenin bulunduğu ülkede karşılaştığı yaşam koşulları, büyük ölçüde sahip olduğu eğitim düzeyine bağlıdır. Aynı zamanda eğitim, göçmenin yeni topluma entegrasyon sürecini hızlandıran önemli bir araçtır. Öte yandan, göçmenlerin sahip olduğu nitelikler, ev sahibi ülke üzerinde hem toplumsal hem ekonomik etkiler yaratmaktadır. Göçmenlerin alacağı kaliteli bir eğitim, yalnızca bir maliyet unsuru olmaktan çıkmakta; uzun vadede ülkeye kazanç sağlayarak kalifiye iş gücü olarak ekonomik yapıya katkıda bulunmaktadır (Rumbaut, 1997).

Tarih boyunca yoğun göç veren bir ülke konumunda olan İrlanda, son yıllarda hızla göç alan bir ülkeye dönüşmüştür. Hem Avrupa Birliği üyesi ülkelerden hem de AB dışındaki ülkelerden gelen kayda değer sayıda göçmene ev sahipliği yapmaktadır (Gilmartin ve Murphy, 2024). İrlanda'nın eğitim sistemi, göçmen çocukların entegrasyonu için oldukça önemli olan eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleri üzerine kurulmuştur. Okullar, empati ve anlayışı teşvik eden kültürlerarası projeler ve ırkçılık karşıtı çalışmalar yoluyla kültürlerarası eğitimi giderek daha fazla dahil etmektedir (Devine, 2017). Irkçılığa Karşı Ulusal Eylem Planı, okulların ırkçılık karşıtı ve kültürlerarası ilkeleri günlük öğrenime dahil ederek daha fazla toplumsal uyumu desteklemesi çağrısında bulunmaktadır (Government of Ireland, 2023). İrlanda, 2023 yılı itibarıyla her yıl göç almaya devam etmekte ve bu rakamın önemli bir kısmını, Rusya'nın Ukrayna'yı işgali nedeniyle ülkelerinden kaçıp İrlanda'ya gelen yaklaşık

105.000 Ukraynalı geçici koruma altındaki bireyler oluşturmaktadır (Gilmartin ve Murphy, 2024). Ukrayna'dan gelen benzeri görülmemiş göç hareketine İrlanda, tüm devlet birimlerinin koordinasyon içinde çalıştığı bütüncül bir yaklaşımla yanıt vermiştir. Bu kapsamda Eğitim Bakanlığı, eğitim alanındaki paydaşlarla iş birliği içerisinde, Eğitim ve Öğretim Kurulları'nın (ETB) sorumluluğunda Bölgesel Eğitim ve Dil Ekipleri (REALT) kurmuştur. ETB'ler okul çağındaki çocukların ve gençlerin eğitime erişimini sağlamak hem ailelerine hem de kayıtlı oldukları okullara rehberlik ve destek sunmak amacıyla faaliyet göstermektedir (Department of Education, 2023a).

Tunus'ta başlayarak kısa sürede Kuzey Afrika'ya yayılan ve pek çok ülkede karışıklıklara yol açan "Arap Baharı" olarak adlandırılan halk ayaklanmaları, Suriye üzerinde de derin etkiler bırakmıştır. 2011 yılında patlak veren iç savaşın ardından, Suriye'deki birçok kişi yaşadığı toprakları zorunlu olarak terk etmiştir. Bu yoğun göç dalgası, yalnızca Suriye'yi değil, çevresindeki ülkeleri de doğrudan etkilemiş; özellikle coğrafi konumu nedeniyle Türkiye, bu süreçten en fazla etkilenen ülkelerden biri olmuştur (Şimşek, 2023). Türkiye, başlangıçta bu durumun geçici olacağını öngörerek Suriyelileri "misafir" olarak değerlendirmiştir. Bu nedenle Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek yerine Arapça müfredatla eğitim sunulmuştur. Ancak çatışmaların beklenenden uzun sürmesi, Türkiye'yi daha kalıcı ve sürdürülebilir çözüm yolları aramaya yöneltmiştir. 2013 tarihinde, Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerle ilgili bir genelge yayımlanmıştır. 2014 yılında ise, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile Geçici Koruma statüsündeki bireylere eğitim hakkı tanınmıştır (Human Rights Watch, 2015). Ayrıca 2014 yılında yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte Suriyeliler, sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerinden yararlanma hakkına sahip olmuşlardır (Emin, 2016). Yine 2014'te yayımlanan 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesi ile Suriyeli çocukların eğitim hakları güvence altına alınmış ve yabancı öğrencilere devlet okulları ile geçici eğitim merkezlerinde eğitim alma imkânı sağlanmıştır (Human Rights Watch, 2015).

Bu çalışmada göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikaları İrlanda ve Türkiye karşılaştırması yapılarak incelenmiştir. Her iki ülkede göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitime erişim süreçlerindeki farklılıklar ve benzerlikler tespit edilerek önerilerde bulunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikalarını İrlanda ve Türkiye karşılaştırması yaparak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma ile her iki ülkenin eğitim politikalarının göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine olan etkilerini değerlendirmek ve bu politikaların ne derece etkili olduğunu belirlemek, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik karşılaştıkları sorunları tespit etmek, bu sorunların eğitim politikalarıyla ne kadar örtüştüğünü veya bu politikalar tarafından nasıl ele alındığını analiz etmek, İrlanda ve Türkiye'deki eğitim politikaları arasında göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik en başarılı uygulamaları belirlemek ve bu uygulamaların farklı bağlamlarda nasıl uygulanabileceğini tartışmak, İrlanda ve Türkiye'nin deneyimlerinden yola çıkarak, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik daha etkili ve kapsayıcı politikalar geliştirmek için önerilerde bulunmak hedeflenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilere yönelik eğitim politikaları ve bu politikalar arasında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik olarak İrlanda ve Türkiye'de karşılaştıkları başlıca sorunlar nelerdir?
3. İrlanda ve Türkiye'nin, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimine yönelik politikaları ilgili resmî belgeler, akademik çalışmalar ve ulusal/uluslararası raporlar nasıl incelemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Göç olgusu, küreselleşme ile giderek artan bir şekilde toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını etkilemektedir. Bu bağlamda, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitim hakkına erişimi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli sonuçlar doğuran kritik bir konudur. Eğitim, bireylerin topluma entegrasyonu, sosyal uyumu ve ekonomik bağımsızlığı açısından temel bir araç olmasının yanı sıra, ev sahibi ülkelerin kalkınma süreçlerinde de belirleyici bir faktördür. Eğitim alanında yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, ülkelerin kendi eğitim sistemlerindeki eksiklikleri tespit edip gidermeleri açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, diğer ülkelerin eğitim sistemlerindeki başarılı uygulamaları örnek alarak bu yöntem ve teknikleri kendi koşullarına uyarlamaları

mümkündür. Farklı ülkelerde uygulanan yöntemlerin incelenmesi, aynı zamanda yeni eğitim yöntemleri, teknikleri ve kuramlarının geliştirilmesine de zemin hazırlayabilmektedir.

Göçmenlere sunulan nitelikli eğitimin, uzun vadede ev sahibi ülkeye maliyetinden daha fazla ekonomik ve sosyal katkı sağlayacağı, dolayısıyla göçmenlerin kalifiye iş gücüne dönüşerek ulusal ekonomiye olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, göçmenlerin eğitimine yapılan harcamalar, ev sahibi devlet açısından bir gider değil, geleceğe yönelik bir yatırım olarak değerlendirilebilir. Uluslararası göçten etkilenen ülkelerde, özellikle göçmen çocukların sosyal uyumlarını desteklemek amacıyla çeşitli eğitim politikaları hayata geçirilmiştir. Bu tür politika ve uygulamalar, göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin toplumla bütünleşmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır (Seçgin, 2019, s.35).

Bu araştırmanın, İrlanda ve Türkiye bağlamında göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikalarını inceleyerek, bu politikaların etkinliği ve kapsayıcılığına ilişkin bir çerçeve sunması umulmaktadır. İrlanda ve Türkiye'nin karşılaştırmalı olarak ele alınmasının nedeni, her iki ülkenin son yıllarda kitlesel göç hareketleriyle karşı karşıya kalmış olmasıdır. Türkiye, özellikle Suriye iç savaşının ardından büyük bir nüfusu geçici koruma altına alarak kabul etmiş ve bu süreçte eğitim alanında çeşitli düzenlemeler yapmıştır. İrlanda ise özellikle Ukrayna'dan gelen göç akını sonrasında eğitim politikalarında uyum sağlamaya yönelik uygulamalar geliştirme ihtiyacı duymuştur. Bu iki ülkenin geliştirdikleri yaklaşımların incelenmesi, göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitime erişimi konusunda yürütülen uygulamaların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Farklı sosyo-politik yapılara sahip iki ülkenin deneyimlerinin karşılaştırmalı olarak ele alınmasının, uygulanan politikaların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu sayede, göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitime erişimini artırabilecek başarılı uygulamaların belirlenmesi ve yaygınlaştırılmasına katkı sağlanması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların hem akademik çalışmalara hem de politika yapım süreçlerine katkı sunabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, eğitim sistemlerinin göç olgusuna uyum sağlaması ve daha kapsayıcı, sürdürülebilir eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirli kapsam ve yöntemsel çerçeveler dahilinde gerçekleştirildiğinden bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle, çalışma yalnızca İrlanda ve Türkiye'deki göçmen ve geçici

koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikalarını karşılaştırmalı olarak ele almakta olup, diğer ülkelerdeki uygulamalar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Bu durum, araştırma bulgularının farklı sosyo-politik bağlamlara genellenebilirliğini kısıtlayabilir.

İkinci olarak, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri ve kaynaklar belirli kısıtlamalar içermektedir. Çalışma, ikincil kaynaklara dayalı olarak yürütüldüğünden, politika belgeleri, resmî ve akademik çalışmalar temel alınmıştır. Bu bağlamda, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitime ilişkin doğrudan deneyimlerini içeren birincil veriler (görüşmeler, anketler vb.) ele alınmamıştır. Bu durum, eğitim politikalarının uygulama süreçlerinde ortaya çıkan fiili zorlukların ve bireylerin öznel deneyimlerinin tam olarak yansıtılmasını kısıtlayabilir.

Araştırma kapsamında incelenen eğitim politikalarının değerlendirilmesi 2024-2025 yılları ile sınırlıdır. Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikaları dinamik bir yapıya sahip olup zaman içerisinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle, çalışmada incelenen politikaların geçerliliği, araştırmanın yapıldığı döneme özgü olabilir.

İrlanda ve Türkiye'nin farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapıları, eğitim sistemleri ve göç yönetimi yaklaşımları dikkate alındığında, ülkeler arası karşılaştırmalar belirli sınırlılıklar içerebilir. Politikaların etkinliği, ülkelerin kurumsal kapasiteleri, hukuki çerçeveleri ve toplumsal dinamikleri gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu nedenle, çalışmada sunulan analizler ve öneriler, bağlamsal farklılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Göç Olgusu

Göç, insanlık tarihi boyunca süregelen ve gelecekte de devam edeceği öngörülen bir nüfus hareketi olarak tanımlanabilir (Koçak ve Terzi, 2012, s. 164). İnsanlık tarih boyunca ekonomik dalgalanmalar, siyasi belirsizlikler, toplumsal krizler, insan hakları ihlalleri, doğal afetler, kıtlık, salgın hastalıklar, iç savaşlar ve uluslararası çatışmalar gibi çeşitli nedenlerle bulundukları coğrafyaları terk etmek zorunda kalmıştır. Bu yer değiştirme süreçleri bazen bireylerin kendi isteğiyle, bazen de dış baskı ve tehditlerin etkisiyle gerçekleşmiş; geçici ya da kalıcı bir biçimde daha güvenli bölgelere sığınmaları zorunlu hale gelmiştir (Çağlar, 2011). Dünya Göç Raporu'na göre çatışma, şiddet, doğal afet ve diğer nedenlerden dolayı bulunduğu yeri terk etmek zorunda kalan kişilerin sayısı 117 milyona, uluslararası göçmen sayısı ise 281 milyona erişmiştir (IOM, 2024).

Uluslararası Göç Örgütü (IOM) tarafından yayımlanan Göç Terimleri Sözlüğü'ne göre göç, bireylerin ya da grupların bir ülkenin içinde veya uluslararası sınırları aşarak farklı bir yere taşınmasıdır. Bu hareketlilik nedeni, süresi ya da şekli fark etmeksizin, insanların farklı motivasyonlarla gerçekleştirdiği nüfus hareketlerini kapsar. Göç olgusu bu yönüyle mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, göçmenler ve aile birleşimi gibi çeşitli amaçlarla yer değiştiren bireyleri içermektedir (IOM, 2011). Türk Dil Kurumu ise göçü, "ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi; taşınma, hicret, muhaceret" şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2025).

Gelişen teknoloji ve artan yaşam standartlarıyla birlikte bireylerin daha kaliteli ve konforlu bir yaşam arayışı, göçü sadece zorunlu nedenlerle değil, gönüllü tercihlerle de ilişkilendirilen bir olguya dönüştürmüştür. Geçmişte kıtlık, iklim değişiklikleri ya da siyasi nedenlerle gerçekleşen kitlesel göçlerin yerini günümüzde ağırlıklı olarak savaş kaynaklı göçler almaktadır. Ancak çağdaş dönemde, bireylerin daha iyi koşullarda yaşama arzusu ön plana çıktığı için göç genellikle bireysel tercihler temelinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, göçmenlerin karşılaştığı ekonomik, sosyal ve siyasal koşullar büyük farklılıklar gösterdiğinden, bu hareketler sıklıkla gelişmiş ülkelere yönelmektedir (Günay, Atılgan ve Serin, 2017). Daha iyi bir yaşam arayışı içinde olan bireyler yaşadıkları yerleri terk ederek, geçici ya da kalıcı olarak yeni yerleşim alanlarına göç etmektedir (Pazarlıoğlu, 2005, s. 121). Ayrıca göç, bireyler için sadece coğrafi bir yer değiştirme hareketi olmanın ötesinde, aynı

zamanda "birey ve toplumun değerler ve anlam anlayışında değişim ve dönüşüm yaratan" bir süreçtir (Ekici ve Tuncel, 2015, s. 10).

2.2. Göçün Türleri

Göç olgusunun temel özellikleri dikkate alındığında, bu hareketliliğin başlıca iki faktör tarafından şekillendiği görülmektedir: İtici ve çekici faktörler. Göçün nedenleri genel olarak, bireyleri bulundukları yerden ayrılmaya zorlayan "itici" faktörler (savaşlar, kıtlık, siyasi veya dini baskılar, ekonomik durgunluk, yüksek enflasyon ve düşük gelir gibi) ile bireyleri başka bir bölgeye göç etmeye teşvik eden "çekici" faktörler (daha iyi istihdam olanakları, yüksek ücret, kaliteli eğitim, yaşanabilir çevre, inanç özgürlüğü ve aile veya topluluk yakınlığı gibi) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kızılçelik, 1996). Göçler, otoriter baskılar veya doğal sebepler nedeniyle gerçekleşen "zorunlu göç" ya da bireylerin kendi isteğiyle gerçekleştirdiği "gönüllü göç" şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Gökdere, 1978, s.11). Ayrıca, göç türleri genel olarak iç göç (ülke sınırları içerisindeki yer değişiklikleri) ve dış göç (uluslararası sınırları aşan hareketlilik) olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılmaktadır.

2.2.1. İç Göçler

İç göç, bir ülke sınırları içinde nüfusun yer değiştirmesi durumudur. İnsanlar, bir bölgeden diğerine ya da bir şehirden başka bir şehre, sürekli ya da geçici olarak hareket ederler. İç göçlerde, ülke genelindeki toplam nüfus değişmez, ancak yerleşim yerlerinin nüfus oranları farklılaşır. Toplumsal, ekonomik ve siyasal faktörlerden kaynaklanan iç göç hareketleri genellikle, ülkenin daha az gelişmiş bölgelerinden daha gelişmiş bölgelere doğru gerçekleşmektedir (Özer, 2004, s. 24). İç göçler, "mevsimlik göçler, sürekli göçler, emek göçleri ve zorunlu-gönüllü göçler" gibi alt kategorilere ayrılabilir (Koçak ve Terzi, 2012, s. 169).

2.2.1.1. Mevsimlik Göçler

Bireylerin ve grupların, yılın belirli zamanlarında çalışmak, tatil yapmak, gezmek veya dinlenmek gibi çeşitli amaçlarla göç ettikleri yerlerde sınırlı bir süre kalmalarına "mevsimlik göç" denir (Koçak ve Terzi, 2012, s. 167). Mevsimlik göçlerde, uzun süreli yerleşim hedefi olmadığı için, bu tür göçler sosyal değişimlere veya nüfus artışı gibi bir değişikliğe yol açmaz (Tüfekçi, 2002, s. 15).

2.2.1.2. Sürekli Göçler-Geçici Göçler

Bireylerin, bir ülkede belirli bir süre sınırı olmaksızın kalmayı ve mevcut yerleşimlerini terk ederek farklı bölgelerde yaşamaya başlamayı amaçladıkları göç hareketine sürekli göç denir. Sürekli göçler her zaman zorunlu olmayabilir. İnsanlar gönüllü olarak da bu tür göçleri gerçekleştirebilir. Gönüllü göçler, bireylerin daha kaliteli bir eğitim alabilmek, daha iyi bir yaşam standardına ulaşmak veya ekonomik açıdan daha iyi bir durumda olmak amacıyla kendi isteğiyle yaptıkları göçlerdir. Bununla birlikte, doğal afetler, savaşlar veya terör olayları gibi durumlarla tetiklenen göç hareketleri zorunlu göçler olarak değerlendirilir (Koçak ve Terzi, 2012, s. 10). Geçici göçler ise, belirli bir süre, belirli bir amaç veya iş için yapılan göç hareketleridir ve bu göçler, genellikle belirli bir hedef doğrultusunda, kısa süreli olarak gerçekleşir (Naz, 2015, s. 20).

2.2.1.3. Emek Göçleri

Emek göçü, sosyal ve ekonomik sebeplerle insanların yer değiştirmesi olarak tanımlanabilir; ancak dünya nüfusunun büyük bir kısmı, yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, daha iyi yaşam koşulları arayan bireylerin, iş imkanlarının sınırlı olduğu ülkelerden daha gelişmiş ve iş fırsatlarının fazla olduğu ülkelere doğru gerçekleştirdiği göç hareketi olarak ortaya çıkar (Yıldırımoğlu, 2005, s. 2).

2.2.1.4. Zorunlu Göçler-Gönüllü Göçler

Bireylerin savaş, sürgün, doğal afetler gibi politik veya ekonomik sebeplerle, bulundukları yerlerden ayrılmak zorunda kalmaları ve buna mecbur edilmeleri durumu zorunlu göç olarak tanımlanır. Bu tür bir göçün gerçekleşmesi için, kişilerin yaşadıkları ya da vatandaşı oldukları ülkeden ayrılmaları gerekir. Ülke içinde meydana gelen zorunlu göçler ise, "ülkesinde yerinden edilmiş kişiler" veya "ülke içinde yerinden edilme" olarak adlandırılmaktadır (Kaya, 2015, s. 23). Gönüllü göç, bireylerin ya da grupların kendi istekleri doğrultusunda ve belirli bir plan çerçevesinde yaşadıkları yeri terk etmeleriyle gerçekleşir. Bu durum, mevcut yaşam koşullarını iyileştirme arzusu, daha elverişli ekonomik imkânlar, uygun iklim özellikleri, kaliteli eğitim fırsatları ve olumlu çevresel etkenler gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Bu doğrultuda insanlar, daha iyi bir yaşam sürmek, çalışmak ya da eğitim görmek amacıyla gönüllü olarak yer değiştirmeyi tercih etmektedirler (Kirman, 2016, s. 112).

2.2.2. Dış Göçler

Göç Terimleri Sözlüğü'nde uluslararası göç, bireylerin başka bir ülkeye yerleşmek amacıyla, geçici ya da kalıcı olarak, doğdukları veya sürekli ikamet ettikleri yerden ayrılmaları anlamına gelmektedir. Bu süreçte, ulusal sınırların aşılması söz konusudur (IOM, 2011). Dış göçler; beyin göçü, işçi göçü ve mübadele göçü olmak üzere farklı türlere ayrılmaktadır (Koçak ve Terzi, 2012, s. 169).

2.2.2.1. Beyin Göçü

Beyin göçü, yurt içinde veya yurt dışında eğitim almış bireylerin uzmanlaştıkları alanlarda daha iyi yaşam ve çalışma koşulları elde etmek, ayrıca daha yüksek gelir seviyesine ulaşmak amacıyla başka ülkelere göç etmesidir. Genellikle yükseköğrenim görmüş bilim insanları, mühendisler ve belirli alanlarda uzmanlaşmış kişiler, yeterli maaş imkanlarının bulunmadığı veya çok düşük olduğu az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerden, sanayisi ilerlemiş ülkelere yönelmektedir. Bu durum, ekonomik ve teknolojik açıdan kalkınmış ülkelerin daha da önem kazanmasına neden olmaktadır (Çavuşoğlu, 2006, s. 6). Az gelişmiş ülkeler, sınırlı kaynaklarla eğitip yetiştirdikleri nitelikli bireyleri kaybettikçe kalkınma süreçleri yavaşlarken, gelişmiş ülkeler beyin göçüyle kazandıkları bireyler sayesinde daha hızlı ilerlemektedir. Nitelikli insan gücünü çeken ülkeler, sahip oldukları gelişmişlik seviyesiyle diğer ülkelerle aralarındaki farkı giderek açmaktadır (Koçak ve Terzi, 2012, s. 11).

2.2.2.2. İşçi Göçü

İşçi göçü, bireylerin veya grupların, emek güçlerini kullanarak çalışma hayatına katılmak ve işçi sınıfının gerektirdiği rolleri üstlenmek amacıyla bir ülkeden başka bir ülkeye göç etmesi olarak tanımlanabilir. Bu göç hareketi hem ülke içinde hem de ülke dışına yönelik gerçekleşebilir. Günümüzde gelişmiş ülkeler artık vasıfsız işçi yerine, eğitimli ve kendini geliştirmiş bireyleri kabul etmektedir. Sanayileşmiş bölgeler, diğer bölgelere kıyasla daha fazla işçi göçü almaktadır. İşçi göçü, diğer göç türlerinde olduğu gibi kısa veya uzun vadeli olabilir ve bireyler bu süreci gönüllü ya da zorunlu olarak yaşayabilirler (Çavuşoğlu, 2006, s. 4-5).

2.2.2.3. Mübadele Göçü

Mübadele, kelime anlamı olarak değiş tokuş anlamına gelmektedir. Belirli bir anlaşma çerçevesinde ülkeler arasında nüfus değişimi esas alınarak gerçekleşen göç hareketleri mübadele göçü olarak adlandırılır. Anlam olarak değişim kavramıyla ilişkilendirilen mübadele, genellikle nüfus değişimiyle özdeşleşmiştir (Bozdağlıoğlu, 2014, s. 11). Bu göç

hareketine katılan bireyler mübadil olarak tanımlanır. Mübadele göçü, nadiren gerçekleşen bir zorunlu göç türüdür ve çoğunlukla savaşların sonucunda alınan kararlarla ortaya çıkar. Mübadiller, doğup büyüdükleri topraklardan ayrılarak başka bölgelere yerleşmek zorunda kalırlar (Koçak ve Terzi, 2012, s. 175). Mübadele göçü; siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel yönleriyle incelenen, zorunlu göç kapsamında değerlendirilen bir göç türü olarak kabul edilmektedir (Sepetçioğlu, 2014, s. 52).

2.3. Göçün Nedenleri

İster gönüllü ister zorunlu olsun, tüm göç hareketlerinin temelinde daha iyi yaşam koşullarına ulaşma isteği yatmaktadır (Yılmaz, 2014, s. 1687). Göçün sebepleri genel olarak dört ana başlık altında incelenebilir:

2.3.1. Ekonomik Faktörler

Ekonomik faktörler, ülkeler ve bölgeler arasındaki göç hareketlerinde en büyük etkiye sahiptir. Göç, bireylerin iş, gelir ve buna bağlı olarak daha iyi bir yaşam elde etme arzusu nedeniyle gerçekleşen bir süreçtir (Aksoy, 2012, s. 294). Düşük ücretler, yüksek vergi oranları, yatırımı neredeyse imkansız hale getiren gider yükü, ekonomik istikrarsızlık, gelir dağılımındaki bozulmalar, kötü çalışma koşulları, düşük kalitede kentsel yaşam, işsizlik oranlarındaki artış ve vasıflı çalışanların kendi meslekleri dışında başka meslek gruplarında istihdam edilmesi ve bunun sonucunda tatminsizlik, ekonomik kriz sonucunda çoğunlukla eğitimli kişilerin işten çıkarılması ve böylece yoksulluğun artması gibi unsurlar bireyleri daha iyi ekonomik koşullara sahip ülkelere göç etmeye iten temel nedenler arasında yer almaktadır (Bayraklı, 2007, s. 42).

2.3.2. Siyasal Faktörler

Siyasi olaylar da göçün önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Terör tehdidi, savaşlar, çeşitli siyasi gelişmeler ve anlaşmalar da göç etmede etkin rol oynamaktadır (Taşcı, 2009, s. 186-187). İhtilaller, otoriter yönetimler ve sürgünler de siyasi temelli göçün nedenleri arasında sayılmaktadır (Tümertekin ve Özgüç, 2003, s. 313). Bu bağlamda, terör hem siyasi hem de güvenlik açısından değerlendirilmesi gereken bir etkendir. İnsanlar, yaşadıkları yerde kendilerini güvende hissetmediklerinde göç etmeyi tercih edebilmekte, hatta zaman zaman buna mecbur kalabilmektedir (Akgür, 1997, s.67-68).

2.3.3. Sosyo-Kültürel Faktörler

Göç olgusu sosyo-kültürel bağlamda incelendiğinde, nüfusun demografik yapısı, bireylerin eğitim düzeyi, sağlık hizmetlerine erişim imkanları ve diğer toplumsal faktörler dikkate alınmalıdır (Taşçı, 2009, s. 189). Eğitim, sosyo-kültürel göçün en önemli nedenlerinden biridir, çünkü kent merkezleri kırsal bölgelere kıyasla daha iyi eğitim olanakları sunmaktadır. Türkiye'de eğitim fırsatlarına bağlı olarak hem kırsaldan kentlere hem de gelişmiş ülkelere eğitim amaçlı göç gerçekleşmektedir (Mutluer, 2003, s. 16-17).

Göçün bir diğer sosyo-kültürel öğelerinden biri de dini faktörlerdir. Buna örnek olarak geçmişte Balkanlar'da yaşanan Bulgar ayaklanması sırasında Müslüman Türkler'in ve Bulgar kökenli Müslümanlar'ın din değiştirmek için zorlanması gösterilmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda dini otoritelerin göçle ilgili verdikleri fetvaların, rızık ve kısmetin farklı şehirlerde bulunabileceği yönündeki görüşlerinin göç kararlarını etkilediğini göstermektedir (Taşçı, 2009, s. 190-191).

2.3.4. Doğal Faktörler

Tıpkı ekonomik, siyasal ve sosyo-kültürel faktörler gibi doğal faktörler de göçe sebep olmuştur. Depremler, volkanik patlamalar, iklim değişiklikleri, küresel ısınma, kuraklık, nükleer silahlar ve enerji kaynakları, göçün başlıca nedenleri arasında yer almaktadır. Örneğin, IV. ve V. yüzyıllarda Hunlar ve Moğollar, Orta Asya'da yaşanan kuraklık nedeniyle göç etmek zorunda kalmıştır. Benzer şekilde, 1994 yılında Kırgızistan'da meydana gelen toprak kayması sonucunda binlerce insan yer değiştirmek zorunda kalmıştır. Bundan yıllar önce dünyanın en büyük göllerinden biri olan Aral Gölü, bugün ise bataklık ve çölleşmiş bir alan haline gelmiştir. Gölün sularının küresel ısınma ve kuraklık nedeniyle azalması, toprak yüzeyindeki tuzların rüzgâr yoluyla tarım arazilerine taşınmasına ve verimliliğin düşmesine neden olmuş, bu da bölgedeki insanları göçe zorlamıştır. Küresel ısınma ile biyolojik değişimler hızlanmış, dünyanın çeşitli bölgelerindeki hava olayları daha değişken hale gelmiş ve bu durum bölgesel iklim farklarını artırarak bazı yerlerde daha sert, bazı yerlerde ise daha ılıman hava koşullarının oluşmasına yol açmıştır. İklim değişiklikleri insan yaşamını büyük ölçüde etkileyerek göç hareketlerinin yönünü değiştirmiştir. Kıyı bölgelerinde aşırı yağışlar, yangınların artışı, sıklaşan fırtına ve tsunamiler, ormanların yok olması gibi faktörler, insanların yaşam alanlarını daraltarak birey ve toplulukları göç etmeye zorlamıştır. Göç eden bireyler, yaşamlarını sürdürebilecekleri daha güvenli bölgelere

ulaşabilmek için büyük çaba harcamış ve zorlu mücadeleler vermiştir (Günay, Atılgan ve Serin, 2017).

2.4. Göç Olgusuna İlişkin Kavramlar

2.4.1 Asimilasyon

Asimilasyon, genellikle azınlık konumundaki bir etnik veya sosyal grubun, başka bir grupla uyum sağlaması sürecidir. Bu süreç, dil, gelenekler, değerler, davranışlar ve hatta temel yaşam ihtiyaçlarında değişiklikler meydana gelmesini içerir. Asimilasyon gerçekleştiğinde, grup geleneksel kültürel uygulamalarını tamamen terk etmese de zamanla sosyal açıdan toplumun diğer bireylerinden ayırt edilemez hale gelebilir. Kültürel uyumun en ileri boyutu olarak kabul edilen asimilasyon, bireylerin veya grupların içinde bulundukları toplumla bütünleşmesini en uç seviyeye taşır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2011). TDK'ya (2025) göre de farklı kökenlere sahip azınlık veya etnik grupların, kültürel birikimlerini ve kimliklerini baskın toplum yapısı içinde eriterek ortadan kaldırma sürecidir. Asimilasyon süreçlerinde bireyler, baskı, şiddet ve zorlamayla ya da fark ettirilmeden kendi kimliklerinden ve benliklerinden uzaklaştırılabilirler (Alshirah, 2020).

2.4.2. Entegrasyon

Farklı ülkelerde ve bağlamlarda değişen anlamlara sahip olan "entegrasyon" terimi, göçmenlerin bireysel ve toplumsal düzeyde toplumun bir parçası olarak kabul edildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Genellikle göçmenler ile ev sahibi toplum arasındaki karşılıklı bir etkileşimi ifade eder. Göçmenlerin kabulü için gerekli olan somut koşullar ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir. Entegrasyon, göçmenlerin kalıcı olarak yerleşmesini zorunlu kılmasa da onların ve ev sahibi toplumun hak ve sorumluluklarını, çeşitli hizmetlere ve işgücü piyasasına erişimlerini, ortak değerlerin belirlenmesini ve korunmasını kapsar. Ayrıca, yerel entegrasyon, mültecilerin içinde bulunduğu zor durumdan çıkmaları için önerilen üç kalıcı çözümden biridir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2011). Entegrasyon bağlamında, bireyler hangi etnik kökenden olursa olsun, yaşadıkları topluma kendi kültürleri, dilleri ve değerleriyle katılım sağlar. Bu süreçte, kendi kültürünü koruyarak diğer kültürleri kabul eden, farklı dillere saygı göstererek topluma uyum sağlayan bireylerin yer aldığı bir yapı hedeflenmektedir (Alshirah, 2020).

2.4.3. Yabancı Düşmanlığı

Yabancı düşmanlığına ilişkin uluslararası alanda genel kabul görmüş tek bir tanım bulunmamaktadır. Ancak, yabancı düşmanlığı, bireylerin bir topluluğa, topluma veya ulusal

kimliğe ait olmadığı ya da dışarıdan geldiği düşüncesiyle reddedilmesi, dışlanması ve sıklıkla olumsuz tutumlara, önyargılara ve davranışlara maruz kalması olarak açıklanabilir. Irkçılık ve yabancı düşmanlığı birbirinden net bir şekilde ayrılması zor kavramlar olup, aralarında güçlü bir bağ bulunmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2011).

2.4.4. Irkçılık

TDK'ya (2025) göre ırkçılık insanların toplumsal niteliklerini yalnızca biyolojik ya da ırksal temellere dayandırarak, bir ırkın diğerlerinden üstün olduğunu savunan düşünce yapısına denmektedir. Irkçılık, belirli bir ırkı veya etnik grubu fiziksel ve kültürel özelliklerine dayanarak diğerlerine üstünlüğünü savunan ve bu üstünlüğün ekonomik kontrol ve hakimiyet sağlamasına yol açan ideolojik bir yapı olarak tanımlanabilir. Irksal üstünlük inancına dayanarak ırkın zekâ, kültürel özellikler ve ahlaki tutumları belirlediği düşüncesini içerir. Bu kavram hem ırka dayalı önyargıları hem de ırk ayrımcılığını kapsamaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2011).

2.5. Göç Kuramları

2.5.1. Ernst Georg Ravenstein Kuramı

Georg Ravenstein'in 1885 ve 1889 tarihlerinde yazdığı "The Laws of Migration", göç olgusunu açıklamaya çalışan ilk teorilerden biridir. Bu çalışmalar, Ravenstein'in göçle ilgili temel görüşlerini şu temel varsayımlara dayandırmaktadır (Ravenstein, 1885; Ravenstein, 1889):

- Göçmenlerin çoğunluğu, genellikle kısa mesafeli göçler yapmaktadır. Bu tür göçler, yerel halk üzerinde büyük bir etki yaratarak onları da yerinden edebilir ve bu da daha büyük, kitlesel göç hareketlerine yol açar. Bu göç akımları, çoğunlukla sanayi ve ticaret merkezlerine doğru yönelir. Bu çerçevede, sanayi ve ticaret merkezlerinin gelişmişlik seviyesi, çevresindeki nüfus yoğunluğunu şekillendiren önemli bir faktördür.
- Sanayi ve ticaretin ilerlemesiyle birlikte, kentler, çevredeki ve yakın bölgelerdeki insanlar için bir çekim merkezi haline gelir. Kentlere göç edenlerin yerini, bu bölgelere yakın diğer insanlar almaktadır. Bu durumda, yakın mesafelerden başlayan göç, bir domino etkisi yaratarak göç hareketlerinin tüm dünyaya yayılmasına neden olmaktadır.
- Göçün yayılma ve emilme süreçleri benzer özellikler taşır. Sanayi ve ticaretin geliştiği şehirler, bu merkezlerden faydalanmak isteyen insanlarla genişlerken, sanayinin ilerlemesiyle ortaya çıkan işgücü ihtiyacı, çevre bölgelerden göçmen kabul edilerek

karşılanır. Başka bir deyişle, göçmenleri kabul eden merkezlerle göçmenler arasında bir arz-talep dengesi oluşur.

- Bir göçün başlaması, başka bir göç akımını tetikleyerek zincirleme göç sürecini başlatır.
- Bir diğer göç türü ise kısa mesafeler yerine, sanayi ve ticaret merkezlerinin yer aldığı uzun mesafelere yapılan doğrudan göçlerdir.
- Kırsal alanda yaşayan bireyler, şehirde yaşayanlara göre daha fazla göç etme eğilimindedir. Ayrıca, kırsal alanlar arasındaki göçler birbirini tetikleyerek başka göç hareketlerine sebep olurken, kırsaldan kente yapılan göçlerde bu durum daha az görülmektedir.
- İç göç ve kısa mesafeli göçlerde, kadınlar erkeklere kıyasla daha fazla göç etme eğilimindeyken, uzun mesafeli göçlerde ise bu durum tersine döner.

2.5.2. İtme Çekme Kuramı

Everett S. Lee, "A Theory of Migration" adlı makalesinde göç kararında ve göç sürecinde etkili olan faktörleri dört başlık altında aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (Lee, 1966, s.50):

1. Menşe ülke ile ilişkili faktörler

2. Varış ülke ile ilişkili faktörler

3. Araya giren engeller

4. Kişisel faktörler

Lee'ye göre, bir nüfus hareketinin gerçekleşebilmesi için menşe ülke ve hedef ülke ile ilgili olarak pek çok itici ve çekici faktör bulunmaktadır. İtici ve çekici faktörler hem menşe ülkede hem de hedef ülkede bir arada bulunur. Bu faktörler kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Bireyin yaşı, cinsiyeti, eğitim seviyesi ve aidiyeti gibi özellikler bu konuda belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, göç sürecinin sosyal bağlamı da bu faktörlerin etkisini belirler. Örneğin, eğitim çağındaki çocukları olan bir aile için eğitim olanakları, gidilecek yer açısından hem itici hem de çekici faktörler oluşturabilirken, çocukları olmayan bir kişi için eğitimle ilgili faktörler nötr kalabilir. Bu bağlamda, itici ve çekici faktörlerin, farklı koşullarda olan kişiler için doğru şekilde tespit edilmesi önemlidir (Çağlayan, 2006, s. 73). İtme-çekme teorisi, insanların ülkelerinden ayrılmalarına yol açan faktörleri ve yeni bir ülkeye göç etmelerini etkileyen unsurları incelemektedir (IOM, 2011).

2.6. Göçmen, Sığınmacı, Mülteci, İkincil Koruma ve Geçici Koruma Kavramları

2.6.1. Göçmen

TDK'ya (2025) göre göçmen, kendi ülkesini terk edip yerleşmek amacıyla başka bir ülkeye giden kişi, aile veya topluluk anlamına gelmektedir ancak uluslararası düzeyde, genel olarak kabul edilen bir "göçmen" tanımı bulunmamaktadır. Göçmen terimi, genellikle bireylerin göç etme kararını, zorlayıcı dış etkenlerden bağımsız olarak, kendi özgür iradeleriyle ve kişisel sebeplerle aldıkları durumları kapsayacak şekilde anlaşılmaktadır. Bu anlamda, maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve kendileriyle ailelerinin yaşam beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye ya da bölgeye göç eden kişiler ve aile üyeleri göçmen olarak kabul edilir. Birleşmiş Milletler göçmeni, sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları ve düzenliliği fark etmeksizin, yabancı bir ülkede bir yıldan fazla kalan bir kişi olarak tanımlar. Bu tanımda, turist veya işadamı olarak kısa süreli seyahat eden kişiler göçmen olarak kabul edilmemektedir. Ancak, yaygın kullanıma göre, tarım işçileri gibi kısa dönemli göçmenlerin bazı türleri de bu kapsama girmektedir (IOM, 2011).

Göçmen kavramı konusunda, uluslararası literatür ile Türk hukuku arasında bir fark bulunmaktadır. Türk hukukunda, uluslararası literatürden farklı olarak, göçmen daha dar bir kapsamda ele alınmakta ve Türk soyundan gelen ve Türk kültürüne bağlılık şartıyla ülkemize yerleşmek amacıyla gelen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu kategoride yer alanların en büyük kısmını ise siyasi nedenlerle bulundukları yerden ayrılmak zorunda kalan kişiler oluşturur (Başak, 2011, s. 4).

2.6.2. Sığınmacı

TDK'ya (2025) göre, başka bir ülkeye veya bölgeye sığınan kişi, sığınık veya mülteci olarak adlandırılır. Ayrıca, iltica etmeden önce yabancı bir ülkede bir süre kalan kişi de bu tanım içine girmektedir. Ulusal veya uluslararası belgeler çerçevesinde ise bir ülkeye mülteci statüsü almak için başvuran ve bu başvurusunun sonucunu bekleyen kişiler sığınmacı olarak adlandırılmaktadır. Eğer başvuruları olumsuz sonuçlanırsa, ülkelerine dönmek zorunda kalabilmektedirler. Sığınma kavramı, kişinin kendini güvende hissettiği bir yer veya sağlanan koruma anlamına gelebilmektedir. Uluslararası hukuk çerçevesinde, sığınmacılar devletlerin koruması altında olan kişilerdir ve sığınma hakkı devletin takdir yetkisine bağlıdır (Erdil, 2020). Kendi ülkelerinde zulüm veya ciddi tehlikelerden korunmak amacıyla başka bir ülkede güvenlik arayan ve mültecilik statüsü için başvuruda bulunan bu kişiler, başvurularının sonucunu beklerken, olumsuz bir karar alındığında ülkeyi terk etmek zorunda

kalırlar. Eğer kendilerine insani veya diğer sebeplerle ülkede kalma izni verilmezse, bu kişiler, diğer düzensiz yabancılar gibi ülkeden sınır dışı edilebilirler (IOM, 2011).

2.6.3. Mülteci

Günümüzde yoğun şekilde yaşanan göç sorunu bağlamında, ulusal ve uluslararası medya organlarının "mülteci" kavramını, göçmen terimiyle eş anlamlı olarak kullandığı gözlemlenmektedir. Ancak, anlam bakımından farklılık gösteren bu iki kavramın eşanlamlı şekilde kullanılması, çeşitli sorunlara yol açabilmektedir (Eren ve Çakran, 2017, s. 2). Mülteci kavramına dair farklı tanımlamalar yapılmakta olup, en kısa ve öz tanımı ise, siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmeler sonucunda başka bir ülkeye sığınan kişilerin mülteci olarak adlandırılmasıdır (Boyraz, 2015, s. 36). 1951 Mülteci Sözleşmesi'nin 1A(2) Maddesi, 1967 Protokolü ile yapılan değişiklikle birlikte, mülteciyi ırkı, dini, milliyeti, belirli bir sosyal gruba aidiyeti veya siyasi görüşleri nedeniyle zulme uğrama korkusu taşıyan ve bu sebeple vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan, ayrıca söz konusu korku nedeniyle ülkesinin korumasından yararlanmak istemeyen kişi olarak tanımlamaktadır (Birleşmiş Milletler [BM], 1951). Buna ek olarak, 1969 Afrika Birliği Örgütü Sözleşmesi, mülteci kavramını, kendi ülkesinde ya da vatandaşı olduğu ülkenin bir bölgesinde veya tamamında dış saldırı, işgal, yabancı egemenliği ya da kamu düzenini ciddi şekilde bozan olaylar nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalan kişiler olarak genişletmektedir (Organization of African Unity [OAU], 1969).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 61. maddesine göre, mülteci statüsü, Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba aidiyeti veya siyasi görüşleri sebebiyle zulme uğrayacağından haklı gerekçelerle korkan kişilere verilmektedir. Bu kişiler, vatandaşı oldukları ülkenin dışında bulunup, o ülkenin korumasından yararlanamayan veya korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancılar ile yaşadığı ikamet ülkesinin dışında kalan, oraya geri dönemeyen ya da korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişilerden oluşmaktadır. Statü belirleme sürecinin ardından, bu kişilere mülteci statüsü tanınmaktadır (YUKK, 2013). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği verilerine göre, 2024 yılı haziran ayı sonu itibarıyla dünya genelinde 122,6 milyon kişi yerinden edilmiş olup, bunların 37,9 milyonu mülteci statüsündedir (UNHCR, 2024).

2.6.3.1. Şartlı Mülteci

Avrupa ülkeleri dışında yaşanan olaylar nedeniyle, ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi görüşleri sebebiyle zulme uğrayacağına dair haklı bir korku taşıyan ve bu nedenle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan, aynı zamanda ülkesinin korumasından faydalanamayan ya da bu korku nedeniyle faydalanmak istemeyen yabancılara verilen statüyü ifade eder. Benzer şekilde, bu tür olaylar sonucunda daha önce yaşadığı ikamet ülkesinin dışında kalan, oraya geri dönemeyen veya korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiler de bu statüye dahil edilir. Şartlı mültecilerin Türkiye'de kalmalarına, üçüncü bir ülkeye yerleştirilene kadar izin verilir. Türkiye, 1951 Mülteci Sözleşmesi'nin 1. maddesinde yer alan coğrafi tercih hakkını kullanarak sözleşmeyi "Coğrafi Kısıtlama" ile kabul etmiştir. Buna göre, şartlı mülteci, Avrupa dışında meydana gelen olaylar nedeniyle mülteci tanımındaki şartları karşıladığını belirterek, üçüncü bir ülkeye yerleşmek amacıyla Türkiye'den uluslararası koruma talep eden kişidir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025).

2.6.4. İkincil Koruma

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 63. Maddesine göre; mülteci veya şartlı mülteci statüsüne sahip olamayan ve ülkesine geri dönerse ölüm cezası, işkence veya onur kırıcı muameleye uğrayacak ya da ülkesindeki çatışmalar nedeniyle kişisel tehdit ile karşılaşacak bir kişi, ülkesinin korumasından yararlanamıyorsa ya da bunu istemiyorsa, ikincil koruma statüsü alır (YUKK, 2013, s. 21).

2.6.5. Geçici Koruma

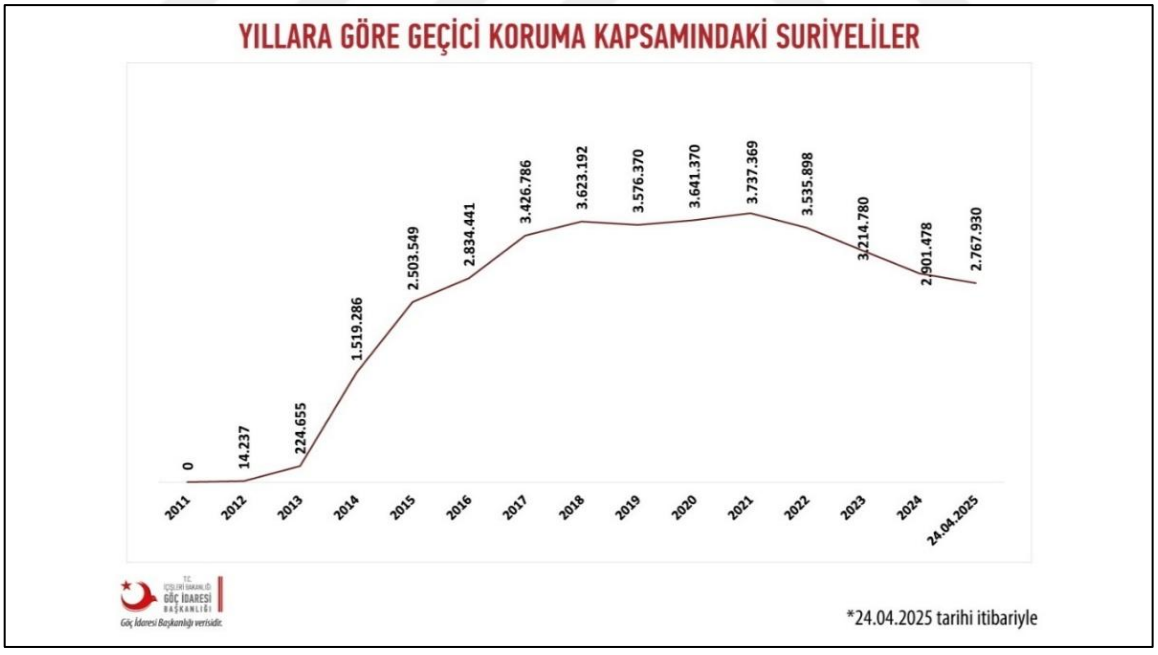
Çatışma veya yaygın şiddet ortamlarından toplu halde kaçan kişilere, bireysel statü belirleme sürecinden önce, devlet tarafından sağlanan geçici koruma mekanizmasını ifade eden düzenlemedir (IOM, 2011). Geçici koruma, kitlesel göç olaylarında hızlı çözümler sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Devletlerin geri göndermeme yükümlülükleri doğrultusunda, ülke sınırlarına kitlesel olarak ulaşan kişilere, bireysel statü belirleme süreciyle vakit kaybetmeden uygulanan pratik ve tamamlayıcı bir çözüm sunmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025). Çok sayıda insanın aynı anda sınır aşarak sığınma talebinde bulunduğu durumlar, mülteci statüsünün belirlenmesi ve bu statüye ilişkin işlemlerin yürütülmesi açısından çeşitli zorlukları beraberinde getirmiştir. Zira bu tür büyük ölçekli göç hareketlerinde, her bireyin başvurusunun ayrı ayrı değerlendirilmesi ve standart mültecilik

prosedürlerinin uygulanması, pratikte mümkün olamamaktadır. Bu sebeple de geçici koruma kavramı ortaya çıkmıştır (Asar, 2021).

Ülkemizde geçici koruma, 04/04/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi ile bu maddeye dayalı olarak 13/10/2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında sunulmaktadır. Mevcut yasal düzenlemelerde yer almayan geçici koruma rejimi, kanunun "Geçici Koruma" başlıklı 91. maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025):

• Ülkesinden ayrılmak zorunda kalan, geri dönme imkânı olmayan ve acil, geçici koruma arayışıyla kitlesel olarak sınırlarımızı geçen veya sınırlarımıza ulaşan yabancılara geçici koruma sağlanabilir.

• Bu kişilerin Türkiye'ye kabulü, Türkiye'deki kalışları, hak ve yükümlülükleri, Türkiye'den çıkışlarına ilişkin işlemler, kitlesel hareketlere karşı alınacak önlemler, ulusal ve uluslararası kurumlarla yapılacak iş birliği ve koordinasyon, merkezi ve yerel düzeyde görev alacak kurumların yetki ve sorumlulukları, Cumhurbaşkanı tarafından çıkarılacak bir yönetmelik ile düzenlenir.



Şekil 2.1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025)

Arap ülkelerinde meydana gelen halk isyanları ve protestolar, Tunus ve Mısır'dan başlayarak tüm bölgeyi etkileyip 15 Mart 2011 itibarıyla Suriye'ye de sıçramıştır. Yaşanan çatışmalar

sonucunda ülke kaos ortamına sürüklenmiş, iç karışıklıklar ve çatışmalar nedeniyle yüzlerce kişi yaralanmış ve çok sayıda insan hayatını kaybetmiştir. Suriye'deki insani kriz derinleştikçe, sınır bölgemizde hareketlilik artmıştır. 29 Nisan 2011 tarihinde yaklaşık 400 Suriye vatandaşı, Hatay ili Yayladağı ilçesine doğru hareket etmiş ve bu, Suriye'den Türkiye'ye ilk büyük nüfus hareketini oluşturmuştur. Türkiye'nin karşılaştığı bu kitlesel göç dalgasına yönelik aldığı tedbir ve önlemler göz önünde bulundurularak, kendi koşullarına uygun bir çalışma yapılmıştır. Bu süreç sonunda, 30 Mart 2012 tarihinde İçişleri Bakanlığı tarafından "Türkiye'ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulü ve Barındırılması Hakkında Yönerge" yürürlüğe girmiştir. Kitlesel sığınma durumlarında acil koruma ihtiyacını karşılamak amacıyla, sığınma ülkesine girişin sağlanması, zulüm riski taşıyan bölgelere geri gönderilmeme ilkesine uyulması ve insan haklarına uygun temel asgari standartların temin edilmesi olarak tanımlanan geçici koruma, yönergenin temel amacını oluşturmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025).

Tablo 2.1. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025)

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
0-4	206.737	193.580	400.317
5-17	485.196	459.084	944.280
18-64	714.801	661.721	1.376.522
65+	20.960	25.851	46.811
Toplam	1.427.694	1.340.236	2.767.930

2.7. Türkiye'de Göç Hareketliliği

Türkiye, doğusunda ve güneyinde yaşanan çatışmalar ve istikrarsızlıkların etkisi altındaki Orta Doğu ve Asya ülkeleriyle, batısında ise yüksek refah düzeyi ve insan hakları standartlarına sahip Avrupa ülkeleri arasında bir köprü işlevi görmektedir. Orta Doğu'daki ve özellikle komşu ülkelerdeki siyasi ve ekonomik belirsizlikler, doğu sınırlarının dağlık yapısı ve bu bölgenin kontrolünün zorluğu, Ege ve Akdeniz sahillerinin yasadışı geçişlere elverişli coğrafi yapısı gibi faktörler nedeniyle, Türkiye, Avrupa Birliği (AB) ülkelerine geçmek isteyen göçmenler için önemli bir geçiş yolu olmuştur. Son yıllarda ekonomik ve

bölgesel gücünün artmasıyla Türkiye hem düzenli hem de düzensiz göç hareketlerinin merkezi haline gelmiştir. Tüm bu faktörler göz önüne alındığında, göç Türkiye'nin ekonomik, sosyo-kültürel ve demografik yapısını, kamu düzenini ve güvenliğini ciddi şekilde etkilemektedir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025).

Türkiye'de ikamet eden göçmen ve mülteci nüfusu yaklaşık 3,9 milyona ulaşmış olup, bu kitlenin yaklaşık %90'ını Suriye'de süregelen çatışmalardan kaçarak Türkiye'ye sığınan Suriyeliler oluşturmaktadır. Farklı uyruklardan gelen ve sığınma, uluslararası koruma veya mülteci statüsü talebinde bulunan bireylerle birlikte, yaklaşık 3,6 milyon Suriyeli birey Türkiye'de Geçici Koruma statüsüne sahiptir. Türkiye, 2015 yılında yaşanan Akdeniz Göç Krizi'nin de odak noktalarından biri olmuştur. 2015'te Türkiye üzerinden Yunanistan'a geçen göçmen sayısı 850.000 ile zirveye ulaşmış, bu rakam 2017'de 186.786'ya gerilese de düzensiz göç hareketleri hala ciddi düzeydedir. Türkiye hem kara hem deniz yoluyla gerçekleşen düzensiz göç akınları karşısında önemli zorluklarla karşılaşmaya devam etmektedir. Ülkedeki göçmen ve mülteci nüfusunun hem sayıca fazlalığı hem de çeşitliliği, etkili insani yardım mekanizmalarını, koruma hizmetlerini ve kapsamlı göç yönetim stratejilerini gerekli kılmaktadır. Göç olgusunun sürdürülebilir biçimde yönetilebilmesi ve beraberinde getirdiği olumlu potansiyelin hayata geçirilebilmesi adına, Türk hükümeti uluslararası kuruluşlar ve insani yardım örgütleriyle iş birliği içinde, bütüncül ve stratejik politikalar geliştirme çabası içindedir. Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler Göç Kuruluşu (IOM), Türkiye'ye insan hakları temelli, kapsamlı ve etkili bir göç yönetim sistemi oluşturulması sürecinde destek sunmaktadır (IOM, 2025).

2.7.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Literatürde, Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı inanç ve etnik gruplara mensup bireyleri ayrım gözetmeksizin kabul eden hoşgörülü yaklaşımı çeşitli araştırmalarla vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, döneme ait dikkat çeken kitlesel ve bireysel sığınma örnekleri ilgili kaynaklarda sıklıkla yer bulmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025):

- 1492 yılında, İspanya'dan çok sayıda Yahudi'nin gemilerle Osmanlı topraklarına getirilmesi,
- 1672'deki Thököly Ayaklanması sonrası matbaacılıkta öncü İbrahim Müteferrika ve itfaiyeciliğin öncüsü Kont Ödön Seçenyi (Seçenyi Paşa) ile 1699 yılında Macar Kralı Thököly Imre ve eşinin Osmanlı'ya iltica etmeleri,

- 1709’da İsveç Kralı Şarl’ın, yaklaşık 2 bin kişilik bir grupla Osmanlı İmparatorluğu'na sığınması,
- 1718’deki Pasarofça Antlaşması sonrası Macar Kralı II. Rakoczy Ferenc'in Osmanlı topraklarına iltica etmesi,
- 1830 Polonya İhtilali liderlerinden Polonezköy'ün kurucusu Prens Adam Czartorski'nin 1841'de Osmanlı'ya sığınması,
- 1848 Macar Özgürlük Savaşı'nı kaybeden Prens Lajos Kossuth ve yaklaşık 3 bin Macar’ın 1849'da Osmanlı İmparatorluğu'na gelmesi,
- 1856-1864 yılları arasında Rus Ordusundan kaçan yaklaşık 1.500.000 Kafkas halkının Osmanlı topraklarına kabul edilip, Balkanlar ve Anadolu'nun çeşitli bölgelerine yerleştirilmesi,
- 1917 Bolşevik İhtilali sonrasında Vrangel’in yaklaşık 135 bin kişiyle birlikte Osmanlı İmparatorluğu'ndan koruma talep etmesi.

2.7.2. Cumhuriyet Dönemi

Türkiye’ye yönelik kitlesel göç hareketleri, Cumhuriyet’in kurulmasının ardından da devam etmiş olup, bu göç hareketlerinin başlıca örnekleri aşağıda sıralanmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025):

- 1922-1938 yılları arasında Yunanistan’dan 384 bin kişi,
- 1923-1945 yılları arasında Balkanlar’dan 800 bin kişi,
- 1933-1945 yılları arasında Almanya’dan 800 kişi,
- 1988 yılında Irak’tan 51.542 kişi,
- 1989 yılında Bulgaristan’dan 345 bin kişi,
- 1991 yılında I. Körfez Savaşı sonrası Irak’tan 467.489 kişi,
- 1992-1998 yılları arasında Bosna’dan 20 bin kişi,
- 1999 yılında Kosova’daki olaylar sonrası 17.746 kişi,
- 2001 yılında Makedonya’dan 10.500 kişi,

- 2011 Nisan-2019 Mart arasında Suriye'deki iç karışıklıklar nedeniyle yaklaşık 3,6 milyon kişi Türkiye'ye gelmiştir.

2.8. Türkiye'de Göç ve Eğitim

Göç hareketlerinin, toplumun eğitimle ilgili çıktıları üzerinde belirli etkiler yarattığı söylenebilir. Çünkü hem göç hem de eğitim, bireylerin yanı sıra eğitim kurumlarını, yerel toplulukları, bölgeleri ve ulusları etkileyen karmaşık ve çok boyutlu süreçlerdir. Bu iki olgu aracılığıyla bireyler bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirme olanağı bulurken, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik kalkınmaya da katkı sağlayabilecek konuma gelebilirler. Bu bağlamda, göçmenlerin eğitime erişimi; yaşamlarındaki fırsatları, ekonomik hayata katılımlarını ve toplumsal bütünleşmelerini doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, göç süreci, çocukların eğitimsel gelişiminde hem destekleyici hem de engelleyici roller üstlenebilecek potansiyele sahiptir (Schapiro, 2009, s. 55).

Göçmen öğrencilerin eğitim politikaları üzerinde oluşturduğu etkiler hem sorunlar hem de fırsatlar bakımından değerlendirildiğinde, ülkelerin göçmen öğrenci nüfusunun büyüklüğü ve demografik yapısına göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bazı ülkeler, son yıllarda yoğun ve ani göç dalgalarıyla karşı karşıya kalmışken, diğerleri göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu konusunda daha önceden edinilmiş deneyimlere ve yerleşik politikalara sahiptir. Örneğin Avustralya, Kanada, İrlanda ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde göçmen öğrenciler, yerli öğrencilerle benzer akademik başarı düzeylerine ulaşabilmekte ve eğitim sistemine etkin şekilde dahil olabilmektedir. Ancak, çok sayıda ülkede göçmen öğrenciler, kaliteli eğitime erişimde yapısal engellerle karşılaşmakta, eğitim hayatlarını erken terk etme eğilimi göstermekte ve çoğu zaman yerli akranlarının gerisinde kalan bir akademik performans sergilemektedirler (OECD, 2010, s. 12).

Tablo 2.2. Göçün Eğitim Sistemleri Üzerindeki Etkileri (Kocabaş ve Alpaydın, 2021)

Olumlu Etkileri	**Olumsuz Etkileri**
Farklı dillerin ve kültürlerin bir arada var olduğu, çeşitliliğin teşvik edildiği ve insan haklarına saygı gösterilen özgür bir eğitim atmosferinin inşa edilmesine destek olur.	Öğrenci sayısındaki artış, mali, mekânsal ve insan kaynaklarının yetersizliğine ve dengesiz dağılımına yol açabilir.

Öğrenci sayısındaki niceliksel artış, eğitime ayrılan kaynakların toplam miktarının yükselmesine imkân tanır.	Eğitime ulaşımda zorluklar yaşanmasına neden olabilir ve genel okullaşma oranlarının azalmasına yol açabilir.
Bölgeler arasındaki kalite standartlarının korunabilmesi amacıyla, finansal, fiziksel ve insan kaynakları açısından devlet bütçesinden daha fazla destek alınmasına olanak tanır.	Dil farklılıkları nedeniyle göçmen öğrenciler ve aileleriyle etkin iletişim ve iş birliği sağlanamayabilir.
Evrensel pedagojik prensiplere uyum sağlama ve bu prensipleri uygulama zeminini oluşturur.	Eğitimle ilgili taraflar arasında negatif tutumların ve önyargıların oluşmasına yol açabilir.
Programların, çağın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirebilmek için sürekli olarak yenilenmesini mümkün kılar.	Özellikle ani ve yoğun göç dalgalarının yaşanması halinde krizlerin ortaya çıkmasına yol açabilir.
Eğitimle ilgili tarafları, özellikle öğretmenleri, göçmen eğitimi konusunda gerekli beceri ve bilgileri edinmeye teşvik eder.	Sınıf yapısının değişmesine ve öğrencilerin akademik performansında düşüş yaşanmasına neden olabilir.
Eğitilen bireylerin uluslararası iş piyasalarına entegrasyon kapasitesini güçlendirir.	Göçmen ve mülteci eğitimi konusunda yeterli hazırlığı bulunmayan öğretmenlerde iş tatmini ve motivasyon kaybı görülebilir.
Kültürlerin korunup teşvik edildiği algısını yaratarak, sistemin kaynak ülkelerde olumlu bir itibar kazanmasına katkıda bulunur ve uluslararası öğrenci çekme kapasitesini artırır.	Bölgeler arasında kalite farklılıklarının artmasına yol açabilir.
Uluslararası örgütler tarafından göçmenler ve mülteciler için sunulan hibe ve desteklerden faydalanma olanağı sağlar.	Değerlendirme süreçlerinde, diploma tanıma ve denklik konularında sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Göçmen öğrencilerin eğitimi, entegrasyon sürecinin hem önemli bir unsuru hem de göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda eğitim, bireylerin gelecekte daha sağlam ekonomik ve sosyal koşullara erişmelerine olanak tanıyan temel bir araçtır (Entzinger ve Biezeveld, 2003). Okulda başarılı olan çocukların becerilerini geliştirme, daha iyi işlere sahip olma, daha geniş ve daha çeşitli bir ağa erişme ve toplumsal hayata daha aktif bir şekilde katılma olasılıkları daha yüksektir. Bu bağlamda, eğitim uzun vadede daha geniş toplumda entegrasyonun kolaylaştırıcısıdır. Öte yandan, eğitim başarısı kendi başına entegrasyonun bir göstergesidir. Araştırmacılar, okulda başarılı olan ve yüksek öğrenim gören çocukların daha iyi entegre olduğunu varsaymaktadır. Okulun, çocukların sosyalleştiği, akranlarıyla etkileşime girdiği ve yapılara ve toplumsal kurallara maruz kaldığı ana kamusal alan olduğu düşünüldüğünde, eğitim başarısının neden entegrasyonun bir göstergesi olarak kabul edilebileceği anlaşılabilir (Bilgili, Volante ve Klinger, 2018).

Türkiye'de yürürlükte olan ulusal mevzuata göre, burada yaşayan uluslararası koruma başvuru sahibi, uluslararası koruma statüsü sahibi ve geçici koruma altındaki tüm çocuklar, yabancı uyruklular da dahil olmak üzere ücretsiz olarak ilköğretim ve ortaöğretim hakkına sahiptir. Eğitim, çocukların gelişimi ve topluma uyum süreci açısından büyük bir öneme sahip olmanın yanı sıra, bilişsel gelişimi destekler ve dil becerilerinin ilerlemesine katkıda bulunur. Ayrıca, eğitim, çocukların yerinden edilme gibi zorluklarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır (UNHCR, 2024).

Türkiye'de ne kadar süre kalınacağı planlandığından bağımsız olarak, çocukların eğitime devam etmesi büyük önem taşır. Başka bir ülkeye taşınma ya da kendi ülkelerine dönme düşünülse bile, Türkiye'de geçirilen süreyi çocukların sosyal ve akademik açıdan yeni bir eğitim sistemine uyum sağlamalarını destekleyecek beceriler kazanmaları için değerlendirmek faydalı olacaktır. Okuldan uzak kaldıkları süre uzadıkça, bu uyum süreci daha da zorlaşabilmektedir. Türkiye'de temel eğitim (UNHCR, 2024):

• Zorunlu olup tüm çocukları kapsar,

• Ücretsiz olarak sunulur,

• 4+4+4 eğitim sistemi çerçevesinde uygulanır,

• Ailelerin çocuklarını okula kaydettirmesi yasal bir yükümlülüktür,

• Çocukların 12 yıl boyunca kesintisiz eğitim almaları gerekmektedir.

2.8.1. Türkiye'de Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik İzlenen Eğitim Politikaları

2011 yılında Suriye'de başlayan iç çatışmalar sonrasında, milyonlarca Suriyeli ülkelerini terk ederek Türkiye'ye yönelmiş ve bu durum ülkemizde önemli sosyal ve demografik etkiler yaratmıştır. İlk etapta bu göç dalgasına hazırlıksız yakalanan Türkiye, uyguladığı açık kapı politikasıyla komşu halkına destek sağlamış ve uluslararası alanda bu yaklaşımıyla takdir toplamıştır. Başlangıçta geçici bir süreç olarak değerlendirilen bu gelişmeler neticesinde, Suriyelilere "misafir" gözüyle bakılmış ve çocukların eğitiminde Arapça müfredat tercih edilmiştir. Ancak çatışmaların uzun sürmesi üzerine Türkiye, daha sürdürülebilir ve kalıcı çözümler geliştirme yoluna gitmiştir. 2013 yılında, yabancı çocukların eğitimi için kayda değer gelişmeler olmuştur. 26 Eylül 2013 tarihinde, Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerle ilgili bir genelge yayımlanmıştır. 2014 yılında yürürlüğe giren 6458 sayılı YUKK ile Geçici Koruma statüsü altındaki bireylere eğitim hakkı sağlanmıştır (Human Rights Watch, 2015). Aynı yıl çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde Suriyeliler, sağlık, eğitim ve sosyal destek hizmetlerinden faydalanma imkânına kavuşmuştur (Emin, 2016). Ayrıca 23 Eylül 2014'te yayımlanan 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesiyle Suriyeli çocukların eğitimi güvence altına alınmış ve yabancı öğrencilerin devlet okulları ve geçici eğitim merkezlerinde eğitim alma hakları tanınmıştır. Geçici koruma kimlik belgesi ve yabancı kimlik numarasıyla, Türkiye'de ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, halk eğitim merkezleri ve devlet okullarında eğitim hakkı verilmiştir (Human Rights Watch, 2015). 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren, Türkiye'de yaşayan tüm yabancı çocuklar için kaliteli eğitim alma imkânı devlet tarafından sağlanmıştır. Bu tarihten sonra, yabancı uyruklu çocuklar Türk öğrencilerin faydalandığı tüm eğitim hizmetlerinden yararlanabilmekte ve yaşıtlarıyla birlikte eğitim alabilmektedir (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021).

4 Nisan 2013 tarihinde yürürlüğe giren YUKK sonrasında, 2013-2016 yılları arasında Türk Hükümeti, Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) düzenlemelerini güçlendirmiş ve okul kayıtlarında oturma izni şartını kaldıran bir genelge yayınlamıştır (Brugha, Hollow, Pacitto, Gladwell, Dhillon ve Ashlee, 2021). Başlıca Türkçe dil eğitimine ek ve güncellenmiş Suriye müfredatına dayalı olarak Suriyeli gönüllü öğretmenler tarafından Arapça verilen eğitim, GEM'lerde uygulanmıştır (Emin, 2016). Bu uygulamanın, mülteci nüfusunun kısa süre içinde geri döneceği varsayımına dayandığı ve geçici bir çözüm olarak tasarlandığı açıktır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2018b). Ancak Suriye iç savaşının

uzun vadeli bir insani krize dönüşmesi halinde, GEM'in mültecilere eğitim sağlama konusunda yetersiz kalacağı ve devlet okullarının daha kalıcı bir çözüm olabileceği öne sürülmüştür (Coşkun ve Emin, 2016). MEB 2016-2017 eğitim-öğretim yılında önemli bir politika değişikliği gerçekleştirerek geçici eğitim merkezlerini aşamalı olarak kapatma kararı almıştır. Bu değişiklikle birlikte göçmen çocukların devlet okullarına kaydedildiği ve eğitimlerine bu okullarda devam ettikleri ifade edilmektedir (İlkyaz, 2020). Diğer taraftan, krizin geçici olduğuna dair bir düşünceyle, mevcut entegrasyon süreçlerinin bir ara aşaması olarak tanımlanabilecek bu dönemde, bazı resmî adımlar atıldığı da bilinmektedir. Örneğin, 2015-2019 Stratejik Planı'nda (MEB, 2015, s. 37) eğitim ve öğretime erişim stratejileri kapsamında, "Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak Türkiye'de bulunan kişilerin eğitim görmesini sağlamak amacıyla bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik çalışmalar yapılacaktır." şeklinde bir ifade yer almaktadır. Ancak, yasal düzenlemenin eksikliği, her okulun kendi yönetmeliğini uygulamasına yol açmıştır (Coşkun ve Emin, 2016). Bu dönemde, Türkiye'de kamplar dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımını engelleyen sorunlar, dil bariyeri, ekonomik güçlükler ve toplumsal uyum gibi kategorilerde sınıflandırılmıştır. Ayrıca, Suriyeli ailelerin okul kayıt prosedürleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, bazı devlet okullarının mülteci çocukları kabul etmekte isteksiz olduğu veya ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve GEM'lerin aşırı kalabalık olduğu gibi durumlar rapor edilmiştir (Human Rights Watch, 2015).

Türkiye’de, Türk kültürüne ait olmayan sığınmacılar ve mülteciler için tarihsel olarak kalıcı çözümler, genellikle üçüncü bir ülkeye yerleştirme veya gönüllü geri dönüş şeklinde olmuştur. Ancak Suriyeli mülteci krizi için, ilk iki seçenek mümkün olamayınca yerel entegrasyon, üçüncü bir kalıcı çözüm olarak gündeme gelmiştir (Dereli, 2018). Politika değişikliği sonucunda, Suriyeli çocukların örgün eğitim sistemine dahil edilmesi amacıyla yeni öğrenme ortamları oluşturulmuş, GEM’lerin bakım masrafları için finansal destek sağlanmış, Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu devlet okullarının güvenlik ve temizlik giderleri karşılanmış, okul ve eğitim malzemeleri temin edilmiş, personel tahsisi yapılmış, Suriyeli gönüllü öğretmenlere teşvik ödemeleri yapılmış, öğretmenlerin eğitimleri ve niteliklerinin belgelendirilmesi için çalışmalar başlatılmış, şartlı eğitim yardımı alan ailelere nakit desteği sağlanmış ve okul dışı kalan çocuklar için telafi eğitimi ile Hızlandırılmış Eğitim Programı uygulanmıştır (UNICEF, 2019). 2019 yılı ortalarına kadar, yaklaşık 500.000 mülteci çocuğun okula katılımını sağlayan bu program, kırsal bölgelerde

kayıt ve devam oranlarında olumlu bir etki yaratmıştır (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2020).

Tablo 2.3. Türkiye'deki Devlet Okullarına Kayıtlı Yabancı Uyruklu (Suriyeli, Iraklı, Afgan, Filistinli, Somalili, Yemenli) Toplam Öğrenci Sayısı (MEB, 2023)

Uyruk	**Öğrenci Sayısı**
Suriyeli	806.480
Diğer Uyruklu	109.903
Toplam	916.383

3 Ekim 2016 tarihinde uygulamaya konulan PIKTES Projesi, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından bağımsız bir koordinasyon yapısı altında yürütülmekte olup, geçici koruma statüsündeki çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine katılımlarını kolaylaştırmak ve toplumsal uyum süreçlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında imzalanan 2018/403554 numaralı Proje Sözleşmesi kapsamında tanımlanan PIKTES projesinin tüm finansmanı, "Türkiye'deki Mülteciler için AB Mali Yardım Aracı (FRIT)" anlaşması doğrultusunda Avrupa Birliği tarafından doğrudan hibe yöntemiyle sağlanmaktadır. İlk olarak 26 ilde uygulamaya konulan projenin, 1 Kasım 2022 ile 31 Ekim 2025 tarihleri arasındaki 36 aylık süre boyunca 29 ilde devam ettirilmesi öngörülmüştür. Proje illeri şunlardır: Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Konya, Kayseri, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Mardin, Mersin, Nevşehir, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Yalova (MEB, 2023).

Tablo 2.4. PIKTES+ Projesinin Başladığı Tarihten İtibaren Güncel Sonuçları (MEB, 2023)

Proje Faaliyetleri	**Öğrenci Sayısı**
Taşıma hizmeti	56.424 öğrenci
Kırtasiye desteği	170.000 öğrenci
Telafi eğitimi	69.134 öğrenci
Destekleme eğitimi	39.009 öğrenci

Türkçe dil eğitimi	141.324 öğrenci
Arapça dil eğitimi	4.744 öğrenci
Erken çocukluk eğitimi	23.915 öğrenci
Erken çocukluk eğitimi aidat desteği	9.900 öğrenci 19.800.000 TL
Mesleki ve teknik eğitime bağlı okullarda burs desteği	26.242 öğrenci 1.150 TL burs
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti	87.015 öğrenci
Deprem bölgesi psikososyal destek çalışmaları	50 PIKTES rehber danışmanı
Öğretmen hizmet içi eğitim	7.146
Erken çocukluk anasınıflarına kırtasiye seti/klima	1000/1000
Hatay prefabrik anaokulunun yapımı	26
Video (tematik şarkı/animasyon)	21
İlkokul düzeyinde görselli kelime kartları	478 adet
Uyum sınıfları çalışma ve alıştırma kitabı	26.700 adet
Aile Bilgilendirme Faaliyetleri kapsamında okul/kurumlarda dağıtılmak üzere Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü iş birliğinde tanıtım seti materyali	477 set tanıtım materyali (cepli dosya içinde 5 adet broşür, 2 adet kitapçık)
Mesleki ve teknik eğitim bursu bilgilendirme afişi	14.000 adet (7.000 Türkçe 7.000 Arapça)
Diyalekt Türkçe dijital platformu çocuk kısmı konuşma bölümü için etkileşimli içerikler	

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük (13 yaş ve üzeri)	
Görevli istihdamı	2.941 Türkçe öğreticisi, 17 Arapça öğreticisi 290 PIKTES rehber danışmanı 3.250 temizlik görevlisi 1.722 güvenlik görevlisi
Deprem bölgelerinde 405 psikososyal destek çadırına	4.860 adet kırtasiye seti 405 adet oyun seti

Türkiye'de temel eğitim 4+4+4 olduğu için çocuğun lise eğitimine devam etmesi zorunludur. Genel liselerin yanı sıra, mesleki beceriler kazanabilecekleri okullar da bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, lise seviyesinde üç farklı okul türünde sunulmaktadır: Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM). Çocuk bu okullardan birine veya merkeze kaydolduğunda, PIKTES+ (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) burslarından yararlanabilmektedir (UNHCR, 2024).

Geçici koruma statüsündeki bireylerin özel eğitim ihtiyacı olan bir çocuğu varsa, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne (RAM) başvurabilmektedirler. Başvurudan önce, hastanelerden Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) alınması gerekmektedir. Ayrıca Türkiye'de ilkokul ve ortaokul eğitimini uzaktan almak mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı'nın çevrimiçi eğitim platformu, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine ücretsiz olarak çevrimiçi kitaplar aracılığıyla eğitim desteği sağlamaktadır (UNHCR, 2024).

Yükseköğretim, mültecilerin temel ihtiyaçlarının öncelikli olduğu koşullarda çoğu zaman arka planda kalsa da bireylerin edilgen mağdur konumundan çıkarak özneleşmelerine ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılım sağlamalarına imkân tanıyan dönüştürücü bir potansiyele sahiptir (Zeus, 2011). Bu kapsamda, Türkiye'de son yıllarda Suriyelilerin ulusal yükseköğretim sistemine dâhil edilmesini hedefleyen birçok politika hayata geçirilmiştir (Yavcan ve El-Ghali, 2017). Geçici koruma statüsünde ve üniversite eğitimi almak isteyenler, Türkiye'deki üniversitelerde eğitim görebilmektedir. Üniversiteye kabul edilmek için öncelikle Türkiye Yurtdışından Öğrenci Kabul Sınavı'na (TR-YÖS) girilmesi

gerekmektedir. Bu sınav, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yılda iki kez merkezi olarak düzenlenir. Türkiye'deki üniversitelere kaydolmak isteyen öğrencilerin bu sınava başvurması gerekmektedir. Üniversite harç ücretleri, tercih edilen program ve fakülteye göre değişiklik gösterebilir. Ayrıca, öğrencilerin ulaşım, eğitim materyalleri ve yaşam giderlerini de karşılamaları gerekmektedir. Geçici koruma statüsünde önlisans veya lisans programlarına kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin aşağıdaki koşulları sağlaması gerekmektedir (UNHCR, 2024):

- Geçici koruma kapsamında İl Göç İdaresi Müdürlükleri tarafından verilen ve 99 ile başlayan numaraya sahip geçerli bir yabancı kimlik kartına sahip olmak,
- 12. sınıfı tamamladığını gösteren bir belgeye sahip olmak,
- ÖSYM tarafından düzenlenen TR-YÖS sınavına katılmak,
- Gerekli belgeleri eksiksiz olarak sunmak.

Geleneksel üniversite eğitiminin yanı sıra, Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki bireylere çevrimiçi veya açık öğrenim imkânı sunan kurumlar da vardır. Üniversite eğitimi için, açık öğretim fırsatlarından da yararlanılabilinmektedir. Açık öğretim, fiziksel olarak kampüse gitme zorunluluğu olmayan, derslerin sanal ortamda takip edilebildiği bir eğitim modelidir. Anadolu Üniversitesi, açık öğretim alanında geniş bir program yelpazesi sunmaktadır. Bu üniversitede eğitim almak için sınavlara girmek ve harç ödemek gereklidir. Anadolu Üniversitesi tarafından verilen diplomalar hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda geçerlidir. Ayrıca, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi de uzaktan eğitim programlarıyla üniversite eğitimi imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'deki bazı üniversiteler, çevrimiçi sertifika programları da sunmaktadır. Boğaziçi Üniversitesi, yabancı dil ve mesleki alanlarda uzaktan eğitim seçenekleri sunmaktadır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB Akademi), Türkçe olarak, İngilizce A1 seviyesinde, stres yönetimi, takım çalışması ve özgeçmiş hazırlama gibi konularda çevrimiçi kurslar sağlamaktadır. İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin uzaktan eğitim platformu, farklı mesleki alanlarda eğitim imkânları sunmaktadır. Bu kurslar, veri tabanı tasarımı, ahşap boyama ve kıyafet dikimi gibi çeşitli meslekleri kapsamaktadır (UNHCR, 2024).

Yaygın eğitim, hayat boyu süren bir eğitim modelidir. Belirli bir hedefe yönelik olup, müfredat içerir ancak örgün eğitimden farklıdır. Türkiye'de yaygın eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü altında faaliyet gösteren Halk

Eğitim Merkezlerinde (HEM) sunulmaktadır. Halk Eğitim Merkezlerinde (HEM), beceri geliştirme ve mesleki-teknik eğitim kursları ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu kurslara katılmak için, Uluslararası koruma kimliği veya geçici koruma kimliğine sahip olunması gerekmektedir. Kursların açılabilmesi için en az 12 kişilik bir katılımcı grubu olması gerekmektedir. UNHCR Türkiye, 20 ildeki 35'ten fazla Halk Eğitim Merkezi'nde tekstil, nakış, aşçılık, pastacılık, kuru temizleme, ayakkabıcılık, kuaförlük, seramik, kuyumculuk, marangozluk ve sedef işçiliği gibi pek çok mesleki ve teknik kursu desteklemektedir. Bu kişiler bu tür kurslara katılarak meslek edinip, iş alışkanlıkları geliştirebilir, aktif bir üretici olabilir ve hatta bir iş yerinde çalışmaya başlayabilir veya kendi işini kuracak kadar bilgi ve beceri kazanabilmektedir. Ayrıca, belediyeler de mesleki ve teknik eğitim kursları sunmaktadır (UNHCR, 2024).

Türkçe öğrenmek, Türkiye'deki yaşamın sürdürülebilmesi için önemli bir beceridir. Günlük aktiviteleri ve basit işleri (alışveriş yapmak, toplu taşıma kullanmak) kolaylaştıracak, çevredeki insanlarla iletişim ve arkadaşlıklar kurmaya yardımcı olacak, ayrıca acil durumlarda (doktor veya polisle iletişimde) faydalı olacaktır. Halk Eğitim Merkezleri tarafından ücretsiz Türkçe kursları sunulmaktadır. Kursa kaydolmak için bulunulan ildeki ya da ilçedeki Halk Eğitim Merkezlerine başvurulmaktadır. Anadolu Üniversitesi, A1 düzeyinde (A1) ve A2 düzeyinde (A2) Türkçe dil kursları çevrimiçi olarak vermektedir. Türkçe öğrenmek isteyen herkes bu kurslara katılabilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü (YEE), başlangıç düzeyinden (A1) ileri düzeye (C1) kadar Türkçe dersleri çevrimiçi olarak vermektedir. YEE'nin "Uzaktan Türkçe Öğrenim Portalı", dersleri esnek bir şekilde sunduğu için öğrencilerin istedikleri yerden ve istedikleri hızda Türkçe öğrenmelerine olanak tanır. Ayrıca belediyeler de Türkçe dersleri vermektedir (UNHCR, 2024).

2.8.2. Türkiye'de Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

Suriyeli çocukların eğitimde karşılaştıkları başlıca sorunlardan biri, dil ve kültür farklarından kaynaklanan uyum güçlükleridir. Bu sorun, yalnızca Türkiye'deki Suriyeli çocuklara özgü olmayıp, dünya genelindeki göçmen çocukların da ortak bir deneyimidir (Şimşek, 2020). Göçmen öğrenciler dil sorunları (okuduğunu anlamama, kavram algısı, ifade güçlüğü, öğrenme güçlüğü, iletişim), kültürel sorunlar (beslenme, temizlik, görgü kuralları, oyun kurma, gelenekler ve görenekler), duygusal sorunlar (yalnızlık hissi, hırçınlık, iletişime kapatma, özgüven eksikliği), derslere ilişkin sorunlar (iletişim, dil, devamsızlık, sapkın davranışlar, sorumsuzluk), kaynaşmaya ilişkin sorunlar (yerli

öğrencilerin önyargıları, göçmen öğrencilerin önyargıları) ve motivasyon sorunları (geçici olma düşüncesi, isteksizlik, özgüven eksikliği) gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Çolak Seymen, Tuti ve Mavi, 2024).

2.9. İrlanda ve Türkiye'nin Tarihsel İlişkileri

Tarih boyunca yaşanan kıtlıklar, insanların hafızasında derin izler bırakmıştır. 1845-1852 yılları arasında meydana gelen ve "Büyük Kıtlık" olarak bilinen İrlanda Patates Kıtlığı, etkisi ve kötü şöhretiyle pek çok başka kıtlıktan ayrılmaktadır. Bu dönemde İrlanda'da yaklaşık 1 milyon insan yaşamını yitirirken, 2 milyon kişi de başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. İrlanda'da yaşanan bu büyük kıtlık, Osmanlı Devleti'nin de ilgisini çekmiş ve Sultan Abdülmecit, İrlandalılara maddi yardım göndermiştir (Doğan Kader ve Acar Kaplan, 2021). Adaya ilave olarak tahıl ve gıda yüklü beş gemi gönderildiği, ancak İstanbul'dan hareket eden Osmanlı gemilerinin Dublin limanına girişine izin verilmemesi üzerine, gemilerin Dublin'e yaklaşık 70 kilometre uzaklıktaki Drogheda limanına yanaşarak gece gizlice yüklerini boşalttığı bilinmektedir. Drogheda kent merkezindeki eski Belediye Binası'nın duvarına, 2 Mayıs 1995 tarihinde, şehrin 800. kuruluş yılı ve Büyük Kıtlık'ın 150. yılı anısına, bu yardımlara dair bir plaket yerleştirilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, t.y.). Bu konuda bazı araştırmacılar farklı düşünceler ileri sürse de Sultan Abdülmecid ile Türk halkının, İrlanda'daki kıtlık döneminde yardımda bulunduğu açıkça bilinmektedir. Büyük İrlanda Kıtlığı, yalnızca İrlanda tarihi açısından değil, dünya tarihinde de kalıcı ekonomik ve siyasi sonuçlar doğuran önemli bir gelişme olmuştur. O döneme dair kişisel anlatılar ve hatıralar, ilerleyen yıllarda İrlanda'nın siyasal yapısını ve kültürel hayatını önemli ölçüde etkilemiştir. Osmanlı döneminde yardımla başlayan dostane ilişkiler, İrlanda ve Türkiye arasında günümüze kadar sürmüştür (Yamaç, 2025).

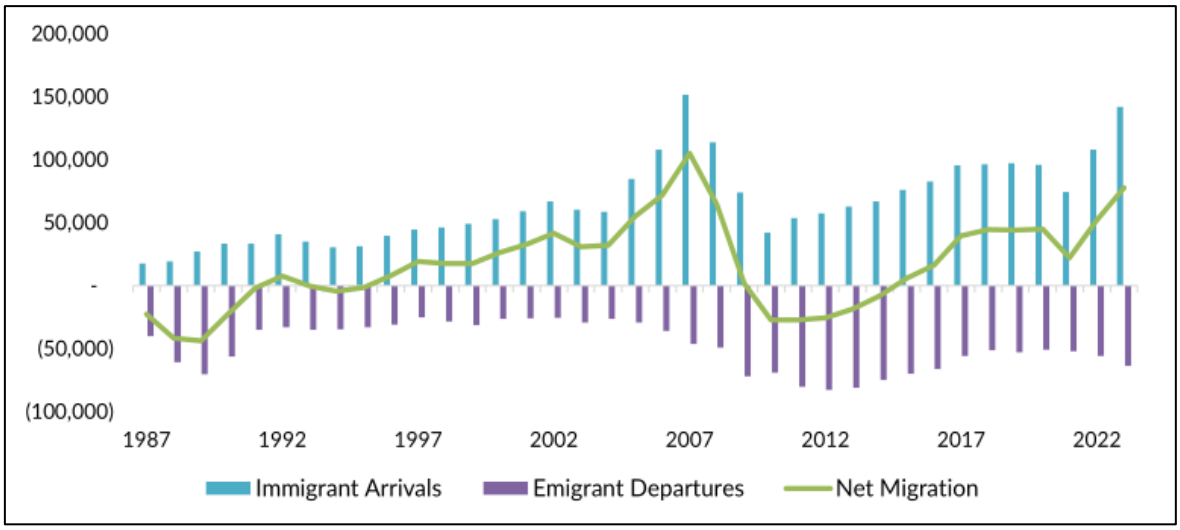
2.10. İrlanda'da Göç Hareketliliği

2022 yılında İrlanda Cumhuriyeti'nin nüfusu, 1851'deki İrlanda Patates Kıtlığı olarak da bilinen Büyük Kıtlık sonrasında ilk kez 5 milyon eşiğini aşmıştır. Bu durum, 2002 yılında 4 milyonun altında olan nüfusa kıyasla önemli bir artışa işaret etmektedir. Bu değişimde, göç hareketlerindeki dönüşümün önemli bir payı bulunmaktadır. Son yirmi yıl içerisinde İrlanda'ya 1,6 milyondan fazla kişi göç etmiştir ve bu dönemde yaklaşık 520.000 kişilik net göç artışı gerçekleşmiştir. Tarihsel olarak kitlesel göç veren bir ülke olan İrlanda, son yıllarda hem AB üyesi ülkelerden hem de AB dışı ülkelerden gelen önemli sayıda göçmeni

kabul ederek hızla yeni bir göçmen varış ülkesi hâline gelmiştir. Aynı zamanda, göçmenlerin çocuklarının oluşturduğu nüfus da artmakta ve bu durum, toplumsal yapıda artan ırksal ve etnik çeşitliliğe katkı sağlamaktadır. İrlandalı vatandaşların ve yabancı uyrukluların ülke dışına göçü hâlen devam etse de son yıllarda göç olgusu, özellikle de göç alımı, siyasi, kamusal ve politik düzeyde daha fazla ilgi ve tartışma konusu hâline gelmiştir (Gilmartin ve Murphy, 2024).

2015 yılında milyonlarca insan, Avrupa Birliği'ne ulaşmak amacıyla sınırları aşarken hayatlarını tehlikeye atmış ve bu durum, Avrupa genelinde ciddi bir insani krize yol açmıştır. Bu "mülteci krizi"ne yanıt olarak İrlanda Hükümeti, Avrupa Birliği'nin mali desteğiyle İrlanda Mülteci Koruma Programı'nı (IRPP) hayata geçirmiştir. Söz konusu program, belirli sayıda mülteciye İrlanda'da kalıcı yerleşim ve yeniden yaşam kurma imkânı sunmayı amaçlamaktadır. İrlanda Hükümeti programın 2015-2020 yıllarını kapsayan ilk aşamasında, Ürdün, Lübnan ve Yunanistan'daki mülteci kamplarından 4.000 kişiyi kabul etmeyi taahhüt etmiştir (Department of Justice, Home Affairs and Migration, 2015).

1970'li yıllarda kısa süreli bir ekonomik büyüme döneminde İrlanda'ya geri dönüşler ve yeni göçler yaşanmış olsa da göçmen kabulünün göç vermeyi aşması ancak 1990'ların ortalarında gerçekleşmiştir. 2004 yılında AB'nin genişlemesiyle birlikte, özellikle Polonya ve Litvanya gibi yeni üye ülkelerden İrlanda'ya göçte kayda değer bir artış yaşanmıştır. Göç hareketleri 2007 yılında zirveye ulaşmış, bu dönemde İrlanda'ya gelenlerin sayısı 150.000'i aşmıştır. Ancak 2008 yılında yaşanan ekonomik kriz, göç dinamiklerini geçici olarak tersine çevirmiştir. 2010 ile 2014 yılları arasında, ülkeden ayrılan kişi sayısı gelenlerden fazla olmuş ve 2013 yılında 80.000'den fazla kişi İrlanda'dan göç etmiştir. Bununla birlikte, 2015'ten itibaren Ürdün, Lübnan ve Yunanistan'daki mülteci kamplarından 4.000 kişiyi kabul etmesiyle net göç yeniden artış göstermiştir. 2023 yılı itibarıyla İrlanda Cumhuriyeti her yıl net göç almaya devam etmiş ve yaklaşık 78.000 kişi ile 2023 yılı, 2007'den bu yana en yüksek net göç rakamına ulaşmıştır. Bu rakamın önemli bir kısmını, Rusya'nın Ukrayna'yı işgali nedeniyle ülkelerinden kaçan ve 4 Mart 2022'de AB Geçici Koruma Yönergesi'nin yürürlüğe girmesiyle 4 Şubat 2024'e kadar İrlanda'ya gelen yaklaşık 105.000 Ukraynalı göçmen oluşturmaktadır (Gilmartin ve Murphy, 2024).



Şekil 2.2. İrlanda Cumhuriyeti Göçmen Varışları, Göçmen Çıkışları ve Net Göç, 1987-2023 (CSO, 2023)

Göç geçmişine sahip olan İrlanda, genel olarak Avrupa Birliği'nin mülteci ve sığınmacılara yönelik politikalarını desteklemektedir. Ancak, İrlanda'nın AB'nin özgürlük, güvenlik ve adalet alanlarındaki önerilerine ilişkin olarak Lizbon Antlaşması kapsamında "katılma" ya da "katılmama" hakkı bulunduğundan, mülteci kabul etme konusunda bağlayıcı bir AB yükümlülüğü yoktur. Bu alanlarda AB tarafından bir yasa teklifi sunulduğunda, İrlanda'nın üç ay içinde bu teklife katılıp katılmama yönünde karar verme hakkı vardır. Eğer katılmamayı seçerse, müzakereler devam eder ancak kabul edilen düzenleme İrlanda için geçerli olmaz (European Commission Representation in Ireland [ECRI], 2024).

İrlanda her ne kadar AB üyesi olsa da göç politikaları büyük ölçüde tarihsel olarak Büyük Britanya ile olan ilişkilerden ve Kuzey İrlanda'nın statüsüne ilişkin süregelen tartışmalardan etkilenmektedir. Birleşik Krallık'a bağlı olan Kuzey İrlanda ile İrlanda arasındaki özel ilişki, her iki ülke vatandaşlarının serbestçe seyahat etmelerine olanak tanıyan Ortak Seyahat Alanı (CTA) uygulamasıyla somutlaşmaktadır. İrlandalı liderler, CTA'yı korumak amacıyla Britanya politikasıyla uyum sağlama gerekliliği hissetmiş ve bu doğrultuda hangi AB göç politikalarını benimseyeceklerine karar vermişlerdir. İrlanda, birkaç AB sığınma politikasına dahil olurken, üçüncü ülke vatandaşlarının göçüyle ilgili AB politikalarına çok az katılım göstermiştir. Ancak, Birleşik Krallık'ın 2020'de AB'den ayrılması, Londra ile Dublin arasındaki ilişkiyi zayıflatmış ve mevcut göstergeler, Brexit sonrasında İrlanda göç politikasının AB normlarına daha yakın bir hale gelebileceğini işaret etmiştir (Gilmartin ve Murphy, 2024). İrlanda, merkezi Viyana'da bulunan Uluslararası Göç Politikaları Geliştirme

Merkezi'ne (ICMPD) katılan 21. ülke olmuştur. Bu kuruluş, üye devletler için göç yönetimine ilişkin uzun vadeli stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanmasına odaklanan uluslararası bir örgüttür. ICMPD, Avrupa devletlerinin deneyimlediği göç akışlarını analiz ederek, göç hareketlerinin daha etkin tanınması ve kontrol altına alınmasına yönelik tedbirler geliştirmektedir. Kuruluş, İrlanda'nın son 20 yıldır çeşitli göç yönetimi projelerinde araştırma temelli iş birlikleri yürüterek çalıştığını belirtmiştir (Law Society Gazette, 2024).

AB, Ukrayna'daki savaştan kaçan kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda sürekli destek sağlamaktadır. Komisyon, Avrupa'nın Uyum ve Bölgeleri için İyileşme Yardımı (REACT-EU) kapsamında üye devletlere 3,5 milyar avronun üzerinde ön ödeme yapmış, bu tutarın 53 milyon avrosu İrlanda'ya ayrılmıştır. İrlanda, 2021–2027 yılları arasında göç yönetimi için toplam 66,9 milyon avro AB fonundan faydalanacaktır. Bu miktarın 45,1 milyon avrosu İltica, Göç ve Uyum Fonu'ndan (AMIF), 21,8 milyon avrosu ise İç Güvenlik Fonu'ndan (ISF) sağlanmaktadır. AMIF, Üye Devletlerin göç akışlarını yönetmelerini desteklerken; ISF, vatandaşların güvenliğinin korunması ve AB'nin dış sınırlarının yönetimi çabalarına katkı sağlamaktadır (ECRI, 2024).

2.10.1. İrlanda'da Geçici Koruma

Avrupa Konseyi, 4 Mart 2022 tarihinde Geçici Koruma Yönergesi'nin yürürlüğe girmesine karar vermiştir. Söz konusu Avrupa düzenlemesi, ilk olarak Yugoslavya savaşları sonrasında kabul edilmiş olup, Avrupa Birliği sınırları içinde kitlesel göç akınlarının yaşanması veya yakın zamanda yaşanması ihtimaline karşı kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu yönerge, kitlesel göç hareketlerinde toplu koruma statüsü tanıyarak, acil insani yardım sağlanmasını amaçlamaktadır (UNCHR Ireland, 2025). Geçici koruma sadece 24 Şubat 2022 tarihinde veya öncesinde Ukrayna'da ikamet eden yerinden edilmiş Ukrayna vatandaşlarını ve onların aile üyelerini değil, aynı zamanda vatansız kişileri ve 24 Şubat 2022 tarihinden önce Ukrayna'da uluslararası korumadan veya eşdeğer ulusal korumadan yararlanan Ukrayna dışındaki üçüncü ülke vatandaşlarını ve onların aile üyelerini de kapsamaktadır (Council of the European Union, 2022).

31 Aralık 2023 itibariyle, Ukrayna'dan kaçan 4,28 milyon kişi AB ülkelerinde geçici koruma statüsüne sahiptir. Geçici koruma altındaki bireylere ev sahipliği yapan başlıca AB ülkeleri Almanya (toplamın yüzde 29,2'si veya 1.251.245 kişi), Polonya (yüzde 22,3 veya 954.795 kişi) ve Çekya (yüzde 8,7 veya 373.035 kişi) olmuştur. İrlanda toplamın yüzde 2,4'ü ile onuncu sırada yer almaktadır. Eurostat basın açıklamasına göre, 2022 yılı sonu ile

karşılaştırıldığında, AB'de geçici koruma altında bulunan AB vatandaşı olmayanların sayısı neredeyse yarım milyon artmıştır (Eurostat, 2024).

Ukrayna savaşından kaçan kişiler, geçici korumadan yararlanarak İrlanda'da ikamet edebilmek için (Department of Justice, 2025):

1. 24 Şubat 2022'den önce Ukrayna'da ikamet eden Ukrayna vatandaşı olmaları,
2. Ukrayna'da uluslararası korumadan (örneğin mülteci statüsü) veya eşdeğer bir ulusal koruma statüsünden yararlanan ve 24 Şubat 2022'den önce orada ikamet eden üçüncü bir ülke vatandaşı (Ukrayna dışında) veya vatansız olmaları,
3. Ailenin 24 Şubat'tan önce Ukrayna'da mevcut olduğu birinci ve ikinci madde kapsamındaki kişilerin aile üyesi olması ve bu aile üyeleri arasında eş veya partner, her ikisinin de evlenmemiş reşit olmayan çocukları ve aile biriminin bir parçası olarak kendileriyle birlikte yaşayan diğer yakın bağımlı aile akrabaları olması,
4. Vatansız kişiler ve 24 Şubat 2022 tarihinden önce Ukrayna'da kalıcı Ukrayna ikamet izniyle ikamet eden ve asıl ülkelerine güvenli bir şekilde dönemeyen Ukrayna dışındaki ülke vatandaşı olmaları gerekmektedir.

Kalıcı oturma izni olmadan Ukrayna'da yasal olarak ikamet eden, Ukrayna dışındaki ülke vatandaşları geçici korumadan yararlanamamaktadır. Bu tür kişilerin, eğer güvenliyse, IOM desteğiyle asıl ülkelerine dönmelerine yardım edilmektedir. Alternatif olarak, menşe ülkelerine dönmeleri güvenli değilse İrlanda'da uluslararası koruma başvurusunda bulunabilmektedirler. Geçici koruma izni, yararlanıcıların İrlanda'da bir yıllık bir süre boyunca ikamet etmelerine izin verir ve izin daha sonra daha uzun süreler için uzatılabilmektedir. Ukrayna'dan kaçanlara yönelik Geçici Koruma Yönetmeliği'nin uygulaması Mart 2025'e kadar uzatılmıştır. İrlanda'daki geçici koruma altındaki kişilerin yararlanabileceği haklar ve ayrıcalıklar şunlardır (UNCHR Ireland, 2025):

- Kişisel Kamu Hizmeti Numarası (PPSN) edinme,
- İstihdam ve serbest meslek faaliyetlerine başlama hakkı,
- Barınma veya konaklama desteği,
- 18 yaş altındaki çocuklar için eğitim hizmetleri ve sosyal yardımlar.

2.11. İrlanda'daki Göçmen Kişilere Yönelik İzlenen Eğitim Politikaları

Eğitimin göçmen entegrasyonuyla karmaşık bir kesişim noktası olduğu tespit edilmiştir (Mohamed ve Thomas, 2017). İrlanda eğitim sistemine dâhil olan göçmen ve mülteci

çocukların sayısındaki artış, bu demografik değişimin beraberinde getirdiği zorlukları daha görünür kılmaktadır. Özellikle çatışmalardan kaçarak gelen çocuklar, farklı kültürel geçmişleri ve kendilerine özgü eğitim ihtiyaçlarıyla sisteme dâhil olmakta, bu da eğitim politikalarının kapsayıcılığı açısından önemli bir dönüşüm gereksinimini ortaya koymaktadır. Nisan 2024'e kadar olan dönemde İrlanda'ya göç eden kişi sayısı 149.200'e ulaşarak son 17 yılın en yüksek seviyesine çıkmıştır (The Central Statistics Office [CSO], 2024).

İrlanda'nın eğitim sistemi, göçmen ve mülteci çocukların entegrasyonu için çok önemli olan eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleri üzerine kurulmuştur. Okullar, empati ve anlayışı teşvik eden kültürlerarası projeler ve ırkçılık karşıtı atölye çalışmaları yoluyla kültürlerarası eğitimi giderek daha fazla dahil etmektedir (Devine, 2017). Irkçılığa Karşı Ulusal Eylem Planı, okulların ırkçılık karşıtı ve kültürlerarası ilkeleri günlük öğrenime dahil ederek daha fazla toplumsal uyumu desteklemesi çağrısında bulunmaktadır (Government of Ireland, 2023).

Göçmen ve mülteci çocuklar için en önemli sorunlardan biri dil edinimidir. İrlanda, göçmenlerin topluma uyumunu desteklemek amacıyla dil eğitimi temelli çeşitli politikalar ve programlar geliştirmiştir. Birçok göçmen ve mülteci İrlanda'ya sınırlı İngilizce ile gelmekte, bu da akademik başarı ve sosyal entegrasyon önünde engeller oluşturmaktadır. Ek dil olarak İngilizce (EAL) programları Göçmen Entegrasyon Stratejisi kapsamında geliştirilmiş olsa da sınırlı kaynak bunların etkinliğini engellemektedir (Darmody, McGinnity ve Russell, 2022). Özellikle İngilizce konuşmayan çok sayıda öğrencinin bulunduğu okullarda EAL hizmetlerinin genişletilmesi, kaynaştırma ve akademik düşük performansın önlenmesi için gereklidir (Government of Ireland, 2020). Göçmen ve mülteci çocuklar, kesintiye uğrayan eğitim süreçleri nedeniyle çeşitli öğrenme kayıpları yaşamaktadır. Eğitim kurumları bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermeye çalışsa da söz konusu ihtiyaçların etkili biçimde karşılanabilmesi için daha fazla kaynak ve öğretmenlere yönelik kapsamlı mesleki gelişim programlarına gereksinim duyulmaktadır (Darmody vd., 2022).

İrlanda, mülteci ve sığınmacıların topluma katılımını kolaylaştırmak amacıyla dil eğitimi odaklı uyguladığı programlardan bir diğeri de İrlanda Dilini ve Eğitimini Entegre Et (IILT) programıdır. İrlanda Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile İrlanda Entegrasyon Dil ve Eğitim Kurumu (Integrate Ireland Language and Training Ltd) tarafından yürütülen IILT Programının genel amacı "Mültecilerin İngilizce dil eğitiminin sağlanması ve

desteklenmesiyle eğitim sistemine ve işgücü piyasasına entegrasyonunu kolaylaştırmak ve sığınmacılara sağlanan İngilizce dil eğitimini desteklemektir". IILT'nin misyon beyanı "eğitim ve öğretim yoluyla, diğer kültürlerden insanların İrlanda toplumunda bir yer edinmelerini sağlamak"tır. Buna uygun olarak, ana faaliyetleri şunlardır (Irish Human Rights and Equality Commission, 2006):

- Yetişkin mültecilere yönelik İngilizce dil eğitiminin sağlanmasını koordine etmek ve yetişkin sığınmacılara sağlanan İngilizce dil eğitimini desteklemek,
- İngilizce konuşamayan göçmen öğrencilerin İngilizce dil gelişiminden sorumlu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik bir destek programı sağlamak,
- IILT'lerin temel işlevlerini ilgili faaliyet alanlarıyla bütünleştirerek destekleyen yerel ve uluslararası konsorsiyumlara katılım sağlamak.

Göçmen ve mülteci çocukların refahı, entegrasyonları için kritik öneme sahiptir. Birçoğu savaş, yerinden edilme veya ailelerinden ayrı kalma gibi nedenlerle travma yaşamış ve bu durum ruh sağlıklarını ve öğrenme becerilerini etkilemiştir (Watters, Mowlds, O'Connor ve Sarma, 2022). Bu ihtiyaçların ele alınması, destekleyici bir okul ortamı yaratmak için hayati önem taşımaktadır. Travma odaklı yaklaşım önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Ancak okullar, karmaşık duygusal ihtiyaçları olan çocuklara destek verecek yeterli kaynaklara ve uzman personele genel olarak sahip değildir (Zheng, Lynam ve Guckin, 2024). Göçmen ve mülteci çocuklar için, İrlandalı akranlarına göre sürekli olarak daha düşük mutluluk seviyeleri bildirilmektedir (Government of Ireland, 2019). Refah ve bilişsel işlev arasında yakın bir ilişki bulunduğundan ruh sağlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi öğrencilerin akademik performansını doğrudan artırabilir (Richter, Sjunnestrand, Romare Strandh ve Hasson, 2022).

Göçmen ve mülteci çocukların eğitimde daha iyi desteklenmesini sağlamak için, dünya çapında başarılı modellerde olduğu gibi, çeşitli eylemler önceliklendirilmelidir. Örneğin, yoğun dil programları başlatılabilir (Pashang, Biazar, Payne ve Kaya, 2018). Öğretmenler ve personel, travmaya duyarlı bakım konusunda kapsamlı eğitim alabilir (Miller, Brown, Shramko ve Svetaz, 2019). Okullar, Kanada ve ABD'de görüldüğü gibi düzenli atölye çalışmaları sunmak için ruh sağlığı uzmanlarıyla işbirliği yapabilir (Barrett ve Berger, 2021). Göçmen ailelerle ilişkiler, Norveç'in Giriş Programı ve Almanya'nın ebeveyn entegrasyon kursları gibi kültürel entegrasyon programları aracılığıyla güçlendirilebilir. Son olarak, İngiltere'nin "Place2Be" programı ve Avustralya'nın "Headspace" girişiminde olduğu gibi,

yerel ruh sağlığı merkezleriyle ortaklıklar okulların üzerindeki baskıyı azaltabilir ve öğrencilerin gerekli desteği almasını sağlayabilir. EAL hizmetlerinin genişletilmesi, travma konusunda bilgilendirilmiş bakım sağlanması ve ruh sağlığı desteğinin güçlendirilmesi sadece bu çocukların desteklenmesi için değil, aynı zamanda daha kapsayıcı ve uyumlu bir toplumun teşvik edilmesi için de hayati önem taşımaktadır. Göç İrlanda'nın geleceğini şekillendirmeye devam ederken, göçmen ve mülteci çocukların entegrasyonuna öncelik verilmesi, çeşitliliğiyle zenginleşen ve eşitlik, kapsayıcılık ve ortak fırsat değerlerine dayanan bir ulus inşa etmek için elzemdir. Bu çocukların başarısı sadece kendilerinin değil İrlanda'nın da başarısı olacaktır (Zheng vd., 2024).

OECD'ye (2021) göre, erken çocukluk bakım ve eğitimine katılım, göçmen kökenli çocukların potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu süreçte bazı engellerle karşılaşılmaktadır. Bu engeller arasında, erken çocukluk hizmetlerinin genel anlamda sınırlı düzeyde sunulmasının yanı sıra, göçmen çocukların bu hizmetlere erişiminde yaşanan zorluklar da yer almaktadır. Her ne kadar ekonomi sorunu tüm aileler için geçerli olsa da göçmen kökenli aileler arasında bu hizmetlere ilişkin farkındalık düzeyinin daha düşük olabileceği ifade edilmektedir.

İrlanda'da, üç yaş ve altındaki çocuklara yönelik ebeveyn dışı çocuk bakım hizmetleri büyük ölçüde piyasa temellidir. Growing Up in Ireland (GUI) araştırmasına göre, çocukların okul öncesi çağda olduğu 2008–2013 yılları arasında İrlanda, Avrupa Birliği'ndeki en yüksek ücretli çocuk bakım hizmetlerinden birine sahipti (Russell vd., 2018). Bu dönemde, toplum destekli kreşlere erişim sınırlı olmakla birlikte, özellikle bebeklerin bakımı konusunda aileler, büyük ölçüde büyükanne ve büyükbaba gibi gayri resmî bakım sağlayıcılarına başvurmaktaydı (McGinnity vd., 2013).

Nitekim göçmen kökenli tüm çocukların üç yaşında ebeveyn dışı çocuk bakımından yararlanma olasılığının İrlandalı üç yaşındaki çocuklara kıyasla çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla bağlantılı olarak, göçmen anneler İrlandalı annelere kıyasla önemli ölçüde daha düşük anne istihdam oranlarına sahiptir (McGinnity, Quinn, Kingston ve O'Connell, 2014). Özellikle AB'ye sonradan katılan ülkelerden gelen anneler iş gücü göçmeni olarak doğum öncesinde oldukça yüksek bir istihdam oranına sahipken düşük gelir elde etmişler ve doğum sonrasında ebeveyn dışı çocuk bakımı hizmetlerinden çok düşük oranda yararlanmışlardır (Roeder, Ward ve Frese, 2017). Göçmen çocukların ebeveyn dışı çocuk bakımına düşük katılımı uluslararası alanda da tespit edilmiştir (OECD, 2021). Bu

durum potansiyel olarak endişe vericidir. İrlanda'da İngilizce konuşulmayan geçmişe sahip çocuklar için merkez tabanlı çocuk bakımına katılmanın kelime dağarcığı sonuçları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuş, ancak bu etki İngilizce konuşulan geçmişe sahip çocuklar için bulunamamıştır. 2010'da uygulamaya konulan Erken Çocukluk Bakım ve Eğitim Programı (ECCE), GUI'nin 2008 doğumlu çocuklar için önemli bir politika girişimidir. Bu evrensel program, okul öncesi çağdaki çocuklara yarı zamanlı eğitim ve bakım sağlamaktadır. Program, 2010-2015 yılları arasında üç yaş iki ay ile dört yaş yedi ay arasındaki çocuklar için geçerli ve haftada 15 saat olmak üzere bir okul yılını (38 hafta) kapsamaktadır. Birçok ebeveyn için devlet tarafından sağlanan 15 saatlik çocuk bakımı, özellikle işe gidip gelme süresi hesaba katıldığında, çalışma saatlerini karşılamak için yeterli olmayacaktır. Program ücretsiz olmakla birlikte, ebeveynler ve veliler, bu seçenek mevcutsa ve bunu karşılayabiliyorlarsa, çocuk bakım tesisinde ek saatler için de ödeme yapabilmektedir. Bu program uygulamaya konulduğu andan itibaren son derece yüksek bir katılım sağlanmaktadır. GUI 2008 doğumluların neredeyse tamamının (yüzde 96) beş yaşına kadar ECCE programına katıldığını tespit etmiştir (McGinnity, Russell ve Murray, 2015a). Bu programa katılım tüm sosyal sınıf gruplarında yüksektir ancak üç yaşında oldukça pahalı olan merkez tabanlı bakıma katılımın çok düşük olduğu göz önüne alındığında, programın erişiminde gözlenen artışın en belirgin şekilde dezavantajlı gruplarda gerçekleştiği görülmektedir (Murray, McGinnity ve Russell, 2016).

Eğitim Bakanlığı ayrıca dezavantajlı bölgelerdeki üç yaş iki ay ile dört yaş yedi ay arasındaki çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için az sayıda okulda “Erken Başlangıç” olarak bilinen bir erken çocukluk programı sunmaktadır. Program, belirli dezavantajlı bölgelerde sunulan bir yıl boyunca finanse edilen bir programdır. Programın amacı, küçük çocukların genel gelişimini artırmak, okul başarısızlığını önlemek ve sosyal dezavantajın etkilerini ortadan kaldırmaktır. “Erken Başlangıç” anaokulları, boş ilkokul sınıflarında yer alır ve hem eğitimli öğretmenler hem de çocuk bakım çalışanlarından oluşan bir kadroya sahiptir. ECCE’ye benzer şekilde, sınıflar tam zamanlı değildir ve çocuklar her gün (Pazartesi'den Cuma'ya) iki buçuk saat derse katılır. Çocuklar aynı anda hem ECCE'ye hem de Erken Başlangıç'a kaydolamazlar (Darmody vd., 2022).

Okul öncesi çağdaki göçmen çocukların desteklenmesine yönelik ikinci bir politika yaklaşımı, dil taraması ve gerektiğinde okul öncesi dönemde dil desteği sağlanmasıdır. Dil taraması, geride kalanları değerlendirmek için küçük çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesini içerir. Erken dil taraması ve erken (okul öncesi) dil teşviki birçok OECD

ülkesinin bir özelliğidir. Örneğin, Danimarka ve Birleşik Krallık iki yaşında tarama yapmaktadır; Avusturya ve Almanya gibi diğer bazı ülkeler ise üç ila altı yaş arasında tarama yapmaktadır (OECD, 2021). Bu ülkelerin çoğunda, erken dil teşviki okul öncesi ortamlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Hollanda'da okul öncesi eğitimin bir parçası olarak haftada on saat dil gelişimi sağlayan bu tür bir kurs, geniş bir temsili ulusal örneklem kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, bu yaklaşımın dil yeterliliği açısından büyük faydalar sağladığını göstermektedir (Smyth, Darmody, McGinnity ve Byrne, 2009). Ancak şu anda İrlanda'da okul öncesi eğitimde İngilizce bilmeyen öğrencilere sağlanan bir erken dil değerlendirmesi ya da desteği bulunmamaktadır (Darmody vd., 2022).

İrlanda hem İrlandalı hem de İrlandalı olmayan vatandaşlara hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde devlet tarafından finanse edilen eğitim sağlamaktadır. Çocuklar genellikle kendi yerel okullarına giderler. Ancak ebeveynler çocuklarının ülkedeki herhangi bir ilkokul veya ortaokula gitmesi için başvuruda bulunabilirler. Bazı uzmanlar, ailelerin aktif okul seçiminin İrlanda eğitim politikasının önemli bir özelliği olduğunu, bunun da okullardaki toplumsal tabakalaşmaya sebep olduğunu (Smyth, 2016) ve bazı "arzu edilen" okulların aşırı talep görmesine yol açtığını ileri sürmektedir. Önceki araştırmalar, bazı göçmen aileler için okullarda yer bulmanın zor olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni, bazı okulların aşırı dolu olmasının yanı sıra bekleme listeleri ve eski öğrencilerin çocuklarına öncelik verilmesi gibi yerleşik toplulukları kayıran kabul politikalarıdır (Smyth vd., 2009). İrlanda'da göçmen nüfusun coğrafi olarak dağınık olması ve temsil edilen ulusal grupların çeşitliliği nedeniyle, en azından diğer birçok Avrupa ülkesinde görülen düzeyde okul ayrımcılığının bulunmadığını tespit etmiştir (Byrne, McGinnity, Smyth ve Darmody, 2010). Bununla birlikte, göçmen kökenli öğrencilerin daha büyük okullarda, kentsel alanlarda bulunan okullarda ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okullarda daha fazla temsil edildiğini tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumu coğrafi konum, ebeveynlerin okul seçimi ve yerleşik toplulukları kayırma eğiliminde olan okula kabul kriterleri arasındaki etkileşime bağlamaktadır (Smyth vd., 2009).

İrlanda'da her çocuk ilkokul eğitimine eşit erişim hakkına sahip olsa da göçmen kökenli çocukların, göçmen olmayan akranlarıyla aynı veya benzer eğitim fırsatlarına ve sonuçlara ulaşabilmeleri için okullarda hedeflenmiş desteklere, özellikle dil desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, "kültürlerarası bir öğrenme ortamında kapsayıcılık ve entegrasyonun norm haline gelmesini sağlamak amacıyla tüm eğitim sağlayıcılarının desteklenmesini" hedefleyen Kültürlerarası Eğitim Stratejisi 2010-2015 önemli bir politika

girişimi olarak öne çıkmaktadır. Kültürlerarası Eğitim Stratejisi'ndeki amaç farklı düşünmek, planlamak ve farklı şeyler yapmak, çeşitliliğin ve kültürlerarası öğrenme ortamları yaratma ihtiyacının bilincinde olmaktır. Radikal bir dönüşümden ziyade, kaynakların sınırlı olduğu bir çerçevede, farklılıklara saygıyı temel alan, tutumlarda kararlı ve sürekli gelişen bir değişimi hedefler (Department of Education and Skills, 2010). Bu strateji kapsamında hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde, EAL öğretimi için kaynak tahsis edilmiştir. Ancak 2007 ve 2008 yıllarında yaşanan bütçe kesintileri nedeniyle, EAL desteklerinin sayısı okul başına en fazla iki öğretmenle sınırlandırılmıştır. 2012-2013 akademik yılında ise EAL destek fonu, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için ayrılan fon ile birleştirilmiştir. Bu değişiklik, okullara EAL ve özel eğitim destekleri arasında öğretim saatlerini esnek bir şekilde paylaştırma imkânı tanımıştır. Bununla birlikte, EAL desteği artık Genel Kaynak Dağılımı Modeli (GAM) kapsamında değerlendirildiğinden ve okulların GAM fonlarını nasıl harcadıklarını ya da tahsis ettiklerini raporlama zorunlulukları bulunmadığından, bu desteklerin öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını değerlendirmek mümkün olmamaktadır (Darmody vd., 2022).

Smyth'in (2016) belirttiği üzere, İrlanda eğitim sistemi, kaynakların ve süreçlerin nasıl organize edileceği konusunda okullara önemli bir esneklik tanımaktadır. Okullar, devletin belirlediği genel çerçeveye uygun olarak, kendi ihtiyaçlarına göre kararlar alabilmektedir. Bu bağlamda, göçmen çocuklara yönelik politikalar da bu esneklikten etkilenmekte olup, okulların yerel koşullara göre uyguladıkları farklı stratejilere olanak tanımaktadır. Örneğin, İngilizce dil yeterliliği değerlendirme kitleri ilkokullara dağıtılmaktadır ancak çoğunlukla ilkokullarda standart bir dil değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Okulların İngilizce dil eğitimine ve özel eğitim ihtiyaçlarına (SEN) nasıl kaynak ayırdıkları konusunda da önemli farklılıklar olması muhtemeldir.

İrlanda'da eğitim alanındaki dezavantajlarla mücadeleye yönelik önemli bir politika girişimi, 2006 yılında uygulamaya konulan ve dezavantajlı bireylere hizmet veren okullara ek kaynaklar sağlamak üzere tasarlanan Okullarda Fırsat Eşitliği Sağlama (DEIS) programıdır. Dezavantajlı topluluklardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygulanan DEIS programı, daha küçük sınıf mevcutlarına olanak tanımakta, okullara ek finansman sağlamakta, okuryazarlık ve sayısal beceri programlarına erişim sunmakta ve okul planlaması konusunda destek vermektedir (Smyth, McCoy ve Kingston, 2015). 2015 yılında gerçekleştirilen program değerlendirmesi, devamsızlık oranlarında, okulda kalma süresinde ve sınav başarısında bazı iyileşmeler olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırmacılar,

özellikle Şehir Grubu 1 (Urban Band 1) okullarında olmak üzere, dezavantajın DEIS okullarında yoğunlaşmaya devam ettiğine dikkat çekmektedirler. Weir ve Kavanagh (2018) ile paralel olarak, araştırmacılar ayrıca dezavantajlı öğrencilerin önemli bir kısmının DEIS kapsamı dışındaki okullara devam ettiğini ve bu nedenle DEIS okullarının sunduğu ek desteklerden yararlanamadıklarını da vurgulamaktadırlar. Ek desteğe ihtiyaç duyan tüm ilkokul öğrencileri için çeşitli kaynaklar da mevcuttur. Bu kaynaklar arasında destek öğretmenler, rehberlik hizmetleri ve öğrenme destekleri yer almakta olup, uygun durumlarda göçmen çocuklar da bu hizmetlerden yararlanabilmektedir (Darmody vd., 2022).

2.12. İrlanda'daki Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik İzlenen Eğitim Politikaları

İrlanda, 2022 yılının başlarından itibaren Ukrayna'dan gelen ailelerin benzeri görülmemiş göç hareketine, tüm devlet birimlerinin koordinasyon içinde çalıştığı bütüncül bir yaklaşımla yanıt vermiştir. Bu kapsamda Eğitim Bakanı, eğitim alanındaki paydaşlarla iş birliği içerisinde, Eğitim ve Öğretim Kurulları'nın (ETB) sorumluluğunda Bölgesel Eğitim ve Dil Ekipleri (REALT) kurmuştur. İrlanda'daki on altı Eğitim ve Öğretim Kurulu bölgesinin her birinde görev yapan bu ekipler, okul çağındaki çocukların ve gençlerin eğitime erişimini sağlamak hem ailelerine hem de kayıtlı oldukları okullara rehberlik ve destek sunmak amacıyla faaliyet göstermektedir. Ayrıca, ihtiyaç duyulması halinde yeni kaynaklar oluşturulmasına katkıda bulunmakta, okullara ve ailelere yönelik eğitim hizmetlerinin koordinasyonunda Bakanlığa danışmanlık yapmakta ve sürece aktif destek vermektedirler (Department of Education, 2023a).

Tüm çocukların 6 yaşından 16 yaşına kadar (veya ikinci kademede üç yıl eğitimlerini tamamlayana dek) eğitim almaları zorunludur. İlköğretimi tamamlayan öğrenciler, daha sonra ortaöğretime (ikinci kademe eğitime) geçiş yaparlar. Ortaöğretimin ilk aşaması olan ortaokul üç yıl sürer. Bu dönemin sonunda öğrenciler Ortaöğretim Sınavı'na girerler. Öğrenciler daha sonra liseye devam ederler. Bu aşama iki veya üç yıl sürmekte olup, öğrencilerin Mezuniyet Sınavı'na girmesiyle sonuçlanır. Okullarda İngilizce konuşmayan çocuklar için ek kaynaklar mevcuttur. Çocuklar, anadil desteklerine ücretsiz erişim hakkına sahiptir. Yetişkinler ise yerel ETB tarafından sunulan İngilizce dil kurslarına ve yetişkin okuryazarlık programlarına katılabilmektedir. Bu kursların süresi ve erişilebilirliği yerel ETB tarafından belirlenmektedir (UNHCR, 2025).

Her okul, kendi eğitim profiline dayalı olarak eğitim ve öğretimi desteklemek amacıyla belirli bir Özel Eğitim Öğretmenliği (SET) kontenjanına sahiptir. Bu kontenjan, özel eğitim kapsamındaki çocuklar ve gençler ile EAL öğrencileri için ek destek sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Tüm okullar, mevcut SET kontenjanlarının bir kısmını EAL ihtiyacını karşılamak için kullanma hakkına sahiptir. 2022 yılında Eğitim Bakanlığı, Ukrayna'dan gelen öğrencilerin kayıtlarını alan okullara geçici olarak ek özel eğitim destekleri sağlamıştır. Bu destek programı, söz konusu çocuk ve gençlerin eğitimlerine en kapsayıcı ortamda devam edebilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Söz konusu desteklerin tahsisi, okul kayıt sayılarına dayalı olarak yapılmakta ve bu sayılardaki değişiklikleri dikkate alabilmek için yaklaşık her altı haftada bir güncellenmektedir. Geçtiğimiz eğitim-öğretim yılı sonunda, toplam 548 okul bu program kapsamında ek öğretim saati almıştır. Bu uygulama, Yeni Kayıtlı Öğrenciler için Öğretmen Tahsis Planı (NEAS) olarak adlandırılmaktadır. Bugüne kadar Bakanlık bu plan kapsamında 74'ü ilkokullara, 257'si ise ortaöğretim kurumlarına toplam 931 tam zamanlı öğretmen tahsis etmiştir. Bununla birlikte Eğitim Bakanlığı, ailelerin eğitim sistemine erişimini desteklemek ve erken öğrenme ve bakım ortamları ile okulları ihtiyaçlarını karşılamada desteklemek için çeşitli dillerde materyaller yayınlamıştır. Materyallere internet ortamında ulaşılmaktadır (Department of Education, 2023a).

2.13. İrlanda'daki Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimde Karşılaştıkları Zorluklar ve Uygulamalar

2.13.1. İlk ve Ortaöğretim

İrlanda Eğitim Bakanlığı, Ocak 2023 itibarıyla İrlanda'daki okullarda 8.823'ü ilkokulda ve 4.930'u ortaöğretimde olmak üzere toplam 13.753 geçici koruma statüsüne sahip çocuğun kayıtlı olduğunu bildirmiştir. Veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı sonunda 5-18 yaş arası geçici koruma statüsüne sahip çocuklar arasında yüzde 88'lik bir kayıt oranına işaret etmektedir. 31 Aralık 2023 itibarıyla kayıtlar yüzde 30,9 oranında artmış ve İrlanda genelindeki okullarda 11.165'i ilkokullarda ve 6.838'i ortaöğretimde olmak üzere toplam 18.003 geçici koruma statüsüne sahip öğrenci kayıt yaptırmıştır. Mevcut eğitim desteklerinin uygulanmasına devam edilirken ilk ve ortaöğretimde ek kaynaklar da tahsis edilmiştir. 2023 yılında Eğitim Bakanlığı, Ukrayna'dan gelen bireyler için sağlanan eğitim destekleri kapsamında yaklaşık 208,7 milyon Avro harcama yapmıştır. Bakanlık, ihtiyaç duyulması halinde merkezi acil durum rezervinden ek finansman sağlayabilmektedir (Department of Education, 2023a).

REALT, 2022 yılında kurulmuştur. Bu ekiplerin temel amacı, mevcut bölgesel eğitim destek yapılarını güçlendirerek, 16 Bölgesel Eğitim ve Öğretim Kurulu (ETB) aracılığıyla ailelerin okul sistemine dahil olabilmeleri için her konuda yardımcı olmaktır (Murphy ve Sheridan, 2023). Öğrencilerin okula katılım süreci genellikle kayıt işlemleriyle başlamakta olup, bu süreçte ailelere okulların öğrenci kabul kapasitesi ve sınıf yerleştirmeleri hakkında bilgi verilmekte ve danışmanlık hizmeti sunulmaktadır. Birçok okul, ulaşım konularında REALT koordinatörlerinden destek talep etmektedir. Bazı okullar ayrıca REALT koordinatörlerinin çeviri hizmetlerinde de destek sağladığını ifade etmektedir. Okulların REALT koordinatörlerinden destek aldığı diğer alanlar arasında ailelerle iletişim kurulması, ortaöğretime geçiş sürecinin yönetilmesi, uygun konaklama imkanlarının bulunması ve EAL için nitelikli öğretmenlerin temini yer almaktadır (Stapleton ve Dalton, 2024). REALT koordinatörleri, gerektiğinde Eğitim Bakanlığı'na yeni kapasite oluşturulması konusunda danışmanlık ve destek sağlamaktadır. Ayrıca, belirli bir bölgede bulunan okullara ve ailelere eğitim hizmetlerinin sunulmasını koordine etmektedirler. Tusla Eğitim Destek Hizmeti (TESS) ekibi, yeni gelenlerle birlikte normal faaliyetlerine devam etmekte ve REALT koordinatörleriyle yakın işbirliği yapmaktadır. Okullar, gerektiğinde kayıt sürecine yardımcı olmak için REALT'lerden destek talep edebilmektedir (Department of the Taoiseach, 2022). TESS, üç ana hizmet alanında faaliyet göstermektedir: Yasal Eğitim Refah Hizmeti, Ev-Okul Toplum İletişimi Programı ve Okul Tamamlama Programı. TESS, okullar, aileler ve diğer ilgili hizmetlerle işbirliği yaparak, çocuklar ve gençler için en iyi eğitim sonuçlarını elde etmeyi amaçlamaktadır (Stapleton ve Dalton, 2024).

SET ve SNA gibi özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik ek destekler Eylül 2021'den bu yana Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi (IPA) statüsündeki öğrencilerin kayıt yaptırdığı okullar için mevcuttur. Bu sistem, 2022'de geçici koruma statüsündeki öğrencilerin kayıtları için de geçerli olacak şekilde genişletilmiştir (Department of Education, 2024). Geçici koruma statüsündeki çocuklar ve gençler, okullarda genel olarak özel eğitim ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla sunulan genel desteklerden yararlanabilirler. Bu uygulama, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı için de tekrar yürürlüğe girmiştir. Bu statüdeki bazı çocuklar, daha belirgin özel eğitim veya ek ihtiyaçları olduğunda, ek destek sağlanmış olsa bile örgün eğitim veren okula devam etmekte zorlanabilmektedirler. Ulusal Özel Eğitim Konseyi (NCSE), özel eğitim veya ek ihtiyaçları olan bir çocuk hakkında bilgi aldığında, yerel özel eğitim ihtiyaçları organizatörü (SENO) aileye yerleştirme kararlarıyla ilgili yardımcı olmak amacıyla başlangıç desteği sağlamaktadır. Bu destek, ailelerin İrlanda

eğitim sistemini daha iyi anlayarak, çocuklarını koruyabilme kapasitelerini geliştirmelerine ve kanıta dayalı kararlar almalarına katkı sağlamaktadır (Department of Education, 2023a).

Okullara tahsis edilen kaynaklar, kayıtlı öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmekte olup, uygun durumlarda ülkeye yeni gelen ve İngilizce dil yeterliliği bulunmayan öğrencilerin EAL ihtiyaçlarını da kapsamaktadır. Bu destek, Ukrayna'dan gelen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını da içermektedir. 10 Şubat 2023 itibarıyla, Eğitim Bakanlığı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda EAL desteğini güçlendirmek amacıyla toplam 923 ek kadro tahsis etmiştir. Bu kapsamda, 1.465 ilkokula 661, 447 ortaokula ise 256 EAL öğretmeni kadrosu verilmiştir. Eğitim Bakanlığı, okullardan gelen başvuruları almaya ve değerlendirmeye 2023 yılı boyunca devam etmiştir (Department of Education, 2023a). 21 Aralık 2023 itibarıyla, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında ilkokul ve ortaokullara destek sağlamak amacıyla toplam 1.454,6 EAL kadrosu tahsis edilmiştir. Bu kadroların 1.021'i 1.649 ilkokula, 433,6'sı ise 490 ortaokula verilmiştir (Department of Education, 2024). Tüm okullara, EAL başvuruları için hızlandırılmış süreç ve özel eğitim ihtiyaçları kaynaklarının (öğretmenler ve SNA dahil) tahsisi için öncelikli işlem süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca, mevcut öğretmen kaynaklarının EAL için tahsis edilen saatleri karşılamak için tükenmesi durumunda, ortaokullar yerel ETB'nin Diğer Dilleri Konuşanlar için İngilizce (ESOL) eğitmen paneline başvurarak ek personel temin edebilmektedirler (Department of Education, 2023b).

Eğitim Bakanlığı, Ukrayna'dan gelen ve ortaokullarda eğitim gören çocuklar ve gençler için destek sağlanmasına dair okul rehberi yayımlamıştır. Bu rehber, Ukrayna müfredatına katılmak isteyen öğrenciler için izlenecek yaklaşım hakkında da bilgiler sunmaktadır (Department of Education, 2023a). Bu katılım, okulların bunu gerçekleştirme kapasitesine sahip olmaları durumunda okul günü içinde yapılabilmektedir. Ancak, okulun bunu yapma zorunluluğu yoktur. Rehber, kapasite mevcutsa Ukrayna müfredatıyla çevrimiçi katılımın okul programında isteğe bağlı bir ders olarak planlanmasını önermektedir. Alternatif olarak, öğrencinin İrlandaca derslerinden muafiyet kazanması halinde, bu katılım, planlanan İrlandaca ders saatleri sırasında da gerçekleştirilebilir (Department of Education, 2023c).

2.13.1.1. Zorluklar

Kapasite sorunu hem eğitim kurumlarının fiziksel altyapısı hem de nitelikli insan kaynağı açısından önemli bir zorluk olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, yalnızca okul binalarında ilave öğrencilere yer açılması anlamında değil aynı zamanda öğretmenler ve SNA gibi

eğitim süreçlerinde görev alan uzmanların yeterliliği açısından da değerlendirilmelidir. İrlanda Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen kapasite analizleri, ülke genelinde ilkokullarda görece yeterli kapasitenin mevcut olduğunu göstermektedir. Ancak bazı yerel bölgelerde yoğunluk kaynaklı baskılar yaşandığı tespit edilmiştir. Öte yandan, ortaöğretim düzeyinde kapasitenin sınırlı olduğu ve bazı bölgelerde ciddi düzeyde yerel sıkıntıların bulunduğu belirtilmektedir. Ukraynalı öğrenciler için duyulan okul yeri ihtiyacı, mevcut demografik baskılara ek olarak özel eğitim desteğine gereksinim duyan çocukların sayısındaki artış ve IPA önemli ölçüde çoğalmasıyla birlikte daha da artmıştır. Bu durum, İrlanda'daki eğitim sisteminin mevcut kapasitesini hem niceliksel hem de niteliksel açıdan zorlayan çok boyutlu bir tablo ortaya koymaktadır (Department of Education, 2023a).

İrlanda genelinde ilkokul ve ortaöğretim okullarındaki artan öğrenci kayıtlarının ölçeğinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Ocak 2024'te yayımlanan bir rapora göre, Ukrayna'dan gelen öğrencilerin İrlanda genelindeki okullara kaydı, toplamda 57 yeni ilkokul ve 9 yeni ortaokul düzeyinde bir kapasite artışı gerektirmiştir (Barrett ve Curtis, 2024). Yerel düzeyde yaşanan kapasite sorunları, Kerry İl Meclisi (Kerry County Council) tarafından da dile getirilmiş ve bölgedeki sekiz okul planlama alanının her birinde sınırlı ya da hiç boş kapasite bulunmadığı bildirilmiştir. Bu durum, bazı bölgelerdeki eğitim altyapısının, göçle birlikte ortaya çıkan öğrenci artışını karşılamakta yetersiz kaldığını göstermektedir (Stapleton ve Dalton, 2024).

Kapasiteyle bağlantılı bir diğer önemli sorun ise okul servislerine erişimdir. Bu konu, özellikle ülkenin doğusunda (Dublin ve çevresi) ve batısında (Clare, Donegal, Kerry ve Limerick gibi iller) yer alan bazı bölgelerde uzun süredir devam eden bir zorluk olarak öne çıkmaktadır. Eğitim Bakanlığı, ihtiyaç duyulan yerlerde okul taşıma hizmetlerinin sağlanması adına azami çaba gösterildiğini belirtmiş olsa da bazı bölgelerde yüklenici firma ve sürücü temininde yaşanan sıkıntıların devam ettiği, Bus Éireann ve Ulaştırma Bakanlığı tarafından rapor edilmiştir. Bu durum, özellikle göçmen öğrencilerin eğitime erişiminde coğrafi ve lojistik engellerin varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Ailelerin devam eden göçü ve yeni yerleşimleriyle birlikte, okul taşıma hizmetlerine ihtiyaç duyan aileler için hizmetlerin düzenlenmesi bazen zaman alabilmektedir. Okul taşıma hizmetlerine erişim konusunda karşılaşılan ek zorluklar söz konusudur. Ailelerin, taahhüt edilen yerlerden uzak bölgelere taşındığı durumlarda okul taşımacılığı hizmeti mevcut değildir. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı için okul taşımacılığı ücret muafiyeti getirilmiş ve bunun sonucunda, taşımacılık hizmetlerine yönelik başvurular büyük bir artış göstermiştir, bu da okul taşımacılığı

hizmetlerine olan talebin artmasına yol açmıştır. Hizmet, iş gücü eksiklikleri (çoğunlukla sürücüler ve teknisyenler) ve düşük araç bulunabilirliği nedeniyle zorlaşmaktadır. 2023 Bütçesi kapsamında geçici koruma altındaki çocuklara yönelik okul taşıma hizmetlerinin sağlanması amacıyla 4,5 milyon avro bütçe ayrılmış olmasına rağmen, gelen öğrenci sayısındaki sürekli artış nedeniyle ek finansman ihtiyacı devam etmektedir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı için okul taşımacılığı talebini kolaylaştırmak amacıyla Eğitim Bakanlığı, belirli alanlardaki zorlukları ele almak için Ulaştırma Bakanlığı'yla ve özellikle büyük grupların taşınacağı veya konaklama merkezleri için uzun vadeli sözleşmelerin güvence altına alındığı yerlerde konaklama merkezlerinin açılması ve kapatılmasıyla ilgili güncel bilgilerin alınmasını sağlamak için Çocuk, Eşitlik, Engellilik, Entegrasyon ve Gençlik Bakanlığı ile iletişim kurmaya devam etmeyi önermektedir (Department of Education, 2023a).

Eğitim Bakanlığı, Ukrayna müfredatına erişimin kolaylaştırılması konusunda çeşitli zorluklar olduğunu belirtmiştir. Bunlar (Department of Education, 2024):

- Müfredata çevrimiçi erişim sağlamak için gerekli cihazların eksikliği,
- İki müfredatın (Ukrayna ve İrlanda müfredatı) takip edilmesinin zaman açısından getirdiği yük. Bazı öğrencilerin, İrlanda okulundaki dersleri başlamadan önce Ukrayna müfredatına birkaç saat ayırmak zorunda olması,
- İki müfredatın takip edilmesinin öğrenciler üzerindeki baskısı ve bu baskının onların genel iyilik halleri üzerindeki olası etkisi,
- Bazı öğrencilerin İrlanda okulundaki zamanlarını “sosyal zaman” olarak görmeleri,
- Okulun kendi programı içinde çevrimiçi derslerin düzenlenmesi,
- Okul personelinin Ukrayna eğitim sistemi hakkında bilgi eksiklikleri,
- Okulun eğitim dilinde (yani İrlandaca veya İngilizce) yeterlilik,
- Ailelerin taşınması veya yer değiştirmesi.

2.13.1.2. Uygulamalar

Ukrayna'dan gelen öğrencilerin kayıt altına alınması ve okulların kapasitesinin en üst düzeye çıkarılması konusunda Eğitim Bakanlığı tarafından bir dizi iyi uygulama tespit edilmiştir. Geçici koruma kapsamındaki öğrencilerinin kaydını desteklemek için REALT ve okullara ek kaynaklar sağlanmıştır. Okullardaki mevcut konaklama kapasitesinin etkin bir şekilde kullanılması, bugüne kadar Ukrayna'dan gelen öğrencilerin kayıt altına alınmasındaki başarının anahtarı olmuştur. REALT ve Eğitim Bakanlığı, mevcut kapasitenin en üst

düzeyde kullanılmasına yönelik stratejik bir yaklaşımı desteklemek ve koordine etmek için okullarla yakın işbirliği içinde çalışmaktadır. Yerel baskıların ortaya çıktığı yerlerde bakanlık gerekli düzenlemeleri hayata geçirmek için REALT ile çalışmaktadır. Ancak, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı için zorlukların devam etmesi beklenmekteydi. Bu nedenle, öğrenci yoğunluğunun en fazla olduğu bölgelerde ek kapasite sağlamak amacıyla okul inşaat projeleri ve modüler konaklama çözümleri gibi çalışmalar yürütülmekteydi. REALT, okullara çeşitli konularda destek sağlamaktadır ve bu durum, Eğitim Bakanlığı'nın Müfettişlik birimi tarafından çok olumlu ve yararlı olarak rapor edilmiştir. 2022 Eylül-2023 Haziran okul yılı boyunca geçici koruma statüsüne sahip çocukların ve gençlerin kaydını sürdürmeye yönelik olarak, REALT ve okullara ek kaynaklar sağlanmıştır. Bu kaynakların ilki Ekim 2022'de temin edilmiş ve kapasite baskısı olan bölgelerde özellikle, ek REALT koordinatörleri, ESOL koordinatörleri ve REALT içindeki idari personel dahil edilmiştir (Department of Education, 2023a).

Eğitim Bakanlığı Müfettişliği, 2023'ün 3. ve 4. çeyreklerinde Ukrayna'dan gelen çocuk ve gençlere yönelik eğitim sunumunun kalitesine odaklanan ilkokul ve ilkokul sonrası okullarda bir teftiş programı yürütmüştür. Eylül-Aralık 2023 okul döneminde 78 teftiş gerçekleştirilmiştir. Bu program, Ukraynalı çocuklar ve gençler için "eğitimin kalitesine" odaklanmış ve iyi uygulama örnekleri ile bir tavsiye listesi sunmuştur. Müfettişler ayrıca velilerle iletişim konusunda da aşağıdaki etkili uygulamalara dikkat çekmiştir (Department of Education, 2024):

- Gerekirse bir tercüman yardımıyla öğretmen ve ebeveynler arasında bireysel toplantılar düzenlenmesi,
- Veliler için bir karşılama gecesi düzenlenmesi,
- Toplantılara katılımı kolaylaştırmak için velilerin okula ulaşımını organize edilmesi,
- Ebeveynler için irtibat kişisi olarak atanmış bir personel üyesinin görevlendirilmesi,
- Ebeveynler için özel bir grup sohbetinin kullanılması.

Okul taşıma hizmetlerinin sağlanmasındaki zorlukları aşmak ve okul taşıma hizmetlerinin eğitim için bir engel teşkil ettiği durumlarla başa çıkmak amacıyla, Eğitim Bakanlığı'nın Okul Taşıma Birimi aşağıdaki adımları atmıştır (Department of Education, 2023a):

- Karşılaşılan zorlukların tespit edildiği bölgelerde Bus Éireann ve REALT ile iş birliği yaparak, yerel çözümlerin (özel taşıma, finansman vb.) neler olduğunu kontrol etmek,

- Ulaştırma Bakanlığı ile yerel otobüs hizmetleri sağlayan bir toplu taşıma ağı olan Local Link üzerinden çözümler geliştirmeye devam edilmekte ve bu güzergahlarda geçerli olan önceden yüklenmiş ulaşım kartlarının (örneğin, Leap Kartları) dağıtılması olasılığı üzerinde çalışmak,
- Bu önlemler bittiğinde, okullarla doğrudan iletişim kurarak, öğrenciler için özel taşıma düzenlemeleri yapabilmeleri için geçici bir istisnai önlem olarak okullara finansman sağlamak.

Eğitim Bakanlığı, Ukrayna'dan gelen öğrenciler, Uluslararası Koruma Başvuru Sahipleri ve Tanınmış Statüsü Olan Öğrenciler için Eğitim Sağlamaya Yönelik Kılavuzları tüm okullara göndermiştir. Kılavuzda, Ukrayna Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın Mayıs 2023'te, bir AB üye devletinde okula giden Ukraynalı öğrencilerin, Ukrayna'ya döndüklerinde yaşlarına uygun bir sınıfta eğitimlerine devam edebilmek için çevrimiçi Ukrayna eğitimine katılmalarının bir ön koşul olmadığını belirttiği hatırlatılmaktadır. Okul saatleri dışında Ukrayna müfredatına devam eden öğrencilerle ilgili olarak kılavuz, okulların bu "ikili eğitim günü"nün öğrencilerin iyi olma hâlleri ve okul devamlılıkları üzerindeki etkisine karşı dikkatli olmalarını önermektedir. Ancak kılavuz, okulların öğrencilerin Ukrayna müfredatına okul saatleri içerisinde erişimlerini sağlamakla yükümlü olmadığını belirtmektedir. Okulun bu konuda kapasitesi varsa, kılavuz okuldan çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmasını istemektedir. Bunlar arasında uygun bir denetimli alan sağlanması, dijital kaynaklara erişim, ders programlaması ve önerilen düzenlemelerin okulun kapsayıcılık stratejileri üzerindeki etkisi yer almaktadır (Department of Education, 2023a).

2022-2023 eğitim-öğretim yılı için, geçici koruma altındaki bireylerin yoğun olarak kayıtlı olduğu örgün eğitim okullarını desteklemek amacıyla, Ağustos 2022'de ek geçici özel eğitim destekleri hayata geçirilmiştir. Bu desteklerin tahsisi, ulusal düzeyde SET ve SNA görevlendirmeleriyle uyumlu olacak şekilde, geçici koruma statüsüne sahip çocukların kayıt sayısına dayanan kademeli olarak ve ihtiyaçlara duyarlı biçimde yapılmaktadır (Stapleton ve Dalton, 2024). Öğrencilerin başka bir okula nakil olduğu durumlarda, bu geçici kaynaklar yeni okullarına aktarılmakta ve böylece bulundukları yeni yerleşimde desteklenmeye devam etmeleri sağlanmaktadır. Eğitim Bakanlığı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı açısından uygulamanın başarılı olduğunu değerlendirmiştir. Toplamda 548 okula ek SET, 329 okula ise ek geçici SNA desteği sağlanmıştır. Söz konusu uygulama, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı için de yeniden hayata geçirilmiştir (Department of Education, 2023a).

2.13.2. Yükseköğretim ve Yetişkin Eğitimi

Geçici koruma altındaki bireyler, İrlanda vatandaşlarıyla aynı İleri Eğitim ve Mesleki Eğitim (FET) hizmetlerine erişim hakkına sahiptir. Ülke genelindeki 16 ETB göçmenlerin günlük sosyal, kültürel ve işe yönelik dil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, yetişkin okuryazarlığı kapsamında ücretsiz bir şekilde İngilizceyi ESOL eğitimi sunmaktadır. ESOL programı, yetişkin öğrencilere İrlanda'daki yaşama uyum sağlayabilmeleri için gerekli dil becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Programın amacı, öğrencileri okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında İngilizce dil becerilerini geliştirmeye teşvik ederek sosyal uyumu artıracak ve eğitim, öğretim ile mesleki hazırlık alanlarında ilerlemelerini sağlayacak işlevsel bir dil yeterliliği seviyesine ulaşmalarını desteklemektir. ESOL eğitimi ağırlıklı olarak yüz yüze gerçekleştirilmekte olup, bazı ETB'ler çevrimiçi ya da hibrit eğitim seçenekleri de sunmaktadır. 1 Şubat 2023 itibarıyla, FET kurslarına kayıtlı 12.622 kişi vardır ve bunların 10.680'i ileri eğitim İngilizce dil kurslarına kayıtlıdır. 1 Ekim 2023 itibarıyla bu rakamlar sırasıyla 12.108 ve 9.425'e düşmüştür (Department of Education, 2024).

2022 yılı boyunca İrlanda Hükümeti, geçici koruma altındaki bireyleri desteklemek amacıyla çeşitli programlar ve girişimler geliştirmiştir. Bu kapsamda, geçici koruma kapsamındaki bireyler ile Ukrayna'daki yükseköğretim kurumlarında kayıtlı İrlanda vatandaşlarına AB öğrenim ücreti desteği sağlayan Geçici Öğrenim Ücreti Destek Programı, söz konusu bireylerin FET imkanlarına erişimini kolaylaştırmayı hedefleyen Lise Sonrası Sertifika Burs Programı ve Erasmus Ulusal Hibesi uygulamaya konulmuştur (Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science [DFHERIS], 2022b).

Ulusal Öğrenci Araştırmacı (NSR) Yardım Masası da İrlanda'da yüksek öğrenimlerine devam etmek isteyen Ukrayna'dan göç eden öğrencilere ve araştırmacılara yardımcı olmak için 2022'de başlatılmıştır (DFHERIS, 2022a). NSR Yardım Masası, 2022-2023 akademik yılı için Ukrayna'dan yerinden edilmiş öğrenciler için tek bir başvuru noktası olarak hizmet vermektedir. Öğrenciler, tercih sırasına göre üç yükseköğretim kurumuna başvurabilir ve her bir kurumda en fazla iki ders seçebilmektedirler. Yardım masası, eğitimlerine İrlanda'da devam etmek isteyen öğrencilere ve araştırmacılara "öğrencileri ve araştırmacıları karşılamak, desteklemek ve ihtiyaçlarına uygun hizmet vermek" taahhüdünde bulunmaktadır (PAC, 2022). Başvuru süreci, başvuru sahiplerinin geçmişteki veya mevcut eğitimlerine dair akademik belgeler ile transkriptlerini sunmalarına imkân sağlamaktadır. Bu belgeler İngilizce değilse, yardım masası söz konusu belgeleri ücretsiz olarak tercüme etmektedir. NSR Yardım Masası toplamda 1.126 başvuru almıştır. Bunların 899'u lisans,

227’si ise lisansüstü programlar içindir. Yardım Masası 2022-2023 akademik yılının ardından kapatılmış olsa da her bir yükseköğretim kurumu, mevcut ve potansiyel geçici koruma altındaki bireyler için destek sürecini koordine etmeye yönelik kendi uygulamalarını sürdürmektedir (Maynooth University, 2023). 2022-2023 akademik yılı için yükseköğretim kurumları, geçici koruma altındaki 298 lisans ve 56 lisansüstü öğrenci olmak üzere toplam 354 öğrenciyi programlara kabul etmiştir. Bu öğrencilerden sırasıyla 264’ü lisans ve 40’ı lisansüstü düzeyde kabul edilerek İrlanda’da yükseköğretime başlamıştır. 31 Aralık 2023 itibarıyla, kamu tarafından finanse edilen yükseköğretim kurumlarında 543 geçici koruma altındaki birey eğitim görmekteydi. Bunlardan 504’ünün 2024-2025 akademik yılında eğitimlerine devam etmesi beklenmektedir. Ayrıca İngilizce yeterlilik kanıtı tüm Yükseköğretim Kurumları için bir gerekliliktir. Öğrencilerin yeterlilik için kanıtı yoksa, ücretsiz olarak sağlanan çevrimiçi bir Duolingo testine girebilmektedir. Öğrencilere başvuru sürecinde destek olmak için İngilizce ve Ukraynaca sıkça sorulan sorular, başvuru sürecine yardımcı olmak için bir video kılavuzu ve gerekirse öğrencilerle Ukraynaca, Rusça ve Lehçe konuşabilen danışmanlar gibi önemli kaynaklar mevcuttur (Stapleton ve Dalton, 2024).

İrlanda Avrupa Bölgesi'ndeki Bilgi Merkezleri Ağı ve Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri (ENIC ve NARIC) ağına katılım yoluyla akademik yeterliliklerin tanınmasıyla ilgili düzenlemeler de getirmiştir. Mesleki düzenleyici otoritelerin çoğu, İrlanda'da mesleklerini icra etmek isteyen geçici koruma kapsamındaki bireylere yardımcı olmak için web sitelerinde özel materyaller yayınlamıştır. Hükümet, İrlanda'daki düzenlenmiş mesleklerin bir listesini, ilgili yetkili makamlarını ve ilgili iletişim bilgilerini web sitesinde yayınlamıştır. Bu düzenlemelerle İrlanda, geçici koruma kapsamındaki bireylerin İrlanda’da eğitimlerine devam etmelerini ya da kendi mesleklerini yasal olarak icra edebilmelerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Böylece hem bireysel istihdam olanakları artırılmakta hem de toplumsal uyum süreçleri desteklenmektedir (Department of Taoiseach, 2022).

Ülke genelindeki ETB’ler yetişkinler için ücretsiz İngilizce dil becerileri kursları sunmaktadır. Bu kurullar ayrıca ücretsiz veya büyük ölçüde sübvanse edilen FET kursları ve programları da sunmaktadır. Bu düzenlemeler 2022-2023 akademik yılı boyunca uygulanmıştır. Springboard+ ve Öğrenci Yardım Fonu için uygunluk, yeni Öğrenim Ücreti Yardım Planı'na uygun olacak kişileri de kapsayacak şekilde 2022-2023 akademik yılı için genişletilmiştir. 2023 yılında, geçici koruma altındaki bireyler için ESOL desteklerine özel olarak 25 milyon Euro tahsis edilmiştir (DFHERIS, 2022b).

Eylül 2023'te, İleri ve Yükseköğretim, Araştırma, İnovasyon ve Bilim Bakanı, geçici koruma altındaki bireylere sunulan mevcut desteklerin 2023-2024 akademik yılı için yeni katılımcılara da uzatılacağını teyit etmiştir. Bu destekler, tam zamanlı yükseköğretim için öğrenim ücretlerinin ödenmesi, Erasmus Ulusal Bursu kullanarak kamu fonlu bir yükseköğretim kurumunda eğitim gören geçici koruma altındaki kişilere ve Lise Sonrası Mesleki Eğitim Sertifikası (PLC) programına devam eden nitelikli kişilere burs verilmesini içermektedir. Finansal destek oranları da korunmuştur (DFHERIS, 2023).

2.13.2.1. Zorluklar

Raporlanan başlıca zorluk, İrlanda eğitim sistemini anlama veya eğitim sistemiyle ilgili bilgi eksikliğidir. Bu sorun, NSR Yardım Masası'nın kapanmasıyla daha da derinleşmiştir (Irish Refugee Council, 2024). Ayrıca İrlanda'da yetişkin öğrenciler için İngilizce dil eğitimi konusunda koordineli bir yaklaşımın olmaması, 2012'den beri Entegrasyon İzleme Raporları'nda bir politika sorunu olarak gündeme getirilmiştir ve hala çözülememiştir. Ayrıca, İrlanda'da sosyal sorumluluk projeleri yürüten bir kuruluş olan BITC (Business in the Community Ireland) daha yoğun ve daha pratik İngilizce dil derslerine olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Örneğin, müfredatın dilbilgisine odaklandığını ve bunun İrlanda'ya gelen ve entegre olmak isteyen ancak dili konuşamayan geçici koruma altındaki bireyler için her zaman en faydalı şey olmadığını açıklamışlardır. Ayrıca, çevrimiçi İngilizce derslerinin bulunmamasının bir zorluk olduğunu belirtmişlerdir (BITC, 2024).

2.13.2.2. Uygulamalar

Yükseköğretimle ilgili başlıca iyi uygulama, geçici koruma kapsamındaki bireylerin İrlanda'da eğitimlerine devam etmelerini desteklemek için sunulan ek desteklerdir. İleri ve Yüksek Eğitim, Araştırma, Yenilik ve Bilim Bakanlığı, ESOL destekleriyle ilgili birçok yenilikçi modelin geliştirildiğini rapor etmektedir. Bu modeller, güvenilir yerlerde (barınma merkezleri), merkezi yerler dışında (sosyal yardım yerleri) ve ana ETB'lerde derslerin yapılmasını kapsamaktadır. Ayrıca, birçok ETB, istihdam becerileri, bilgi teknolojileri becerileri ve işletme dersleri gibi diğer konuları birleştiren ESOL dersleri sunduğu bildirilmiştir. ETB tarafından sağlanan ESOL desteklerine ek olarak, İleri ve Yüksek Eğitim, Araştırma, Yenilik ve Bilim Bakanlığı himayesindeki ajanslar geçici koruma kapsamındaki bireylere ESOL sağlamıştır. Örneğin, Fáilte Isteach Programı, EAL desteği sunan ve gönüllüler tarafından yürütülen bir topluluk projesidir (Stapleton ve Dalton, 2024).

2.14. Uluslararası Hukukta Göçmen Çocukların Eğitim Hakkı

Devine (2013), göç söylemini iki ucu keskin bir kılıç gibi tanımlayarak, göçmen çocukların bir yandan rekabetçi devletler için yeni bir insan sermayesi kaynağı oluşturduğunu, diğer yandan toplumun daha geniş sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlayamadıkları takdirde uzun vadeli ekonomik ve sosyal istikrar için bir tehdit olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Göçmenlerin ev sahibi toplumla entegrasyon sağlayamaması konusu, son yıllarda Avrupa politikalarının merkezine yerleşmiş ve eğitim, entegrasyonun sağlanacağı temel araç olarak kabul edilmiştir. Ancak, göçmenlerin eğitimi, birçok ülkenin entegrasyon politikalarında büyük bir zayıflık teşkil etmekte ve göçmen öğrencilerin çoğu yeterli desteği alamamaktadır. Birçok ülke, kültürel sorunları çözmeyi (ya da daha da kötüleştirmeyi) genel eğitim sistemine bırakmaktadır (Solano ve Huddleston, 2020).

Tablo 2.5. Göçmen Çocukların Eğitimine İlişkin Uluslararası Anlaşmalar (Çobanoğlu, 2024)

Uluslararası Hukuki Belge	Çocuk Göçmenlerin Eğitim Hakları
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (Birleşmiş Milletler [BM], 1948)	Mültecilere eğitim hakkı
Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BM, 1989)	Hukuki statüsüne bakılmaksızın tüm çocukların eğitime erişim hakkı
Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 1960)	• Eğitimde her türlü ayrımcılığın engellenmesi • Eğitimde fırsat eşitliği • Vatandaşlara sağlanan eğitim haklarıyla eşdeğer hakların sağlanması
Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (BM, 1976)	Herkes için eğitim hakkı
Kişisel ve Siyasal Haklar Sözleşmesi (BM, 1966)	Irk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet durumu veya doğuma dayalı herhangi bir ayrım gözetilmeksizin, her çocuğun yaşına özgü koruma önlemlerinden yararlanma hakkı

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (BM, 1979)	Eğitim alanında cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması
Küresel Göç Mutabakatı (BM, 2018)	• Göçmen çocuklar ve gençler için kapsayıcı ve nitelikli eğitimin eşit koşullarda sunulması • Eğitim sistemlerinin kapasitesini artırarak ve erken çocukluk dönemine adil erişimi destekleyerek bireylerin yaşam boyu öğrenme imkânlarına ulaşmalarını kolaylaştırma

2.15. Eğitimde Kültürel Çeşitlilik ve Çokkültürlülük

Çokkültürlü kavramı, insan toplumunun kültürel olarak çeşitli doğasını tanımlar. Sadece etnik veya ulusal kültür öğelerini ifade etmekle kalmayıp aynı zamanda dilsel, dini ve sosyo-ekonomik çeşitliliği de içerir (UNESCO, 2006). İkinci Dünya Savaşı sonrasında göçlerin artmasıyla birlikte kültürlerarası etkileşim ve birlikte yaşama gibi kavramlar önemli hale gelmiştir. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru bu kavramlar hukuki bir çerçeveye oturtulmuş ve her topluluğun kendisini rahatça ifade edebileceği, her etnik grubun kendi kültürel kimliklerini özgürce yaşayabileceği bir ortam sağlanmıştır. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde, herkesin dil, din, ırk gibi alanlarda eşit olduğu ve her türlü ayrımcılıktan uzak olduğu vurgulanmıştır. Yeni çağın gereklilikleri, insanların etnik ve kültürel farklılıklarına rağmen birlikte yaşamayı öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır (Nohl, 2009, s. 8). Bu kavram ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllarda ABD'de kültürel çeşitliliğin artmasıyla birlikte insan hakları hareketi, etnik grupların ve kadınların eşit hak talepleri, bu gruplara yönelik ırkçılığı ve çeşitli baskı biçimlerini görünür kılmış, bu gelişmeler sonucunda 1970'li yılların başında çokkültürlülük önemli bir kavramsal çerçeve olarak öne çıkmıştır. Bu süreçle birlikte, ilerleyen yıllarda çokkültürlülük konusu bilimsel çalışmalarda daha yoğun şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Polat ve Kılıç, 2013).

Çokkültürlülük, aynı coğrafyada benzer yaşam deneyimlerine ve inanç sistemlerine sahip bireylerin, farklı düşünce biçimlerini geliştirebileceği ve çeşitli değer yargılarını savunabileceği anlayışına dayanan bir yaklaşımdır (Kervan, 2017, s. 19). Çokkültürlü eğitim

içerik entegrasyonu, bilginin yapılandırılması, önyargıların azaltılması, eşitlik temelli pedagojiler ile güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapının oluşturulması gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır (Yakar, 2023). Çokkültürlü eğitimin temel amacı, farklı kültürel ve etnik kökenlerden gelen bireylerin eşit biçimde değerlendirilmesini sağlamakla birlikte, bu farklılıkları eğitim açısından birer zenginlik olarak kabul etmek ve bu doğrultuda çocukların yeni tutum ve davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunarak eğitim kurumlarının bu anlayışa uygun şekilde yeniden yapılandırılmasını desteklemektir (Bennett, 2003).

Sosyal hareketler, göçler, farklı toplulukların bir arada yaşaması ve küreselleşme gibi çeşitli etkenler nedeniyle eğitim ve öğretim ortamlarının çokkültürlü bir yapıya sahip olması kaçınılmaz hale gelmektedir (Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021). Çokkültürlülüğün temelinde, toplumun herhangi bir kesiminin diğerine üstün olmadığı ve tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğu anlayışı yer almaktadır (Özcan, 2018). Ülkemiz, dünya genelinde en fazla göç alan ülkelerden biri olarak, diğer ülkeler gibi benzer etkiler yaşamıştır. Bir yıl içinde 3,6 milyon Suriyeli'yi kabul eden Türkiye, bu durumun toplumsal yapıyı değiştirmesine yol açmıştır. Ayrıca, ülkemiz, Ortadoğu, Asya ve Afrika'dan gelen birçok düzensiz göçmene ev sahipliği yapmaktadır (Ünal ve Aladağ, 2020). Göçler, farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamalarını mümkün kılmıştır. Bu kültürel farklılıkları kabul etmenin ve uyum sürecine yönelik adımlar atmanın, sosyal uyum sağlamak için atılacak ilk adımlardan birinin eğitim olduğu ifade edilmektedir (Tanrıkulu, 2018).

2.16. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin yasal zemininin şekillenmesinde uluslararası kuruluşların belirleyici politikaları önemli rol oynamıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 1990'lı yıllardan bu yana kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda "herkes için eğitim" ilkesini temel hedef olarak benimsemiştir. Bu doğrultuda, 1994 yılında yayımlanan Salamanca Bildirisi ile tüm ülkelere kapsayıcı eğitim politikalarını hayata geçirme çağrısında bulunulmuştur (Çelik, 2017). Türkiye de bu çağrıya yanıt vererek, Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü tüm çalışmalarda "herkes için eğitim" ilkesinin esas alındığını ifade etmiştir (Güneş, Aktaş, Konuk ve Şahsuvaroğlu, 2013).

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin ortak bir eğitim bağlamında yer almasını sağlayan, herkesin aktif katılımını ve öğrenmesini teşvik eden ve her bireye değerli bir okul üyesi olarak davranmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı ve uygulamasıdır (Moriña, 2019).

Başarılı bir kapsayıcı eğitim uygulamasının üç ana bileşeni bulunmaktadır: Okul, aile ve toplum. Aile ve toplum, henüz tam anlamıyla organize edilmemiş ve kurumsallaşmamış kültürel eğitim ve öğrenme süreçlerinde okula liderlik etmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimin ilk aşaması olarak aile, önemli bir rol ve sorumluluk taşır. İnformal eğitim sürecinin başlangıç noktası olan aile, çocuğun yaşam bilgilerini ilk edindiği yer olup, saygı, sevgi, iletişim ve empati gibi sosyal becerilerin temellerinin atıldığı bir ortamdır. Bu sebeple aile, kapsayıcı eğitimde kritik bir işlev görür. Çünkü çocuklar, hayata dair ilk bilgi ve becerilerini ailelerini gözlemleyerek ve onlardan öğrenerek edinirler. Dolayısıyla ailelerin kapsayıcı davranışları sergileyip örnek olmaları gerekmektedir. Nitelikli bir okul-aile işbirliği, eğitimde yer alan tüm paydaşların kültürel çeşitliliklerinin, duygularının, değerlerinin ve deneyimlerinin farkında olmaları anlamına gelir. Aile katılımı, her yaştan çocuğun eğitimi için oldukça önemli olup, etkili bir kapsayıcılık ve özel gereksinimli öğrencilerin başarısı için daha da büyük bir öneme sahiptir (MEB, t.y.).

2.17. Kültürlerarası Eğitim

Küreselleşmenin homojenleşme anlamına gelmemesi gerektiği varsayımına dayanarak, eğitimin diyaloğu ve kültürlerarası anlayışı teşvik etmesi önemlidir. Avrupa'da "kültürlerarası eğitim" teriminin ilk ortaya çıkışı 1983 yılına dayanır. O zaman Avrupa eğitim bakanları Berlin'deki bir konferansta, göçmen çocukların okullaşması için bir kararda eğitimin kültürlerarası boyutunu vurgulamışlardır (Portera, 2008). Kültürlerarası eğitimin görevlerinden biri, "açık ve saygılı" olan ve "farklı etnik, kültürel, dini ve dilsel geçmişlere ve mirasa sahip" bireyler veya gruplar arasında karşılıklı anlayış ve saygı temelinde gerçekleşen kültürlerarası diyaloğu teşvik etmektir (Council of Europe, 2008, s.10). Bu tür geçmişler ve miraslar, etnik, dini ve dilsel olanlarla sınırlı olmayan kültürel kimlikler oluşturur. Zira kültür, "deneyim, ilgi, dünyaya yönelim, değerler, eğilimler, duyarlılıklar, sosyal diller ve söylemler" gibi çeşitli katmanları içeren daha geniş bir kavramdır (Cope ve Kalantzis, 2009, s. 173). Kültürlerarasılık dinamik bir kavramdır ve kültürel gruplar arasında gelişen ilişkileri ifade eder. "Farklı kültürlerin varlığı ve eşit etkileşimi ile diyalog ve karşılıklı saygı yoluyla ortak kültürel ifadeler üretme olasılığı" olarak tanımlanmıştır. Kültürlerarasılık çokkültürlülüğü varsayar ve yerel, bölgesel, ulusal veya uluslararası düzeyde "kültürlerarası" değişim ve diyalogdan meydana gelir (UNESCO, 2006).

Çağdaş toplumlarda artan etno-kültürel çeşitlilik düzeyleri, eğitimin nasıl sunulduğunu ve öğrenmenin modern okullarda nasıl deneyimlendiğini şekillendirmektedir. Bu gelişme, 1990'ların sonlarında artan göç ve Batılı ülkelere uluslararası öğrencilerin gelişinin eğitimin

nasıl planlandığı ve sunulduğu konusunda sorular ortaya çıkarmaya başlamasıyla birlikte, eğitime yönelik çokkültürlü ve kültürlerarası yaklaşımlara olan ilginin artmasına neden olmuştur (Marginson ve Sawir, 2011). Demokratik toplumların güçlenmesi, eğitim sistemlerinin çokkültürlü toplumsal yapıyı göz önünde bulundurarak, farklı kültürel gruplar arasında karşılıklı saygıya dayalı etkileşimi ve toplumsal uyumu teşvik etmesiyle mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda, eğitim alanında genellikle iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır: Çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim. Çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı kültürler hakkında bilgi edinmesini sağlayarak bu kültürlerin kabulünü ya da en azından hoşgörüsünü amaçlar. Ancak bu yaklaşım, çoğu zaman kültürel farkların yüzeysel düzeyde tanınmasıyla sınırlı kalabilmektedir. Buna karşılık kültürlerarası eğitim, yalnızca bir arada yaşamayı yeterli görmeyip, farklı kültürel gruplar arasında karşılıklı anlayış, saygı ve diyalog geliştirmeyi hedefler. Bu yönüyle kültürlerarası eğitim, çokkültürlü toplumlarda gelişen ve sürdürülebilir birlikte yaşam kültürünün inşasına katkıda bulunarak demokratik değerlerin içselleştirilmesine önemli bir zemin hazırlar (UNESCO, 2006).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma, çeşitli disiplinleri ve birçok kavramı bünyesinde barındırdığı için kesin bir tanım yapması zor bir kavramdır. Bu nedenle, genel bir çerçeve olarak ele alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar, olguların arkasındaki anlamları incelemeyi amaçlayan ve insan deneyimlerinin nasıl yorumlanıp anlamlandırılabileceğini keşfeden, araştırmacının katılımcı bir rol üstlendiği, esnek bir yapıya sahip araştırma yöntemleridir (Merriam, 2009). Ayrıca araştırmacı zengin betimlemeler kullanarak tümevarımcı bir yaklaşım benimser (Glesne, 2011).

Nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi, uzun bir süre boyunca antropoloji, kütüphanecilik ve tarih gibi alanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak görülmüş ve sosyal bilimlerde de anket, görüşme ve gözlem gibi yöntemlerin yanında ek bir yöntem olarak tercih edilmiştir (Mogalakwe, 2006). Ancak, günümüzde bu yöntemin değerinin anlaşılması (Kozak, 2017) ve özellikle sunduğu avantajlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013) nedeniyle sosyal bilimlerde daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Doküman analizi, belgesel tarama olarak da bilinir ve mevcut kayıtlar ile belgeler incelenerek veri toplanır. Bu yöntem, belirli bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını içerir (Karasar, 2005). Ayrıca, resmî veya özel kayıtların toplanması, sistematik bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecini de kapsar (Ekiz, 2015). Araştırma konusu hakkında diğer kişiler ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da üretilmiş çeşitli yazılı materyaller, belgeler, yapımlar veya kalıntıların toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016).

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynaklarını İrlanda ve Türkiye'nin eğitim politikalarını ortaya koyan resmî belgeler, yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal ve uluslararası makaleler, ulusal ve uluslararası alanda kabul görmüş raporlar oluşturmaktadır. Ülkelerin eğitim politikalarıyla ilgili güncel veriler sağladıkları için UNESCO, UNICEF, UNHCR, IOM, OECD ve CSO gibi kuruluşların çalışmalarından faydalanılmıştır. Veriler göç, geçici koruma, İrlanda'da göçmen eğitimi, Türkiye'de göçmen eğitimi, İrlanda'da geçici koruma altındaki bireylerin

eğitimi, Türkiye'de geçici koruma altındaki bireylerin eğitimi eğitim politikaları kapsamında Türkçe ve İngilizce terimler kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Tablo. 3.1. Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Örnekler
Resmî belgeler	İrlanda ve Türkiye'nin eğitim politikalarıyla ilgili raporlar
Kitaplar	İrlanda ve Türkiye'deki göçmen ve geçici koruma altındaki bireylere yönelik eğitim politikaları ile ilgili araştırmacının kütüphaneler ve online kütüphaneler aracılığıyla ulaşılan kitaplar
Tezler	Ulusal tez merkezinden ve İrlanda üniversiteleri tez merkezlerinden ulaşılan göçmen ve geçici koruma altındaki bireylere yönelik çalışmaları içeren yüksek lisans ve doktora tezleri
Resmî web siteleri	MEB resmî internet sitesi, Türkiye Göç İdaresi Başkanlığı resmî sitesi, İrlanda Eğitim Bakanlığı resmî internet sitesi, İrlanda Eğitim ve Yetenekler Bakanlığı ile Uyumdan Sorumlu Bakanlık Ofisi resmî internet sitesi, İrlanda Yükseköğretim, Araştırma, Yenilik ve Bilim Bakanlığı resmî sitesi, İrlanda Adalet Bakanlığı resmî sitesi, İrlanda Başbakanlık Ofisi resmî sitesi, İrlanda Hükümeti resmî sitesi
Makaleler	İrlanda ve Türkiye'deki göçmen ve geçici koruma altındaki bireyler ve her iki ülkenin eğitim politikalarıyla alakalı makaleler
Uluslararası internet siteleri	UNICEF, UNHCR, OECD, Eurostat, CSO

Kütüphane ve online kütüphaneler	İstanbul ili içerisindeki kütüphaneler, Marmara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi, Boğaziçi Üniversitesi Kampüs Dışı Erişim, İrlanda DCU Açık Erişim Sistemi, UCD Açık Erişim Sistemi
Veri Tabanları	Web of Science, Scopus

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, konuyla ilgili eğitim politikalarını ortaya koyan temel belgeler, yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal ve uluslararası makaleler, ulusal ve uluslararası alanda kabul görmüş raporlar internet veri tabanından bulunmuştur. Tarama sonrası bulunan veriler incelenerek amaç doğrultusunda bazıları elenmiştir. Veri kaynaklarını belirlemek için amaçsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. "Amaçsal örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 90). Amaçsal örnekleme yaklaşımında araştırma amacına uygun kaynaklar belirlenerek incelemeler yapılmaktadır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusu kapsamında erişilecek olay, olgu veya belgeler ışığında elde edilecek verilere ulaşırken araştırmacıya yardımcı olması ve bu hususlarda daha ayrıntılı araştırma yapmaya imkân sağlaması yönünden seçilebilir (Patton, 2018).

Doküman inceleme süreci: (1) İlgili belgelere ulaşma, (2) belgelerin özgünlüğünü değerlendirme, (3) verilerin kodlanmasına yönelik bir sistem geliştirme ve (4) analiz etme aşamalarından oluşmaktadır (Merriam, 2009). Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi doğrultusunda veriler sistematik şekilde toplanmıştır. İlk olarak, araştırma soruları temel alınarak hangi verilere ihtiyaç duyulacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın İrlanda ve Türkiye'de göçmenler ile geçici koruma altındaki bireylere yönelik eğitim politikalarını karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek için her iki ülkenin eğitim politikalarına dair belgelere ulaşmak öncelikli hedef olmuştur. Araştırma kapsamında İrlanda ve Türkiye'nin resmî kaynaklarından konuyla ilgili belgelere erişilmiştir. Belgelerin özgünlüğünü sağlamak adına, mümkün olduğunca birincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Elde edilen belgeler, ait oldukları ülkeye göre gruplanmış ve belirli kategorilere ayrılmıştır. Son aşamada ise bu veriler incelenip analiz edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmalarda uygulanan her yöntem belirli aşamalara sahiptir. Bu aşamalar araştırmaların sistematik ilerleyebilmesi ve araştırma gerçekleştirilirken bağlamdan uzaklaşılmaması için önem teşkil etmektedir. Doküman analizinin aşamaları: "Gerekli planlamaların yapılması, araştırmaya ilişkin dokümanların bulunması, bulunan dokümanların orijinalliğinin denetlenmesi ve araştırmada kullanılması öngörülen dokümanların analiz edilmesi şeklinde sıralanabilir." (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021, s. 233).

Verilerin analizi betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analize göre, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu tür analizlerde, elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Araştırma için elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımında belirtilen amaçlar doğrultusunda karşılaştırılmıştır. İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitim politikalarını araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturularak karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, İrlanda ve Türkiye bağlamında göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitime erişim süreçlerine ilişkin karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Analizler, literatür taraması ve politika belgeleri doğrultusunda yapılandırılmış ve araştırmanın üç temel sorusu çerçevesinde tematik olarak sunulmuştur. Elde edilen veriler, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikalarının niteliği ve uygulanma biçimlerinden, bu bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları yapısal, pedagojik ve sosyo-kültürel sorunlara kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Ayrıca, eğitim politikalarının etkinliği ve iyi uygulama örnekleri değerlendirilmiş, her iki ülkenin deneyimleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bulgulara ait üç ana tema Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ana Temalar

Ana Temalar	İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması
	Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Olarak İrlanda ve Türkiye'de Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar
	İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Etkinliği: İlgili Resmî Belgeler, Akademik Çalışmalar ve Ulusal/Uluslararası Raporlar Temelinde Bir Analiz

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmanın birinci sorusu "İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilere yönelik eğitim politikaları nelerdir ve bu politikalar nasıl farklılık göstermektedir?", ikinci sorusu "Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik olarak İrlanda ve Türkiye'de karşılaştıkları başlıca sorunlar nelerdir?" ve üçüncü sorusu "İrlanda ve Türkiye'nin, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimine yönelik politikalarının etkinliği, ilgili resmi belgeler, akademik çalışmalar ve ulusal/uluslararası raporlar doğrultusunda nasıl incelenmektedir? şeklinde oluşturulmuştur.

4.1. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci sorusu "İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilere yönelik eğitim politikaları nelerdir ve bu politikalar nasıl farklılık göstermektedir?" şeklinde oluşturulmuştur. İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilere yönelik eğitim politikalarının ayrı ayrı incelenip karşılaştırılması sonucunda aşağıdaki Tablo 4.2.'de yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4.2. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması

	İrlanda	Türkiye
Tarihsel Bağlam	İrlanda, uzun yıllar dışa göç veren bir ülke iken 2000'li yıllarla birlikte artan ekonomik refah sayesinde göç alan bir ülke konumuna gelmiştir. 2022 Rusya-Ukrayna savaşı, İrlanda'nın yoğun bir göç dalgasıyla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur.	Türkiye, tarih boyunca göç alan bir ülke olmasıyla birlikte 2011 Suriye iç savaşı sonrası ani ve yoğun kitlesel göç dalgasına maruz kalmıştır.
Eğitim Politikalarının Başlangıcı	2010 yılında yayımlanan "Kültürlerarası Eğitim Stratejisi" ile göçmen eğitim politikaları sistematik bir zemine oturtulmuştur.	2011 sonrası süreçte kriz temelli ve geçici çözümler ağırlık kazanmış, 2014 yılında entegrasyon süreci başlamıştır.
Eğitim Uygulamaları	Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki öğrenciler ayrım yapılmaksızın doğrudan devlet okullarına yerleştirilmekte ve örgün eğitime katılmaktadır.	Başlangıçta Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) aracılığıyla kendi müfredatlarında ve dillerinde eğitim sunulmuş, 2016 itibarıyla devlet okullarına geçiş sağlanmıştır.

Entegrasyon Politikası	Eğitim politikaları çokkültürlülük, kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerine dayandırılmış, kültürlerarası pedagojik yaklaşımlar benimsenmiştir.	Kriz temelli ve dış kaynaklı projelerle yürütülen entegrasyon süreci, geçici statünün etkisiyle çoğunlukla kısa vadeli politikalarla şekillenmiştir.
Dil Eğitimi	EAL ve ESOL destek programları kapsamlıdır. Bireyselleştirilmiş dil desteği hedeflenmiştir.	Türkçe öğretimi PIKTES kapsamında yürütülmektedir ancak öğretmen sayısı ve süreklilik açısından kısıtlıdır.
Psikososyal Destek	Devlet destekli psikososyal hizmetler ile öğrencilerin duygusal ve sosyal bütünleşmeleri desteklenmektedir.	Psikososyal destekler büyük ölçüde PIKTES gibi projelere bağlıdır. Bu sebeple sistematik ve kalıcı yapı eksikliği söz konusudur.
Öğretmen Eğitimi	Kültürlerarası eğitim, ayrımcılık karşıtı pedagojik yaklaşım ve ikinci dil öğretimi alanlarında hizmet içi eğitimler mevcuttur.	Öğretmen eğitimleri proje bazlıdır ve yaygınlık açısından sınırlı kalmaktadır.
Sürdürülebilirlik	Eğitim politikaları yasal ve kurumsal çerçeveler içinde yapılandırılmıştır ve devlet desteği süreklidir. AB desteği de mevcuttur.	Politikalar ağırlıklı olarak dış finansmana bağlıdır. Bu durum sürdürülebilirliği ve kurumsallaşmayı olumsuz etkilemektedir.
Yaklaşım	Eğitim politikalarında çokkültürlülük, eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleri temel alınmış, kültürlerarası eğitim anlayışı ön plana çıkarılmıştır.	Başlangıçta geçici ve insani yardım temelli bir yaklaşımla hareket edilmiş, zamanla entegrasyon hedefli uygulamalar geliştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.2 incelendiğinde, İrlanda ve Türkiye'nin göç bağlamındaki tarihsel süreçlerinin benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği dikkat çekmektedir. İrlanda, uzun yıllar dışa göç veren bir ülke konumundayken, 2000'li yıllarda ekonomik büyüme ile birlikte göç alan bir ülkeye dönüşmüştür. 2022 yılında başlayan Rusya-Ukrayna savaşı sonrası İrlanda, ani bir göç akımıyla karşı karşıya kalmış, geçici koruma kapsamında Ukrayna'dan kaçan 4,28 milyon kişinin yüzde 2,4'üne ev sahipliği yapmıştır (Eurostat, 2024). Türkiye ise 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşıyla birlikte, 3,9 milyon insana ev sahipliği yapmış ve onları geçici koruma altına almıştır (IOM, 2025).

İrlanda'nın eğitim sistemi, göçmen ve mülteci çocukların entegrasyonu için çok önemli olan eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleri üzerine kurulmuştur. Okullar, empati ve anlayışı teşvik eden kültürlerarası projeler ve ırkçılık karşıtı atölye çalışmaları yoluyla kültürlerarası eğitimi giderek daha fazla dahil etmektedir (Devine, 2017). İrlanda'nın göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik politikalarının uzun vadeli ve sistematik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. 2010 yılında yayımlanan Kültürlerarası Eğitim Stratejisi, göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarına erişimini sağlamayı ve eşitlik ilkesine dayalı bir yaklaşım geliştirmeyi hedeflemiştir. Buna karşın Türkiye'de göçle birlikte gelişen eğitim politikaları, büyük ölçüde kriz temelli ve dış destekli projelere dayalı biçimde gelişmiş, ilk yıllarda geçici ve kısa vadeli çözümler ağırlık kazanmıştır. Başlıca Türkçe dil eğitimine ek ve güncellenmiş Suriye müfredatına dayalı olarak Suriyeli gönüllü öğretmenler tarafından Arapça verilen eğitim, GEM'lerde uygulanmıştır (Emin, 2016). Ancak Suriye iç savaşının uzun vadeli bir insani krize dönüşmesi halinde, GEM'in mültecilere eğitim sağlama konusunda yetersiz kalacağı ve devlet okullarının daha kalıcı bir çözüm olabileceği öne sürülmüştür (Coşkun ve Emin, 2016).

Her iki ülkenin eğitime erişim süreçlerinde farklı stratejiler izlediği görülmektedir. İrlanda'da göçmen ve geçici koruma altındaki çocuklar doğrudan devlet okullarına yönlendirilmektedir. Kayıt, yerleştirme ve destek süreçleri REALT aracılığıyla koordine edilmektedir (Department of Education, 2023a). Türkiye'de ise başlangıçta GEM aracılığıyla öğrenciler ana dillerinde eğitime erişmiş ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren bu merkezlerin kapatılmasıyla birlikte devlet okullarına geçiş süreci başlamıştır (İlkyaz, 2020).

İrlanda'nın göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda çokkültürlülük, kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerine dayalı bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Eğitim sisteminde kültürlerarası

pedagojik anlayışa öncelik verilmekte, öğrencilerin kimliklerinin tanınması ve desteklenmesi amaçlanmaktadır (Devine, 2017). Türkiye'de ise göçmen eğitimi politikaları başlangıçta insani yardım temelli ve geçici çözümlerle şekillenmiş ve zamanla entegrasyon hedefli uygulamalar gelişmiştir (Human Rights Watch, 2015).

Dil eğitimi her iki ülkede de göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitim süreçlerinde merkezi bir öneme sahiptir. İrlanda'da EAL desteği bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanmakta ve çoğu okulda bu hizmet sunulmaktadır (Department of Education, 2024). Türkiye'de ise Türkçe dil desteği PIKTES kapsamında sağlanmakta, ancak öğretmen sayısı, materyal yeterliliği ve süreklilik açısından çeşitli sınırlılıklar gözlemlenmektedir (MEB, 2023). Dil bariyerinin aşılması, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyumları açısından da kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmen eğitiminin göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin kapsayıcı eğitimi açısından her iki ülkede de temel bir alan olduğu görülmektedir. İrlanda'da öğretmenler kültürlerarası eğitim, ayrımcılıkla mücadele ve ikinci dil öğretimi gibi konularda düzenli hizmet içi eğitimlerden yararlanmaktadır (Department of Education, 2023a). Türkiye'de ise öğretmenlere yönelik eğitimler çoğunlukla PIKTES gibi projeler kapsamında sunulmakta ancak bu eğitimlerin yaygınlığı ve sürekliliği sınırlı kalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışma konusunda yeterli donanıma sahip olamaması, sınıf içi uygulamaları doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin, mesleki eğitimlerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi aşamalarında, kültürel farkındalığı geliştiren, aktif katılımı teşvik eden ve öğrencilerin uyum süreçlerini destekleyen kapsayıcı öğretim uygulamalarını kazanmaları sağlanmalıdır (Saka ve Çelik, 2022).

Göçmen ve mülteci çocukların refahı, entegrasyonları için kritik öneme sahiptir. Birçoğu savaş, yerinden edilme veya ailelerinden ayrı kalma gibi nedenlerle travma yaşamış ve bu durum ruh sağlıklarını ve öğrenme becerilerini etkilemiştir (Watters vd., 2022). Göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin psikososyal ihtiyaçlarına yönelik destek hizmetlerinin her iki ülkede farklı düzeylerde sunulduğu anlaşılmaktadır. İrlanda'da okullarda psikolojik danışmanlık hizmetleri göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumunu desteklemeyi hedeflemekte ve bu konuda çeşitli devlet destekli programlar yürütülmektedir. Türkiye'de ise psikososyal destek hizmetleri daha çok dış kaynaklı projelere bağlı olarak sunulmakta, bu da hizmetlerin sürekliliğini ve yaygınlığını sınırlandırmaktadır. Özellikle savaş ve travma

geçmişi olan öğrenciler için bu desteklerin sistematik biçimde sunulması hayati önem taşımaktadır.

Eğitimde altyapı olanaklarının göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitime erişimi üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir. İrlanda, özellikle Ukraynalı öğrenciler için dijital erişimi artırmış, çevrimiçi eğitim olanaklarını desteklemiştir (Department of Education, 2023c). Türkiye'de ise dijital altyapı belirli bölgelerde yeterli düzeyde olmakla birlikte, özellikle kırsal alanlarda hâlâ önemli eksiklikler bulunmaktadır. Ayrıca okullardaki fiziki kapasitenin yoğunluk nedeniyle yetersiz kalması, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

4.2. Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Olarak İrlanda ve Türkiye'de Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar

Araştırmanın ikinci sorusu "Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik olarak İrlanda ve Türkiye'de karşılaştıkları başlıca sorunlar nelerdir?" olarak oluşturulmuştur. Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik İrlanda ve Türkiye'de karşılaştıkları başlıca sorunlar ve engeller incelenip karşılaştırılması sonucunda aşağıdaki Tablo 4.3.'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4.3. Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Olarak İrlanda ve Türkiye'de Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar

	İrlanda	**Türkiye**
Dil Bariyeri	• Öğrencilerin İngilizce yetersizliği • EAL ve ESOL desteği sağlansa da öğretmen ve kaynak eksikliği • Okuldan okula destek farklılıkları	• Türkçe yeterliliği olmadan eğitime başlama • PIKTES kapsamındaki desteklerin sınırlı olması • Öğrenme güçlükleri ve yerel uygulama farkları
Kültürel Uyum	• Aidiyet hissi eksikliği • Kültürlerarası duyarlılığın uygulamada zayıf kalması	• Öğretmenlerin çokkültürlü sınıf yönetimi konusundaki yetersizliği • Kültürel farklılıkların sınıf içi etkileşimi zorlaştırması

	• Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik pedagojik donanım eksikliği • Ayrımcılık ve dışlayıcı tutumlar	• Travmalar, dışlanma ve okul korkusu • Yetersiz rehberlik hizmetleri
Psikososyal Destek	• Psikolojik iyilik hali olumsuz etkilenmekte • Öğrenciler sosyal dışlanmışlık hissiyle mücadele etmekte • Destekler sistematik ancak her öğrenciye ulaşamamakta	• Savaş ve göç travmalarına bağlı sorunlar • Destek hizmetleri daha çok projelere bağlı • Uygulamada süreklilik ve yaygınlık sağlanamamakta
Ekonomik Zorluklar	• Sosyo-ekonomik dezavantajlar eğitim materyallerine ve kaynaklara erişimi sınırlamakta • Bazı ailelerin okul servislerine ulaşımı sınırlı • Okul kapasitesi yer yer yetersiz	• Düşük gelir düzeyine bağlı olarak eğitim masraflarının karşılanamaması • Erken yaşta çalışma eğilimi • Devamsızlık ve okul terki oranlarının yüksekliği
Aile Katılımı ve Bilgilendirme	Ailelerin eğitim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları kayıt ve yönlendirme süreçlerini zorlaştırmakta	• Ailelerin sistem hakkında bilgi sahibi olmaması kayıt gecikmelerine ve eğitime sınırlı katılıma yol açmakta • Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği süreci zorlaştırmakta
Öğretmen Yeterliliği	• EAL ve ESOL eğitimi sunan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri her zaman yeterli değildir • Kültürlerarası pedagojik yeterliklerde farklılıklar vardır	• Özellikle çok kültürlü sınıf yönetimi ve göçmen öğrenci pedagojisi konularında öğretmenlerin yeterlikleri sınırlıdır • Eğitimler proje bazlı ve süreksizdir
Eğitime Devamlılık	• Ukrayna müfredatını çevrimiçi takip eden öğrenciler devamsızlık yaşayabilmektedir	• Lise düzeyinde okul terki oranı yüksektir

	• Eğitim sistemiyle çakışmalar söz konusudur	• Özellikle ekonomik nedenler ve erken yaşta evlilik eğitimi yarıda bırakmaya neden olmaktadır

Tablo 4.3. incelendiğinde, göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitimi sürecinde her iki ülkenin hem benzer hem de farklı zorluklarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. İrlanda'da kaynak eksikliği, EAL ve ESOL desteğinde uygulama farklılıkları, kültürlerarası duyarlılığın her okulda aynı düzeyde sağlanamaması ve öğretmen yetersizliği gibi sorunlar öne çıkarken Türkiye'de dil bariyeri, öğretmen yetersizliği, devamsızlık, psikososyal destek eksikliği, sosyo-ekonomik engeller, okul-aile iş birliğinin zayıflığı ve ayrımcılık temel sorunlar arasında yer almaktadır.

Dil bariyeri, her iki ülkede de öğrencilerin eğitime katılımını doğrudan etkileyen temel engellerden biridir. İrlanda'da İngilizce dil desteğine yönelik yeterli ve koordineli bir sistemin bulunmaması, özellikle okul çağı çocukları ile yetişkin bireylerin akademik başarıları ve toplumsal uyum süreçlerini olumsuz etkilemektedir (BITC, 2024; Stapleton ve Dalton, 2024). EAL ve ESOL desteği sağlansa da öğretmen sayısındaki yetersizlik ve okuldan okula değişen uygulamalar öğrencilerin dilsel yeterliğe ulaşmalarını zorlaştırmaktadır. Türkiye'de geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe bilmemesi, dersleri takip edememelerine, öğretmen-öğrenci etkileşiminin zayıflamasına ve dolayısıyla akademik başarısızlığa yol açmaktadır (Human Rights Watch, 2015). Bu nedenle PIKTES+ gibi projelerle 141.000'in üzerinde öğrenciye Türkçe eğitimi verilmiş ve rehberlik, ulaşım, kırtasiye desteği gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir (MEB, 2023).

Kültürel uyum, öğrencilerin eğitim ortamında aidiyet hissetmeleri açısından kritik bir diğer alandır. İrlanda'da kültürlerarası eğitim stratejileri bulunmasına rağmen, uygulamada öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri her zaman yeterli değildir ve öğrenciler ayrımcılıkla karşılaşabilmektedir. Türkiye'de ise öğretmenlerin çokkültürlü sınıf yönetimi konusundaki deneyimsizliği, öğrencilerin travma geçmişiyle birleştiğinde sınıf içi etkileşimi ve sosyal uyumu zorlaştırmaktadır.

Psikososyal destek hizmetleri, öğrencilerin savaş, göç ve travma deneyimlerinin ardından duygusal iyilik hallerini yeniden kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Department of Education, 2023a). İrlanda'da bu hizmetler daha sistematik yapılandırılmış olsa da her

öğrenciye ulaşmakta yeterli olamamaktadır. Türkiye'de ise psikososyal destekler çoğunlukla projeler kapsamında sunulmakta, bu da hem yaygınlık hem de süreklilik açısından ciddi sınırlılıklar doğurmaktadır (MEB, 2023).

Ekonomik zorluklar, her iki ülkede de eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyen temel engellerdendir. İrlanda'da sosyo-ekonomik dezavantajlar öğrencilerin okul servislerine veya öğrenme materyallerine erişimini sınırlarken, Türkiye'de düşük gelir düzeyi çocukların eğitimden erken ayrılmasına ve devamsızlığa neden olmaktadır (Çolak Seymen, Tuti ve Mavi, 2024).

Aile katılımı ve bilgi eksikliği, göçmen ve geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu üzerinde doğrudan etkili olan önemli faktörler arasında yer almaktadır. Hem Türkiye'de hem de İrlanda'da göçmen ailelerin eğitim sistemine dair yeterli bilgiye sahip olmamaları, çocuklarının okula kayıt işlemlerini geciktirmekte ve yönlendirme süreçlerinde aksamalara neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eğitime bütüncül ve düzenli katılımını engellemekte, eğitim sürekliliğini olumsuz etkilemektedir (Human Rights Watch, 2015). Özellikle Türkiye örneğinde, rehberlik hizmetlerinin sınırlı olması ve okul yönetimlerinin uygulamalarındaki farklılıklar, geçiş sürecini daha da karmaşık hale getirmiştir. GEM'lerin devlet okullarına geçiş sürecinde yaşanan belirsizlikler, birçok öğrencinin akademik sürekliliğinde kopmalara yol açmıştır (Coşkun ve Emin, 2016). Ailelerin bu süreçte yeterince bilgilendirilmemesi ve yönlendirilmemesi, çocukların örgün eğitime geçişlerini ve sistem içindeki takibini güçleştirmiştir. İrlanda'da ise kayıt süreçlerinde göçmen ailelere destek sağlamak amacıyla oluşturulan REALT ekipleri önemli bir rol üstlenmektedir. Bu ekipler göçmen çocukların okullara yerleştirilmesi konusunda rehberlik sunsa da uygulamada bazı bölgesel farklılıklar ve eşitsizlikler devam etmektedir (OECD, 2010). Dolayısıyla, her iki ülkede de aile bilgilendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi ve sistemli rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, eğitime erişimin artırılması açısından kritik bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

Ayrımcılık ve dışlanma, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları en yaygın ve görünür sorunlar arasında yer almaktadır. İrlanda'da kültürlerarası stratejiler kapsamında kapsayıcı eğitim politikaları uygulanmakta olsa da bazı bölgelerde ayrımcı tutumların devam ettiği belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin okul içindeki sosyal ilişkilerini ve aidiyet duygusunu olumsuz etkilemektedir (Entzinger ve Biezeveld, 2003). Türkiye'de ise geçici koruma altındaki öğrencilerin

karşılaştığı sosyal dışlanma, okul ortamına uyum süreçlerini ciddi biçimde zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin maruz kaldığı önyargılı tutumlar hem öğretmenler hem de akran ilişkileri düzeyinde eşitlik duygusunun zedelenmesine neden olmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025). Özellikle dil yetersizliği, kültürel farklar ve sınıf içi ayrımcılık, bu çocukların eğitime katılımını ve akademik başarısını sınırlayan önemli etkenlerdendir (Coşkun ve Emin, 2016).

Öğretmen yeterliliği, her iki ülkede de kültürlerarası yeterlik, dil öğretimi ve göçmen öğrenci pedagojisi konularında farklı düzeylerde sorunlara neden olmaktadır. İrlanda'da öğretmenlerin EAL ve ESOL eğitimi konusunda yeterli desteği almadığı durumlar görülmektedir. Türkiye'de ise göçmen öğrencilere yönelik öğretmen eğitimi çoğunlukla PIKTES gibi uluslararası destekli projeler aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak bu eğitimler süreklilikten yoksun olup, sistematik bir öğretmen yetiştirme politikasıyla bütünleşmemiştir (MEB, 2023). Proje bazlı eğitimlerin geçici niteliği, öğretmenlerin göçmen öğrenci profiline yönelik uzun vadeli ve kalıcı yeterlikler kazanmasını sınırlamaktadır (Emin, 2016; İlkyaz, 2020).

Eğitime devamlılık sorunu hem İrlanda'da hem de Türkiye'de görülmektedir. İrlanda'da göçmen ve geçici koruma altındaki çocukların devamsızlık oranları yerli öğrencilere göre daha yüksektir (OECD, 2010). Türkiye'de ise özellikle lise çağındaki öğrenciler arasında devamsızlık ve okul terk oranları yüksektir. Bu durum ekonomik nedenler ve erken yaşta evliliklerle doğrudan ilişkilidir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025).

4.3. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Etkinliği: İlgili Resmî Belgeler, Akademik Çalışmalar ve Ulusal/Uluslararası Raporlar Temelinde Bir Analiz

Araştırmanın üçüncü sorusu "İrlanda ve Türkiye'nin, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimine yönelik politikalarının etkinliği, ilgili politika belgeleri, akademik çalışmalar ve ulusal/uluslararası raporlar doğrultusunda nasıl incelenmektedir?" şeklinde oluşturulmuştur. İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki kişilerin eğitimine yönelik politikalarının etkinliği, ilgili resmî belgeleri, akademik çalışmalar ve ulusal/uluslararası raporlar doğrultusunda incelenmesi sonucunda aşağıdaki Tablo 4.4.'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4.4. İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Etkinliği: İlgili Resmî Belgeler, Akademik Çalışmalar ve Ulusal/Uluslararası Raporlar Temelinde Bir Analiz

	İrlanda	Türkiye
Politikaların Temeli	2010'da yayımlanan Kültürlerarası Eğitim Stratejisi, eşitlik, çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkelerine dayalı bir sistem geliştirmiştir. Politika tüm eğitim kademelerine entegre edilmiştir.	Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik ilk yasal temel 2014 yılında sağlanmış, eğitim politikaları büyük ölçüde insani yardım perspektifiyle şekillenmiştir.
Yaklaşımın Niteliği	Kültürlerarası ve birey merkezli yaklaşım esas alınmıştır. Öğrencilerin kimliklerinin tanınması ve okul ortamında temsil edilmesi hedeflenmiştir.	Yaklaşım çoğunlukla kriz odaklı ve kısa vadeli çözümler üretmeye yönelmiştir. Entegrasyon odaklı dönüşüm, geçici statü algısı nedeniyle geç başlamıştır.
Uygulama ve Uyum Kapasitesi	REALT birimleriyle bireysel yönlendirme, öğretmen eğitimi ve materyal desteği gibi unsurlar eşgüdümlü şekilde yürütülmektedir. Ancak kaynak eşitsizliği yer yer uygulamayı sınırlandırmaktadır.	GEM'lerin kapatılması sonrası devlet okullarına geçişte uyum sorunları yaşanmış, PIKTES ile destek sağlanmış ancak uygulamada bölgesel farklılıklar ve kaynak sınırlılığı sürmektedir.
Dil Eğitimi ve Etkililiği	EAL ve ESOL programları öğrencilerin dil ihtiyaçlarına göre planlanmakta, ancak okuldan okula farklılık göstermesi etkinliği sınırlamaktadır.	PIKTES kapsamında Türkçe dil eğitimi sunulmakta, ancak öğretmen eksikliği, materyal yetersizliği ve süreklilik sorunları dil edinimini sınırlamaktadır.

Psikososyal Destek	Travma sonrası destek mekanizmaları sistem düzeyinde yapılandırılmış, öğretmen eğitimi ile desteklenmiştir. Ancak tüm öğrencilere ulaşımda eşitlik sağlanamamaktadır.	Psikososyal destekler proje bazlı yürütülmekte, PIKTES çerçevesinde sağlanan hizmetlerin bölgesel yaygınlığı ve sürekliliği sınırlı kalmaktadır.
Politika Sürdürülebilirliği	Devlet bütçesiyle finanse edilen, yasal çerçeveye dayalı ve uzun vadeli stratejik planlara entegre politikalar geliştirilmiştir.	Eğitim politikalarının sürdürülebilirliği büyük ölçüde dış finansmana dayalıdır. Bu durum kurumsallaşmayı ve uzun vadeli etkiyi tehdit etmektedir.
İzleme ve Değerlendirme	Politikalar strateji belgeleri ve yerel otoritelerce izlenmektedir. Ancak raporlama yükümlülüğü eksikliği, veriye dayalı değerlendirmeyi sınırlamaktadır.	Etki değerlendirmesi büyük oranda AB fon raporlarına dayalıdır; sistematik ulusal ölçekte izleme-değerlendirme mekanizması gelişmemiştir.
Uygulamaların Model Değeri	İrlanda'nın kültürlerarası stratejisi, orta düzeyde göç alan ülkeler için örnek alınabilir bir modeldir. Birey odaklılık ve yerel yönetişim ön plandadır.	Türkiye'nin çok boyutlu destek yapıları (PIKTES vb.) kriz bölgelerinde esnek müdahale modelleri olarak uygulanabilir ancak sistematik yapıların eksikliği modelleştirilmeyi zorlaştırmaktadır.

Tablo 4.4 incelendiğinde, İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimine ilişkin politikalarının şekillenme biçimi, uygulanma düzeyi ve etkinliği açısından belirgin farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Bu farklar, söz konusu ülkelerin

tarihsel göç deneyimlerinden kaynaklanmakta ve eğitim politikalarının kurumsal niteliğini doğrudan etkilemektedir.

İrlanda, eğitim politikalarında eşitlik ve kapsayıcılığı temel alarak, kültürlerarası anlayış ve empatiyi merkezine koymuştur. Bu bağlamda, göçmen çocukların entegrasyonu için empati ve anlayışı geliştiren, kültürlerarası projeler ve ırkçılık karşıtı eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmektedir (Devine, 2017; Government of Ireland, 2023). 2010 yılında kabul edilen Kültürlerarası Eğitim Stratejisi doğrultusunda, göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitim sistemine eşit koşullarda katılımı hedeflenmiş ve bu süreç kültürel çeşitliliği tanıyan bir anlayışla yürütülmüştür (Department of Education and Skills, 2010). Türkiye ise başlangıçta Suriye'den göç etmek zorunda kalanlara yönelik olarak kısa vadeli çözümler üretmiş ve bu süreçte Suriyeli çocuklar için Arapça müfredat uygulanmıştır. Ancak süreç uzadıkça daha kalıcı ve sürdürülebilir çözümler geliştirilmiş, 2013 yılı ve sonrasında eğitim politikaların temelleri atılmaya başlanmıştır (Emin, 2016; Human Rights Watch, 2015). Bu yönüyle Türkiye'nin eğitim yaklaşımı, daha çok kriz odaklı ve geçici çözümler üretmeye yönelik olarak şekillenmiştir.

Her iki ülke de yoğun göç hareketlerine maruz kalmıştır. İrlanda'da özellikle Ukrayna'dan gelen göç dalgası eğitim politikalarını etkilemiş, yaklaşık 105.000 Ukraynalının eğitim sürecine entegrasyonu için REALT kurulmuştur. Bu ekipler, Eğitim ve Öğretim Kurulları (ETB) tarafından koordine edilmekte ve ailelere eğitim sürecinde rehberlik sağlamaktadır (Department of Education, 2023a). Ancak yine de bölgesel düzeyde uygulama farklılıkları ve kaynak dengesizlikleri, politikaların etkisini sınırlandırmaktadır. Türkiye ise özellikle Suriyeli göçmenlerin yoğun etkisi altında kalmış ve bu bağlamda GEM'ler oluşturularak başlangıçta eğitim verilmiştir. 2016 yılından itibaren ise GEM'ler kademeli olarak kapatılarak göçmen çocukların devlet okullarına entegrasyonu sağlanmıştır (Human Rights Watch, 2015; Brugha ve diğerleri, 2021). Bu geçişin yönetimi PIKTES gibi projelerle desteklenmiştir.

Dil eğitimi politikalarında da iki ülke arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. İrlanda kültürlerarası eğitimi teşvik ederek, göçmenlerin sosyal entegrasyonunu ve ırkçılık karşıtı bilinci artırmayı hedeflemektedir (Government of Ireland, 2023). Türkiye ise ilk etapta Suriyeli çocuklar için Arapça eğitim vermeyi tercih etmiş ancak uzun vadeli çözümler kapsamında Türkçe dil eğitimini esas alan politikaları devreye sokmuştur (Coşkun ve Emin, 2016).

Kurumsal yapı açısından değerlendirildiğinde, İrlanda eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında Eğitim Bakanlığı'nın liderliğinde hareket etmekte ve ETB'ler aracılığıyla kapsamlı bir yerel koordinasyon sağlamaktadır. Özellikle göçmen ve geçici koruma altındaki çocukların eğitime erişimini desteklemek üzere kurulan REALT'ler, okullar ile göçmen ve geçici koruma altındaki aileler arasında iletişim köprüsü görevini üstlenmektedir. Bu ekipler, eğitim sürecindeki engelleri azaltmaya yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmaktadır. Türkiye'de ise geçici koruma altındaki çocuklar için eğitim politikaları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi düzeyde belirlenmekte, YUKK, Geçici Koruma Yönetmeliği ve Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi çerçevesinde hukuki ve kurumsal bir zeminde yürütülmektedir. Eğitim hizmetlerinin sunumunda merkeziyetçi bir yaklaşım benimsenirken, illerde uygulamalar yerel ölçekte koordine edilmekte ve denetlenmektedir. Böylece merkezi politikaların yerel uygulamalarla uyumu sağlanmaya çalışılmaktadır (Department of Education, 2023a; Emin, 2016; Human Rights Watch, 2015).

İrlanda'da psikososyal destek faaliyetleri, eğitim sisteminin içinde bütünleşik olarak ele alınmakta, kültürlerarası projeler aracılığıyla empati ve anlayışın geliştirilmesine odaklanılmaktadır (Devine, 2017). Ayrıca İrlanda, okullarda uygulanan Irkçılığa Karşı Ulusal Eylem Planı çerçevesinde göçmen ve geçici koruma altındaki çocukların karşılaşabilecekleri sosyal dışlanma ve ayrımcılık gibi sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak üzere özel psikososyal destek mekanizmalarını devreye sokmuştur (Government of Ireland, 2023). Türkiye'de ise başlangıçta geçici çözümlerle ilerlenmiş ancak göçün kalıcı bir duruma dönüşmesiyle birlikte çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları psikolojik ve sosyal sorunları gidermek amacıyla daha kapsamlı destek politikaları oluşturulmuştur. Bu bağlamda özellikle GEM'ler ve daha sonra devlet okullarına entegrasyon süreci içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkinleştirilmesi amaçlanmıştır. Türk eğitim sistemi içinde psikososyal destek hizmetlerinin koordinasyonu, okul psikolojik danışmanları aracılığıyla gerçekleştirilmekte, geçici koruma altındaki çocukların travma sonrası stres ve adaptasyon sorunları gibi psikolojik ihtiyaçlarına yönelik rehberlik hizmetleri verilmektedir (Brugha ve diğerleri, 2021; Emin, 2016). Ancak, uygulamada psikososyal destek hizmetlerinin yeterince yaygınlaştırılamaması ve dil engeli gibi faktörlerin etkisiyle bu hizmetlerin etkinliğinin kısmen sınırlı kaldığı da tespit edilmiştir (Şimşek, 2023).

İrlanda ve Türkiye'deki eğitim politikaları, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimine yönelik iyi uygulamaları resmî belgeler, akademik çalışmalar ve

ulusal/uluslararası raporlar doğrultusunda incelendiğinde en iyi uygulamalarının yer aldığı aşağıdaki Tablo 4.5.'teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 4.5. İrlanda ve Türkiye'deki Eğitim Politikaları, Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik En İyi Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Farklı Bağlamlarda Uygulanabilinirliğinin İlgili Resmî Belgeler, Akademik Çalışmalar ve Ulusal/Uluslararası Raporlara Dayalı Değerlendirme

Uygulama Alanı	İrlanda	Türkiye
Politika Belgeleri / Stratejiler	Kültürlerarası Eğitim Stratejisi (2010–2015): Eşitlik, kapsayıcılık ve çokkültürlülük odaklı, öğretmen eğitimi, müfredat uyarlamaları ve okul ortamında kültürel temsiliyet hedeflenmiştir. Göçmen Entegrasyon Stratejisi (2020): Yasal statüye sahip tüm göçmenlerin entegrasyonunun desteklenmesi için oluşturulmuştur. Irkçılığa Karşı Ulusal Eylem Planı (2023-2027): Irkçılıkla mücadelenin yalnızca bireysel olaylarla sınırlı kalmayıp, yapısal, kurumsal ve toplumsal boyutlarıyla da ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.	YUKK (2014): Geçici koruma statüsündeki bireylere eğitim hakkı tanınmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği (2014): Suriyeliler, sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerinden yararlanma hakkına sahip olmuşlardır. Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi (2014): Geçici koruma altındaki çocukların ilköğretimden ortaöğretime kadar ücretsiz ve zorunlu eğitim alma hakkı düzenlenmiştir. MEB Stratejik Plan (2015-2019): Geçici koruma altındaki öğrencilerin entegrasyonundan bahsedilmiştir. PIKTES Projesi (MEB–UNICEF iş birliği): Çok boyutlu destek yapısı ile öğrencilerin entegrasyonunu hedeflemiştir. Dil eğitimi, rehberlik, materyal desteği, veli

		katılımı ve öğretmen eğitimi bileşenlerini bütüncül şekilde içermektedir.
Dil Desteği	EAL ve ESOL sistemi ile bireysel ihtiyaçlara göre planlanan İngilizce desteği, öğretmen tahsisi ve dil gelişimini izleme sistemleriyle desteklenmektedir.	PIKTES Projesi kapsamında okullarda ve halk eğitim merkezlerinde Türkçe kursları, yaş gruplarına ve dil seviyelerine göre farklılaştırılmış destek modelleri uygulanmaktadır.

Tablo 4.5 incelendiğinde, İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimine yönelik uyguladığı bazı politikaların, en iyi örnekler bağlamında farklı ülkeler için model teşkil edebilecek nitelikler taşıdığı görülmektedir. İrlanda'nın göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimine yönelik politikaları, çokkültürlülük ve kapsayıcılık ilkeleri temelinde şekillenmiştir. 2010–2015 yılları arasında uygulanan Kültürlerarası Eğitim Stratejisi, öğretmen eğitimi, müfredatın kültürel olarak uyarlanması ve okul ortamlarında kültürel temsiliyetin artırılması gibi hedeflerle, eşitliğe dayalı bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Bu strateji, göçmen öğrencilerin sosyal uyumlarını desteklemeyi ve ayrımcılık riskini azaltmayı amaçlamıştır. Bu yaklaşım, bireylerin eğitimle sosyal sistemlere entegre edilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalarda da desteklenmektedir (Entzinger ve Biezeveld, 2003). İrlanda ayrıca 2020 yılında Göçmen Entegrasyon Stratejisi'ni hayata geçirerek, yasal statüye sahip tüm göçmenlerin toplumla bütünleşmesini hedeflemiştir. Bu strateji, eğitim hakkına erişimi kolaylaştırmanın yanı sıra, kamu hizmetlerine katılımı da artırmayı amaçlamıştır. Entegrasyon sürecinde yalnızca öğrenciler değil, aileler ve öğretmenler de hedeflenmiş, sosyal uyumun bütüncül bir yaklaşımla desteklenmesi öngörülmüştür. Bu bağlamda, okulun yalnızca bir öğrenme ortamı değil, aynı zamanda sosyal bağların kurulduğu bir alan olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Bilgili vd., 2018). İrlanda'nın son yıllarda uygulamaya koyduğu Irkçılıkla Mücadele Ulusal Eylem Planı (2023–2027) ise, ayrımcılıkla mücadeleyi bireysel vakaların ötesine taşıyarak kurumsal ve yapısal düzeyde ele almayı amaçlamaktadır. Bu plan, okul ortamlarında ve kamu kurumlarında sistematik eşitsizliklerle mücadele etmeyi hedeflemiş ve kültürel çeşitliliğe dayalı eğitim politikalarını daha da derinleştirmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği ve

ayrımcılıkla mücadele, göçmen öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında toplumsal uyumun da önemli bir boyutudur (Schapiro, 2009).

Türkiye'de ise göçmen eğitimi politikaları büyük ölçüde 2014 yılında yürürlüğe giren YUKK ve Geçici Koruma Yönetmeliği çerçevesinde şekillenmiştir. Bu belgelerle, başta Suriyeliler olmak üzere geçici koruma altındaki bireylere temel eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı tanınmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025). Bu hukuki düzenlemeler, Türkiye'nin açık kapı politikasıyla birlikte göçmenlere yönelik insani yaklaşımını yasal güvenceye kavuşturmuştur. Aynı yıl yayımlanan Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi, geçici koruma kapsamındaki çocukların ilköğretimden ortaöğretime kadar ücretsiz ve zorunlu eğitim alma haklarını ayrıntılı olarak düzenlemiştir. Bu genelge, kamu okullarının göçmen çocuklara açılmasını ve kayıt süreçlerinin kolaylaştırılmasını sağlamıştır. Bu yaklaşım, eğitimin yalnızca bireysel değil, toplumsal refah ve entegrasyon için stratejik bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (UNHCR, 2024). Ayrıca Türkiye'nin 2015–2019 MEB Stratejik Planı, geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu resmi bir hedef olarak tanımıştır. Bu belge, göçmen çocukların eğitime erişimini artırmak ve sistemdeki yerlerini kurumsallaştırmak amacıyla geliştirilen politika çerçevesini yansıtmaktadır. Göç ve eğitim ilişkisinin uzun vadeli etkilerine dikkat çeken bu strateji, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle uyum içindedir (Coşkun ve Emin, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF iş birliğinde yürütülen PIKTES Projesi, Türkiye'nin sahadaki en kapsamlı uygulaması olarak öne çıkmaktadır. Dil eğitimi, rehberlik hizmetleri, veli katılımı, öğretmen eğitimi ve materyal desteği gibi alanları kapsayan bu proje, göçmen çocukların eğitim sistemine bütüncül biçimde dahil edilmesini hedeflemektedir. Bu çok boyutlu yaklaşım, göçün bireylerin eğitime erişiminde yarattığı eşitsizlikleri azaltmaya yönelik güçlü bir uygulama örneğidir (UNICEF, 2019; MEB, 2023).

Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitim sistemine entegrasyonunda dil desteği, her iki ülke açısından da temel politika alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. İrlanda, bu desteği bireyselleştirilmiş biçimde sunan EAL ve ESOL sistemleri aracılığıyla yürütmektedir. Bu sistemlerde öğrencilerin dil düzeyine göre destek planları oluşturulmakta, öğretmen tahsisleri yapılmakta ve dil gelişimi düzenli olarak izlenmektedir. Bu yaklaşım, göçmen ve geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim başarısını artırırken, sosyal uyumlarını da kolaylaştırmaktadır (Bilgili vd., 2018).

Türkiye’de ise dil desteği, özellikle PIKTES Projesi kapsamında yapılandırılmıştır. Üniversitelerde ve halk eğitim merkezlerinde farklı yaş grupları ve dil seviyeleri dikkate alınarak Türkçe kursları düzenlenmiştir. Savaş, travma ve zorunlu göç gibi zorlu yaşam deneyimlerinden gelen bireyler için, ana dillerinden farklı bir dilde eğitim almak hem akademik hem de psiko-sosyal açıdan ciddi zorluklar yaratabilmektedir. Bu nedenle, dil eğitimi yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda iyileştirici bir destek alanı olarak ele alınmalıdır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021; Schapiro, 2009).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, göç olgusunun eğitim politikaları üzerindeki etkisi İrlanda ve Türkiye örnekleri üzerinden karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitime erişim süreçleri, ülkelerin tarihsel ve sosyo-politik bağlamları doğrultusunda birçok benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. İrlanda ve Türkiye, yer yer farklı göç dinamiklerine sahip olmalarına rağmen, her iki ülke de bu bireylerin eğitim haklarını koruma ve geliştirme yönünde çeşitli politikalar ve uygulamalar geliştirmiştir.

5.1.1 İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilere Yönelik Eğitim Politikalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın birinci alt problemi kapsamında İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik geliştirdikleri eğitim politikaları tarihsel, yapısal, içeriksel ve uygulamaya yönelik yönleriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda iki ülkenin eğitim politikalarının şekillenişinde ve uygulanışında benzerlikler ve farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylere yönelik eğitim politikaları, iki ülkenin göç deneyimleri, demografik yapıları ve ulusal stratejik öncelikleri doğrultusunda benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Her iki ülkedeki farklılıkların başında, göçün ölçeği ve göçmen profili gelmektedir. Türkiye, özellikle 2011 yılı sonrasında Suriye kaynaklı kitlesel göç hareketiyle birlikte geçici koruma altında milyonlarca bireye ev sahipliği yapmak durumunda kalmış ve bu durum eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesini zorunlu kılmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025). Buna karşılık İrlanda, daha sınırlı sayıda göçmen nüfusuyla karşı karşıya kalmakta ve entegrasyon politikalarını uzun vadeli, deneyime dayalı bir çerçevede yürütmektedir.

İrlanda'nın göçmen eğitimi konusundaki yapısal yeterliliği, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine daha sorunsuz entegre olmalarını mümkün kılmıştır. Nitekim OECD tarafından yapılan bir değerlendirmeye göre, Avustralya, Kanada, İrlanda ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde göçmen öğrenciler yerli öğrencilerle benzer akademik başarı düzeylerine ulaşmakta ve eğitim sistemine etkin şekilde dahil olabilmektedir (OECD, 2010). Bu durum, İrlanda'nın kapsayıcı ve uzun vadeli eğitim politikaları geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca İrlanda'nın bu başarısı, göçmen eğitimi konusunda sahip olduğu önceden yapılandırılmış politikaların etkinliğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık Türkiye'de göçmen eğitimi, ani

ve kitlesel göç dalgasının ardından oldukça kısa sürede şekillenmiştir. Başlangıçta geçici çözümler üretme amacıyla kurulan GEM'ler, Suriyeli gönüllü öğretmenler aracılığıyla Arapça müfredatla eğitim vermiştir (Emin, 2016). Ancak sürecin geçici değil kalıcı olduğu anlaşılınca, bu merkezler 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren aşamalı olarak kapatılmış ve göçmen çocukların devlet okullarına entegrasyonu yönünde önemli bir politika değişikliğine gidilmiştir (İlkyaz, 2020). Türkiye bu yönüyle, göçmenlerin devlet eğitim sistemine dahil edilmesi konusunda hızlı bir uyum politikası geliştirmiştir.

Her iki ülkede de göçmen çocukların eğitim hakkı yasal güvence altına alınmıştır. Türkiye'de bu durum 2013 tarihinde Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerle ilgili bir genelge, 2014 tarihli Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), 2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği ve yine 2014 tarihli Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile somutlaşmış, çocukların ilköğretimden ortaöğretime kadar ücretsiz ve zorunlu eğitim alma hakkı düzenlenmiştir (UNHCR, 2024). Ayrıca yaygın eğitim, açık öğretim ve uzaktan eğitim gibi alternatif modellerle eğitim erişimi çeşitlendirilmiştir (UNHCR, 2024). İrlanda'da da göçmen öğrencilerin eğitime erişimi temel bir hak olarak tanımlanmış, sistemin yapısı göçmen çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde oluşturulmuştur. 2010-2015 Kültürlerarası Eğitim Stratejisi ile İrlanda, köklü bir dönüşümden çok, sınırlı kaynaklar doğrultusunda farklılıklara saygıyı esas alan, tutarlı ve sürekli ilerleyen bir değişim sürecini amaçlamıştır (Department of Education and Skills, 2010). Irkçılığa Karşı Ulusal Eylem Planı (2020-2023), Göçmen Entegrasyon Stratejisi (2020) ve İrlanda Dilini ve Eğitimini Entegre Et (IILT) programı ile göçmenlerin eğitim sistemi içinde karşılaştıkları yapısal engellerin azaltılması, çokkültürlü öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi ve dil yeterliliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu uygulamalar, göçmen öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal hayata etkin katılımlarını da desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Dil eğitimi, her iki ülkede de entegrasyon politikalarının temel ayağını oluşturmaktadır. İrlanda'da bu süreç önceden geliştirilmiş olan EAL ve ESOL ile desteklenirken, Türkiye'de özellikle PIKTES+ projesi kapsamında kapsamlı uygulamalar hayata geçirilmiştir. 141.324 öğrenciye Türkçe dil eğitimi verilmiş, aynı zamanda erken çocukluk eğitimi, psikososyal destek, kırtasiye yardımı ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerle çok yönlü bir destek sistemi inşa edilmiştir (MEB, 2023). Bu desteklerin, göçmen çocukların akademik başarıları ile sosyal uyum süreçlerine doğrudan katkı sunduğu görülmektedir.

Yükseköğretime erişim bakımından da iki ülke bazı benzerlikler taşımaktadır. Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki bireylerin üniversiteye kabulü için TR-YÖS sınavı gibi özel düzenlemeler getirilmiş, açık öğretim ve çevrimiçi eğitim seçenekleriyle erişim kolaylaştırılmıştır (UNHCR, 2024). İrlanda'da ise yükseköğretim sistemine entegrasyon, daha önce yapılandırılmış burs ve destek programları ile teşvik edilmiştir. Bu fark, göç dalgalarının zamanlaması ve sistemin hazırlık düzeyiyle ilişkili olabilmektedir.

İki ülke de eğitim politikalarının uygulanmasında bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Türkiye'de, özellikle ilk yıllarda karşılaşılan dil bariyeri, kayıt süreçlerine ilişkin bilgi eksikliği, ekonomik yoksunluklar ve okulların kapasite sorunları gibi yapısal ve işlevsel problemler dikkat çekmiştir (Human Rights Watch, 2015). Bu durum, ani ve yoğun göç dalgalarının eğitim sistemi üzerinde yarattığı baskının bir yansıması sayılabilir. Öte yandan İrlanda'da daha fazla kaynak, öğretmenlere yönelik kapsamlı mesleki gelişim programlarına gereksinim ve ruh sağlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi gibi ihtiyaçlar söz konusudur. Ancak İrlanda'nın göçmen eğitiminde deneyimli olması bu tür sorunların sistem içinde daha kolay yönetilebildiğini göstermektedir (OECD, 2010).

İrlanda ve Türkiye göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitimi alanında farklı tarihsel arka planlara, deneyim düzeylerine ve insan profillerine sahip olmalarına rağmen, benzer hedeflere yönelmişlerdir. İrlanda, uzun vadeli entegrasyon politikalarıyla sistematik ve istikrarlı bir model sunarken, Türkiye ani ve kitlesel göç hareketlerine hızlı ve çok katmanlı politikalarla yanıt vermiştir. Türkiye'nin özellikle PIKTES gibi projelerle kapsamlı destek mekanizmaları geliştirmesi, geçici çözümlerden kalıcı entegrasyon politikalarına geçiş sürecinde önemli bir başarı olarak değerlendirilebilir. Ancak her iki ülke için de göçmen eğitimi alanında sürdürülebilirlik, esneklik ve kapsayıcılık ilkelerinin önemi devam etmektedir.

5.1.2 Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Olarak İrlanda ve Türkiye'de Karşılaştıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Tartışma

Türkiye'de karşılaşılan sorunlar ağırlıklı olarak göçün ani ve kitlesel doğasına bağlı olarak eğitim altyapısı, dil engelleri, toplumsal uyum ve ekonomik güçlükler etrafında şekillenirken; İrlanda'da daha sistematik olmasına rağmen bilgiye erişim, dil desteğinin yeterli olmayışı ve destek uygulamalarının kapsayıcılığı ve denetlenmesi gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Türkiye, ani ve büyük ölçekli göç dalgaları, eğitim sistemini hem niceliksel hem de niteliksel olarak zorlamıştır. İlk yıllarda okul kayıt süreçlerine ilişkin bilgi

eksikliği, bazı okul yönetimlerinin mülteci çocukları kabul etmekte isteksiz davranması, geçici eğitim merkezlerinin aşırı kalabalık olması ve dil bariyeri gibi sorunlar ön plana çıkmıştır (Human Rights Watch, 2015; Coşkun ve Emin, 2016). Ayrıca, geçici olma algısı hem aileler hem de öğrenciler açısından motivasyon sorunlarına yol açmıştır. Suriyeli çocuklar dil güçlüğü, kültürel uyum zorlukları, duygusal problemler (yalnızlık, iletişimsizlik, özgüven eksikliği), akademik başarısızlık ve akran ilişkilerinde çatışmalar gibi çok boyutlu sorunlarla karşılaşmaktadır (Çolak Seymen vd., 2024).

Türkiye için öğretmenlerin yeni öğrenci profiline yeterince hazırlıklı olmaması da önemli bir sorun alanı olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, dil farklılıkları ve pedagojik donanım eksikliği nedeniyle motivasyon ve iş doyumu kaybı yaşayabilmektedir (Kocabaş ve Alpaydın, 2021). Ekonomik engeller de eğitime erişimi sınırlayan bir diğer faktördür. Ulaşım, kırtasiye, yemek ve giyim gibi temel ihtiyaçlara erişimde yaşanan zorluklar, çocukların düzenli okula devamını olumsuz etkilemektedir (UNICEF, 2019; MEB, 2023).

İrlanda açısından, göçmen çocuklara yönelik daha yerleşik ve sistematik eğitim politikaları geliştirilmiş olsa da uygulamada bazı sorunların devam ettiği görülmektedir. En belirgin sorunlardan biri, göçmen ailelerin ve öğrencilerin İrlanda eğitim sistemine ilişkin bilgi eksikliğidir. Bu durum, NSR Yardım Masası'nın kapatılmasıyla daha da derinleşmiş ve özellikle yeni gelen bireylerin sistemden yeterince faydalanmasını zorlaştırmıştır (Irish Refugee Council, 2024).

Psikososyal destek mekanizmaları İrlanda'da devlet eliyle sunulmakta, ancak uygulamada süreklilik ve yeterlilik açısından bazı sorunlar yaşanabilmektedir (Department of Education, 2023a). Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki öğrenciler, çoğu zaman travma sonrası stres, belirsizlik, sosyal dışlanma ve aidiyet eksikliği gibi psikolojik durumlarla başa çıkmak zorunda kalmakta, bu da öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Her ne kadar REALT ekipleri kayıt süreci ve yönlendirme noktasında rehberlik sağlasa da bu desteğin tüm öğrencileri kapsayacak düzeyde yaygın ve sistematik olduğunu söylemek güçtür.

İngilizce dil eğitimi konusunda da koordineli bir yaklaşımın bulunmaması, göçmenlerin özellikle akademik ve sosyal entegrasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Eğitim politikalarının müfredata odaklı olması, dil öğreniminde pratik ihtiyaçları göz ardı etmiş ve çevrimiçi derslere erişimin sınırlılığı bir diğer engel olarak raporlanmıştır (BITC, 2024). Yetişkin öğrenciler için de benzer dil sorunları devam etmekte, bu da hem yükseköğretime erişimi hem de istihdam olanaklarını sınırlamaktadır (Stapleton ve Dalton, 2024).

Eğitim destekleri kapsamında çok sayıda girişim bulunsa da uygulamada bölgesel farklar ve kaynakların sınırlılığı sorun yaratmaktadır. Özellikle okullarda fırsat eşitliğini sağlamak için oluşturulan DEIS programı gibi uygulamalar, dezavantajlı öğrencilerin hepsine erişememekte ve bazı göçmen ve geçici koruma altındaki çocuklar bu desteklerden mahrum kalmaktadır (Smyth, McCoy ve Kingston, 2015; Weir ve Kavanagh, 2018).

5.1.3 İrlanda ve Türkiye'nin Göçmen ve Geçici Koruma Kapsamındaki Kişilerin Eğitimine Yönelik Politikalarının Etkinliğine İlişkin Tartışma

İrlanda ve Türkiye'nin göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitimine yönelik politikaları karşılaştırmalı olarak ele alındığında, her iki ülkenin de farklı bağlamlara dayalı olarak kendi koşullarına uygun stratejiler geliştirdiği görülmektedir. İrlanda, göçmen öğrencilerin entegrasyonunu uzun vadeli ve yapısal politikalarla desteklemeyi hedeflerken; Türkiye daha çok ani ve yoğun göç dalgalarına yanıt verebilecek esnek ve uygulamaya dönük çözümler üretmiştir. Bu bağlamda İrlanda'nın Kültürlerarası Eğitim Stratejisi (2010–2015) ve Göçmen Entegrasyon Stratejisi (2020) gibi belgeleri, kapsayıcılığı önceleyen, pedagojik uyarlamalar içeren ve ayrımcılıkla mücadeleyi kurumsal düzeyde ele alan sistematik yaklaşımları ortaya koymaktadır (Bilgili vd., 2018). Buna karşılık Türkiye, YUKK (2014) ve Geçici Koruma Yönetmeliği (2014) ile geçici koruma altındaki bireylerin eğitim hakkını yasal güvenceye kavuşturmuş, uygulamada ise özellikle PIKTES Projesi gibi bütüncül modellerle sahaya dönük müdahalelerde bulunmuştur (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025).

Dil desteği her iki ülkenin eğitim politikalarının merkezinde yer almakla birlikte, bu desteğin uygulanma biçimi farklılık göstermektedir. İrlanda, EAL ve ESOL sistemleriyle çözümler geliştirirken; Türkiye, PIKTES kapsamında dil eğitimi sunmuştur (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Dil yeterliliği, sadece akademik başarı için değil, toplumsal uyumun sağlanmasında da temel belirleyicidir. Bu doğrultuda, Türkiye'nin üniversiteler ve Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla sunduğu yetişkinlere yönelik dil eğitimi, geçici koruma altındaki bireylerin sosyal yaşama ve iş gücü piyasasına entegrasyonuna katkı sunmuştur (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025).

Öğretmen eğitimi, entegrasyon politikalarının etkinliğini belirleyen önemli bir diğer faktördür. İrlanda, öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmeye yönelik müfredata entegre edilmiş hizmet içi eğitimler sunarken; Türkiye, travma sonrası psikolojik destek, çokkültürlü sınıf yönetimi ve kültürel farkındalık konularına odaklanmıştır (Coşkun

ve Emin, 2016). Özellikle savaş ve yerinden edilme deneyimi yaşamış öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenin pedagojik ve duygusal donanımı, öğrencinin eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir (Schapiro, 2009). Bu bağlamda Türkiye'nin öğretmenleri hedef alan kapsamlı hizmet içi eğitimleri, sahadaki ihtiyaçlara yanıt verme kapasitesi açısından önemli bir örnek oluşturmaktadır. Bununla birlikte her iki ülke de göçmen çocukların eğitim süreçlerindeki psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik destek hizmetleri sunmaktadır. İrlanda'da bu destek kültürlerarası projeler ve ırkçılık karşıtı faaliyetlerle bütünleşik şekilde sağlanırken (Devine, 2017), Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okul psikolojik danışmanları aracılığıyla yürütülmektedir. İrlanda'da ise bu hizmetlerin daha sınırlı ve okul temelli yapılandırılmış olduğu görülmektedir. Bu fark, Türkiye'nin göç krizine daha yoğun ve travmatik bir şekilde maruz kalmasının bir sonucu olarak, psikososyal desteğe duyulan ihtiyacın daha görünür ve acil hale gelmesinden kaynaklanmaktadır.

İrlanda'nın eğitimde entegrasyona yönelik sistematik, kültürel çeşitliliği gözeten ve yapısal eşitliği önceleyen politikaları, kurumsal kapasitesi yüksek, göç baskısı daha sınırlı bağlamlar için örnek teşkil etmektedir. Türkiye'nin ise yüksek yoğunluklu göç hareketlerine karşı geliştirdiği ihtiyaç temelli, sahaya dayalı ve çok aktörlü uygulamalar, kriz bölgelerinde etkin biçimde uygulanabilecek modeller sunmaktadır (OECD, 2020). Her iki ülkenin de ortak hedefi, göçmen ve geçici koruma kapsamındaki bireylerin eğitim hakkına tam ve etkin biçimde erişimini sağlamak olsa da bu hedefe ulaşma yolunda izlenen politikaların kapsamı, uygulama biçimi ve sürdürülebilirliği farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda, politika yapıcıların yalnızca kısa vadeli çözümlerle değil, bütüncül, sürdürülebilir ve izleme-değerlendirme mekanizmalarıyla desteklenmiş uygulamalarla süreci yönetmeleri gerekmektedir.

Uygulamaların model oluşturma potansiyeli değerlendirildiğinde, İrlanda'nın kültürlerarası yaklaşım ve yerel yönetişime dayalı yapısı örnek teşkil edebilir niteliktedir. Öte yandan, Türkiye'nin kriz dönemlerinde hızlı müdahale edebilen proje temelli uygulamaları da geçici çözümler üretme bakımından dikkate değer görülmektedir. Ancak bu uygulamaların kalıcı ve sürdürülebilir sistemlere dönüştürülmemiş olması, Türkiye için model değerini sınırlandırmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda göçmen ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitime erişimi bağlamında İrlanda ve Türkiye'nin mevcut politikalarının güçlendirilmesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

5.2.1.1. Türkiye için Öneriler

- Göç yönetimi kurumsal bir yapıya kavuşturulabilir. Türkiye'nin göç hareketlerini daha etkin ve sürdürülebilir biçimde yönetebilmesi için, planlı göç politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, göç süreçlerini bütüncül bir yaklaşımla ele alacak, ilgili kurumlar arasında koordinasyonu sağlayacak ve uzun vadeli stratejiler geliştirecek Göç Bakanlığı kurulması değerlendirilebilir.
- Göç yönetimi, toplumun sosyal dengelerini ve vatandaşların haklarını gözeterek yapılandırılabilir. Türkiye'de göç politikalarının hem göçmenlerin ihtiyaçlarını hem de ülke vatandaşlarının sosyal, ekonomik ve kültürel sınırlarını koruyacak şekilde planlı ve programlı yürütülmesi önemlidir. Bu kapsamda, politika geliştirme süreçlerinde farklı toplumsal aktörleri temsil eden üst, orta ve alt düzey komisyonlar oluşturularak karar alma süreçleri katılımcı ve dengeli bir yapıya kavuşturulabilir.
- Öğretmenler çokkültürlü sınıf yönetimi konusunda desteklenebilir. Öğretmenlere yönelik çokkültürlülük, çok dillilik ve travma sonrası psikolojik destek gibi konularda sürekli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Dil eğitimi güçlendirilebilir. Türkçe öğrenimi göçmen ve geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin akademik başarı ve sosyal uyumları açısından kritik bir unsurdur. Bu nedenle, dil eğitim programları yaygınlaştırılabilir, yaşa ve öğrenme düzeyine göre farklılaştırılabilir.
- Okul-aile iş birliği artırılabilir. Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki ailelerin eğitim süreçlerine aktif katılımını teşvik edecek rehberlik hizmetleri sunulabilir, kayıt süreçleri, haklar ve sorumluluklar konusunda aileler bilgilendirilebilir.
- Eğitim materyalleri çokkültürlülük perspektifiyle hazırlanabilir. Ders kitapları ve yardımcı materyaller, kültürel çeşitliliği yansıtabilir, göçmen ve geçici koruma altındaki çocukların aidiyet duygusunu pekiştirecek içeriklere yer verilebilir.

- Psikososyal destek hizmetleri yaygınlaştırılabilir. Travma geçmişi olan çocuklara yönelik okul temelli psikolojik danışmanlık hizmetleri artırılabilir ve uzman personel istihdamı desteklenebilir.

5.2.1.2. İrlanda için Öneriler

- Dil destek hizmetleri eşit erişilebilir hâle getirilebilir. EAL hizmetlerinin okuldan okula farklılık göstermesi, eşitsizlik yaratmaktadır. Bu desteklerin tüm okullarda asgari bir standartta sunulması sağlanabilir.
- REALT yapısı güçlendirilebilir, görev ve yetkileri artırılabilir, bu yapıların okullar, aileler ve diğer kamu kurumlarıyla daha güçlü bir koordinasyon içinde çalışması teşvik edilebilir.
- Öğretmen eğitimi çeşitlendirilebilir. Kültürlerarası pedagojik yaklaşımlar, öğretmen yetiştirme programlarına sistematik olarak entegre edilebilir ve sahada uygulama desteği sağlanabilir.
- Psikososyal destek kapasitesi artırılabilir. Savaş gibi zorunlu göç deneyimi yaşamış çocuklar için okul temelli travma müdahale programları geliştirilebilir.
- Okul altyapısı güçlendirilebilir. Artan göçmen ve geçici koruma kapsamındaki öğrenci sayısına uyum sağlamak amacıyla okul sayısı ve fiziksel kapasite artırılabilir, dijital öğrenme imkânları tüm öğrencilere eşit şekilde sunulabilir.

5.2.1.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Kapsayıcı eğitim politikaları uzun vadeli stratejik planlara dönüştürülebilir. Her iki ülkede de eğitim politikaları, sadece erişimi değil, öğrencilerin katılımı, başarı düzeyleri ve sosyal uyumlarını da kapsayan çok boyutlu stratejilerle yeniden yapılandırılabilir.
- İzleme ve değerlendirme mekanizmaları kurulabilir. Eğitim politikalarının etkililiğini ölçen sistematik değerlendirme araçları geliştirilerek uygulamaların başarısı, eksiklikleri ve iyileştirme alanları düzenli olarak raporlanabilir.
- İyi uygulama paylaşımı teşvik edilebilir. İrlanda ve Türkiye, karşılıklı iyi uygulama örneklerini paylaşarak özellikle öğretmen eğitimi, okul-aile ilişkileri ve psikososyal destek alanlarında deneyim aktarımı yapabilir.
- Göçmen ve geçici koruma altındaki çocukların eğitime entegrasyonunda bireyselleştirilmiş destek ön planda olabilir. Her öğrencinin eğitim geçmişi, yaşadığı travmalar ve dil düzeyleri dikkate alınarak bireysel eğitim planları hazırlanabilir, öğrenci merkezli yaklaşımlar güçlendirilebilir.

- Kamuoyu farkındalığı artırılabilir. Toplumda göçmen ve geçici koruma altındaki çocuklara karşı olumsuz önyargıların kırılması için medya, sivil toplum ve eğitim kurumları aracılığıyla bilinçlendirme kampanyaları yürütülebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada literatür taraması yapılıp her iki ülkenin eğitim politikaları analiz edilmiştir. Bu politikaların sahada nasıl uygulandığı, uygulayıcılar tarafından nasıl algılandığı ve öğrenciler üzerinde ne tür etkiler yarattığı derinlemesine incelenebilir. Araştırmacılar, eğitim politikalarının yerel bağlamda nasıl işlediğini anlamaya yönelik eylem araştırmalarına yönelebilir.
- Göçmen ve geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitimi yalnızca okul bağlamında değil, yaşadıkları mahalleler, sosyal çevreleri ve aile yapıları içinde değerlendirilebilir.
- Göçmen ve geçici koruma kapsamındaki öğrencilerin eğitimi sadece okul döneminde değil, mezuniyet sonrası istihdam ve toplumsal hayata katılım süreçlerinde de değerlendirilebilir. Eğitim sisteminden iş gücü piyasasına geçişte karşılaşılan engeller, kimlik inşası ve aidiyet ilişkileri gibi konular daha fazla çalışılabilir.
- Ülkelerarası karşılaştırmalı çalışmalar, genellikle makro politika düzeyinde kalmaktadır. Aynı ülke içindeki şehirler, bölgeler ve hatta okullar arasında ciddi uygulama farklılıkları bulunabilir. Bu nedenle büyük şehirdeki bir okul ile kırsaldaki bir okul arasında mikro düzey karşılaştırmalar yapılabilir ve bağlamsal eşitsizlikler görünür kılınabilir.
- Saha araştırmalarında iyi örneklerin sadece tanımlanması değil, hangi koşullarda başarı gösterdiği, hangi faktörlerle sürdürülebilir olduğu ve başka bağlamlara nasıl aktarılabileceği gibi sorulara da yanıt aranabilir. Bu tür çalışmalar, karar vericilere bağlam temelli ölçeklenebilir modeller sunabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve göç sonrası Türkiye'de mevcut durum. M. Baloğlu, E. Göv ve T. Bağrıaçık (Ed.), *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı* (s. 26–45). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Yayınları.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(20), 294-295.

Alshirah, M. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin entegrasyon sorunları: Türkçe eğitimi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Açık Bilim. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/221710

Asar, A. (2021). *Yabancılar hukuku* (7. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Aydın Güngör, T. ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development, 5*(1), 48-71.

Bağlı, M. (2005, 8-11 Aralık). *Türkiye'de göç ve kentleşme* [Bildiri Sunumu]. Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler.

Barrett, N. ve Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education: An International Journal, 24*(5), 1259–1280. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4

Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar ve yasadışı göçmenler.* İçişleri Bakanlığı Yayınları.

Bayraklı, C. (2007). *Dış göçün sosyo-ekonomik etkileri: Görece göçmen konutlarında (İzmir) yaşayan Bulgaristan göçmenler örneği* [Yüksek Lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Adnan Menderes Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11607/1217

Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice.* Allyn & Bacon.

Bilgili, O., Volante, L. ve Klinger, D. (2018). Immigrant student achievement and the performance disadvantage. L. Volante, D. Klinger ve O. Bilgili. (Ed.) *Immigrant student achievement and education policy* (s. 3-15). Springer.

Birleşmiş Milletler [BM]. (1951). *Convention relating to the status of refugees*. https://www.unhcr.org/1951-refugee-convention.html

Boyraz, Z. (2015). Türkiye'de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7*(2), 35-58.

Bozdağlıoğlu, Y. (2014). Türk-Yunan nüfus mübadelesi ve sonuçları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 180*(180), 9-32.

Brugha, M., Hollow, D., Pacitto, J., Gladwell, C. Dhillon, P. ve Ashlee, A. (2021). *Turkey: A case history of education provision for refugees from 2011 to 2019*. Jigsaw Consult. https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2021-01-05-gpe-turkey-case-history-education-provision-for-refugees-from-2017-to-2019.pdf

Business in the Community [BITC]. (2023). Ukraine employment needs survey, unpublished findings.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Pegem Akademi.

Byrne, D., McGinnity, F., Smyth, E. ve Darmody, M. (2010). Immigration and school composition in Ireland. *Irish Educational Studies, 29*(3), 271-288. https://doi.org/10.1080/03323315.2010.498567

Cope, B. ve Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, *4*(3), 164–195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals indignity.* https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Council of the European Union. (2022). *Implementing decision (EU) 2022/382 of 4 march 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within*

the meaning of article 5 of directive 2001/55/EC, and having the effect of introducing temporary protection. https://eur-lex.europa.eu/eli/dec_impl/2022/382/oj/eng

Central Statistics Office. (2024). *Arrivals from Ukraine in Ireland, series 12.* https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/fp/p-aui/arrivalsfromukraineinirelandseries12/

Coşkun, İ. ve Emin, M. (2016). *Suriyelerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar.* Seta Yayınları. https://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf

Çağlar, A. ve Onay, A. (2015). Entegrasyon/Uyum: Kavramsal ve yapısal bir analiz. B. D. Şeker, İ. Sirkeci, M. M. Yüceşahin (Ed.), *Göç ve uyum.* (s. 33-64). Transnational Press London.

Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17, 67-91.

Çavuşoğlu, H. (2006). Uluslararası göç nedenleri, tipleri, türleri ve göçmenler. *Journal of Turkish Studies, 9*(2), 1685-1704. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6274

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi* 9(2), 17-29.

Çobanoğlu, F. (2024). Eğitimde göçmen çocuklar: Çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 38*(2), 501–518. https://doi.org/10.33308/26674874.2024382736

Çolak Seymen, C., Tuti, G. ve Mavi, D. (2024). Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 93-115. https://doi.org/10.54558/jiss.1296103

Darmody, M., McGinnity, F. ve Russell, H. (2022) *Children of migrants in Ireland: How are they faring?* Economic and Research Social Institute/ESRI. https://doi.org/10.26504/rs134

Department of Education. (2023a). *Educational provision for students from Ukraine, international protection applicants and students with recognised status.* https://assets.gov.ie/271413/3cfeb5b8-1019-4899-8145-52427f2dc7e1.pdf

Department of Education. (2023b). *Response to parliamentary question 8863/23, 21 February*. www.oireachtas.ie/en/debates/question/2023-02-21/440/#pq_440

Department of Education. (2024). *The quality of education for children and young people from Ukraine*. https://assets.gov.ie/283854/c20f992b-f47c-44b1-bc40-477638443c80.pdf

Department of Education and Skills & the Office of the Minister for Integration. (2010). *Intercultural education strategy 2010–2015*. https://www.pdst.ie/sites/default/files/Intercultural_education_strategy.pdf

Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science. (2022a). *Minister Harris announces central helpdesk for Ukrainian people seeking access to third level education, 2 May.* www.gov.ie/en/press-release/3bc36-central-heldpdesk-for-ukrainian-people-seeking-access-to-third-level-education-announced-by-minister-harris

Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science. (2022b). *Minister Harris announces new measures to provide access to further and higher education for displaced Ukrainian students, 21 June*. www.gov.ie/en/press-release/a0741-minister-harris-announces-new-measures-to-provide-access-to-further-and-higher-education-for-displaced-ukrainian-students

Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science. (2023). *Ukraine student fees and financial support updated.* www.gov.ie/en/publication/b95e5-ukraine-student-fees-and-financial-support-update

Department of Justice. (2025). *Information on temporary protection for people fleeing the conflict in Ukraine*. https://www.irishimmigration.ie/information-on-temporary-protection-for-people-fleeing-the-conflict-in-ukraine/

Department of Justice, Home Affairs and Migration. (2015). *Ireland to accept up to 4,000 persons under relocation and resettlement programmes.* http://www.justice.ie/en/JELR/Pages/PR1500046

Department of the Taoiseach. (2022a). *Employment, childcare and education, 10 March.* www.gov.ie/en/publication/320e9-employment-and-education

Dereli, B. (2018). *Refugee integration through higher education: Syrian refugees in Turkey*. United Nation University Institute on Globalization, Culture and Mobility. https://i.unu.edu/media/gcm.unu.edu/publication/4405/Final_Begu%CC%88m-Dereli_Policy-Report.pdf

Devine, D. (2017). *Migrant children in urban schools in Ireland.* Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_59

Doğan Kader, M., ve Acar Kaplan, K. (2021). İrlanda Patates Kıtlığı'nın Osmanlı basınına yansımaları (1845-1852). *Tarih İncelemeleri Dergisi, 36*(2), 497-526. https://doi.org/10.18513/egetid.1050199

Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 9-22.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Emin, N. M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. Seta Yayınları.

Erdil, B. (2020). Göç ve mülteci hareketlerinin Türkiye'nin göç politikalarına etkileri. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(2): 71-86. https://doi.org/10.47257/busad.842195

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 213-234. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805

Entzinger, H. ve Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in immigrant integration.* Research Centre on Migration and Ethnic Relations. https://www.researchgate.net/publication/251998179_Benchmarking_in_Immigrant_Integration

European Commission Representation in Ireland. (2024, 28 Haziran). *EU migration policy and Ireland: Ireland's role*. European Commission.

https://ireland.representation.ec.europa.eu/strategy-and-priorities/key-eu-policies-ireland/eu-migration-policy-and-ireland_en#irelands-role

Eurostat. (2014). *First and second-generation immigrants – statistics on employment conditions*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:First_and_second-generation_immigrants_-_a_statistical_overview

Gilmartin M. ve Murphy C. (2024, 27 Haziran). A small country with a huge diaspora, Ireland navigates its new status as an immigration hub. *Migration Policy Institute.* https://www.migrationpolicy.org/article/ireland-diaspora-immigration

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4. baskı). Pearson Education.

Government of Ireland. (2019). *Healthy Ireland framework 2019‑2025.*

https://www.gov.ie/en/healthy-ireland/publications/healthy-ireland-framework-2019-2025/

Government of Ireland. (2023). *National action plan against racism.*

https://www.gov.ie/en/department-of-children-equality-disability-integration-and-youth/publications/national-action-plan-against-racism/

Göç İdaresi Başkanlığı. (t.y.). *Geçici Koruma*. 1 Ocak 2025 tarihinde https://www.goc.gov.tr/genel-bilgi45 adresinden edinilmiştir.

Göç İdaresi Başkanlığı. (t.y.). *Şartlı Mülteci*. 1 Ocak 2025 tarihinde https://www.goc.gov.tr/genel-bilgi45 adresinden edinilmiştir.

Gökdere, A.Y. (1978). *Yabancı ülkelerde işgücü akımı ve Türk ekonomisi üzerindeki etkileri.* İş Bankası Kültür Yayınları.

Günay, E., Atılgan, D. ve Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(2), 37-60.

Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö. ve Şahsuvaroğlu, T. E. (2013). Eğitim. E. Menda, N. Balkan ve N. Berktay (Ed.), *Engelsiz Türkiye için yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler* içinde (s. 174-227). Sabancı Üniversitesi.

Human Rights Watch. (2015). *Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller kayıp nesil olmalarını önlemek.* https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/282910

Irish Human Rights and Equality Commission. (2006). *Integrate Ireland language and training.* https://www.ihrec.ie/download/pdf/measure_17_integrate_ireland_language_and_training_wider_equality_study_pdf.pdf

İlkyaz, E. (2020). *Göçmenlere yönelik uygulanan eğitim politikalarının ve sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, A. (2015). Farklı göç türlerini yaşayan ülke: Türkiye. L. Körükmez, & İ. Süda (Ed.), *Göçler ülkesi* (s. 15-26). Ayrıntı Yayınları.

Kızılçelik, S. (1996, 20-22 Kasım). Mersin'e göç etmiş insanların sağlık koşulları üzerine bir çalışma. *II. Ulusal Sosyoloji Kongresi.* Ankara.

Kirman, M. A. (2017). Sosyal bir olgu olarak göç. A. Akdoğan, S. Turan, E. Sungur, E. Battal ve E. Vural (Ed.), *İslam coğrafyasında terör, göç ve mültecilik* (s. 10-129). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları.

Kocabaş, C. ve Alpaydın, Y. (2021). *Göç olgusu ve Türk eğitim paradigması.* Göç Araştırmaları Vakfı. https://gocvakfi.org/wp-content/uploads/2021/11/RAPOR-4-C.-KOCABAS%CC%A7-Y.-ALPAYDIN-rev-2-1.pdf)

Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(3), 163-184.

Kozak, M. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–250.

Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoğlu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 226-244. https://doi.org/10.53444/deubefd.827397

Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Balıkesir Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/3238/Serdan_Kervan.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Law Society Gazette Ireland. (2024, 31 Temmuz). *Ireland joins migration-policy group ICMPD.* https://www.lawsociety.ie/gazette/top-stories/2024/july/ireland-joins-migration-policy-group-icmpd/

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography, 3*(1), 47-57.

Marginson, S. ve E. Sawir. (2011). *Ideas for intercultural education.* Palgrave Macmillan.

McGinnity, F., A. Murray ve S. McNally (2013). *Mothers' return to work and childcare choices for infants in Ireland.* The Stationery Office, Dublin. https://www.growingup.ie/pubs/BKMNEXT238.pdf

McGinnity, F., E. Quinn, G. Kingston ve P.J. O'Connell. (2014). *Annual monitoring report on integration 2013*. Economic and Social Research Institute/Integration Centre, Dublin. https://www.esri.ie/system/files/publications/BKMNEXT266%20%281%29.pdf

McGinnity, F., H. Russell ve A. Murray. (2015). *Non-parental childcare and child cognitive outcomes at age 5*. The Stationery Office, Dublin. https://www.growingup.ie/pubs/BKMNEXT300.pdf

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miller, K.K., Brown, C.R., Shramko, M. ve Svetaz, M.V. (2019). Applying traumainformed practices to the care of refugee and immigrant youth: 10 clinical pearls, *Children*, *6*(8), 94. https://doi.org/10.3390/children6080094

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı.* Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *K12 beceri geliştirme programının çalışmaları başladı.* Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://www.meb.gov.tr/k12-beceri-gelistirme-programinin-calismalari-basladi/haber/25766/tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.) *Kapsayıcı eğitim nedir?* https://kizihl29.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/29/01/762632/dosyalar/2021_03/17111819_KapsayYcY_eYitim_BirleYtirilmiY.pdf

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, *10*(1), 221–230.

Mohamed, S. ve Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, *33*(3), 249–263. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1300769

Moriña, A. (2019). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. M. R. Coleman, M. Shevlin (Ed.), *Postsecondary educational opportunities for students with special education needs* (s. 1-15). Routledge.

Murphy, K. ve Sheridan, A. (2023). *Annual report on migration and asylum 2022: Ireland*. Dublin: Economic and Social Research Institute. https://emn.ie/wp-content/uploads/2023/11/SUSTAT124-Annual-Report-on-Migration-and-Asylum-in-Ireland.pdf

Murray, A., McGinnity, F. ve Russell, H. (2016). Inequalities in access to early care and education in Ireland. J. Williams, E. Nixon, E. Smyth, E. and D. Watson (Ed.), *Cherishing*

all the children equally? Ireland 100 years on from the Easter Rising (s. 107-131). Oak Tree Press.

Mutluer, M. (2003). *Uluslararası Göçler ve Türkiye*. Çantay Kitabevi.

Naz, Y. (2015). *Türkiye'nin uluslararası göç politikası ve uluslararası göçün Türkiye'deki güncel sorunları* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/266204/yokAcikBilim_10076795.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Nohl, A.M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji.* (R. N. Somel). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Original work published 2006)

OECD. (2020). *Education policy outlook: Turkey June 2020*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf

OECD. (2021). *Young people with migrant parents*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/03/young-people-with-migrant-parents_06a0b0c1/6e773bfe-en.pdf

Organization of African Unity. (1969). *Convention governing the specific aspects of refugee problems in Africa*. https://www.unhcr.org/about-us/background/45dc1a682/oau-convention-governing-specific-aspects-refugee-problems-africa-adopted.html

Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 17-29.

Özer, İ. (2004). *Kentleşme Kentlileşme Ve Kentsel Değişim*. Ekin Kitabevi Yayınları.

Pashang, S., Biazar, B., Payne, D.E. ve Kaya, Z. (2018). Teaching English as an additional language (EAL) to refugees: Trauma and resilience. S. Pashang, N. Khanlou, & J. Clarke (Ed.), *Today's youth and mental health* (s. 359-378). Springer.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. baskı). SAGE Publications.

Pazarlıoğlu, M. V. (2007). İzmir örneğinde iç göçün ekonometrik analizi. *Yönetim ve Ekonomi, 14*(1), 121-135.

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 352-372.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education, 19*(6), 481–491. https://doi.org/10.1080/14675980802568277

Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical So-ciety of London*, *48*(2), 167-235.

Ravenstein, E. G. (1889). The laws of migration. *Journal of The Royal Statis-tical Society*, *52*(2), 241-305.

Richter, A., Sjunnestrand, M., Romare Strandh, M. ve Hasson, H. (2022). Implementing school-based mental health services: A scoping review of the literature summarizing the factors that affect implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(6), 3489. https://doi.org/10.3390/ijerph19063489

Röder, A., Ward, M. ve Frese, C.A. (2017). From labour migrant to stay-at-home mother? Childcare and return to work among migrant mothers from the EU accession countries in Ireland, Work, Employment and Society. *Sage Publications, Ltd., 32*(5), 850-867. https://doi.org/10.1177/0950017017713953

Rumbaut, R. G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International Migration Review, 31*(4), 923–960. https://doi.org/10.1177/019791839703100408

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 227–250. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Saka, D. ve Çelik, S. (2022). Mülteci Eğitiminin Bir Temeli Olarak Kapsayıcı Öğretmen Nitelikleri: Türk Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Bir Çerçeve İncelemesi. *Eğitim ve Bilim, 47*(209), 357-380. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10506

Schapiro, K. A. (2009). Migration and educational outcomes of children. Human Development Research Paper 2009/5. https://purocihle.rrojasdatabank.info/HDRP_2009_57.pdf

Seçgin, N. (2019). *An analysis of immigrant education policies in Turkey.* [Yüksek lisans tezi, ODTÜ.] ODTÜ Açık Erişim Sistemi.

Sepetçioğlu, T. E. (2014). İki tarihsel "eski" kavram, bir sosyo-kültürel "yeni" kimlik: Mübadele nedir, mübadiller kimlerdir? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 180*(180), 49-84.

Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı* (6. baskı). Anı Yayıncılık.

Smyth, E., M. Darmody, M., McGinnity, F. ve Byrne, D. (2009). *Adapting to diversity: Irish schools and newcomer students*. Economic and Social Research Institute/Department of Education. https://www.esri.ie/system/files/publications/RS8.pdf

Smyth, E. (2016). Inequalities from the start? Children's integration into primary school. J. Williams, E. Nixon, E. Smyth & D. Watson (Ed.), *Cherishing all the children equally? Ireland 100 years on from the Easter Rising* (s. 132-151). Oak Tree Press.

Smyth, E., McCoy, S. ve Kingston, G. (2015). *Learning from the evaluation of DEIS*. Economic and Social Research Institute. https://www.esri.ie/system/files/publications/RS39.pdf

Solano, G. ve Huddleston, T. (2020). *Migrant integration policy index (MIPEX)*. https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2021/01/Solano-Giacomo-Huddleston-Thomas-2020-Migrant-Integration-Policy-Index-2020.pdf

Stapleton, A. ve Dalton, C. (2024). *The application of the temporary protection directive: Challenges and good practices for Ireland.* The Economic and Social Research Institute. https://doi.org/10.26504/rs185

Şimşek, A. (2023). *Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar: Kilis ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Şimşek H. (2020). Eğitimde kapsayıcı politika ve göçmenler. H. Sakız ve H. Apak (Ed.), *Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm* (s. 141-162). Pegem Akademi.

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(3), 2585-2604.

Taşçı, F. (2009). Bir sosyal politika soru olarak göç. *Kamu-İş, 10*(4), 177-204.

Tüfekçi, S. (2002). *Kırsal kesimlerden büyükşehirlere göç ve göçün aile yapısında meydana getirdiği değişiklikler (İstanbul örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi

Tümertekin E. ve Özgüç N. (1997). Ekonomik Coğrafya Küreselleşme ve Kalkınma. Çantay Kitapevi.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlükleri.* 10 Aralık 2024 tarihinde https://sozluk.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (t.y.). *Türkiye İrlanda ilişkileri. https://www.mfa.gov.tr/turkiye-irlanda-siyasi-iliskileri-.tr.mfa*

Uluslararası Göç Örgütü. (2011). *Göç terimleri sözlüğü.* https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf

Uluslararası Göç Örgütü. (2024). *Dünya göç raporu.* https://reliefweb.int/attachments/0048a4f8-99fc-4aed-9971-f4cf6bf12d35/pub2023-047-l-world-migration-report-2024_0.pdf

United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). *Eğitim.* https://help.unhcr.org/turkiye/tr/information-for-non-syrians/education/

UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878.locale=en

United Nations High Commissioner for Refugees Ireland. (2025). *Temporary protection.* https://help.unhcr.org/ireland/ukraine-situation/temporary-protection/

United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki çocukların eğitimine ilişkin istatistik raporu (2020-2021).* https://www.unicef.org/turkey/media/10711/file/Ge%C3%A7ici%20koruma%20alt

Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2*(1), 23-42. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jietp/issue/54500/698889

Watters, C., Mowlds, W., O'Connor, A. ve Sarma, K.M. (2022). The last arrival point: The refugee experience of resettlement in Ireland. *International Journal of Intercultural Relations*, *88*(4), 66–76. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.009

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf

Yakar, H. (2023). Kapsayıcı eğitim yaklaşımları. H. Şimşek & S. S. Kula (Ed.), *Herkes için kapsayıcı eğitim* (s. 184-202). Vizetek.

Yamaç, M. (2025). İrlanda'da kıtlık ve Osmanlı yardımı. *Journal of Anglo-Turkish Relations*, *6*(1), 107-38.

Yavcan, B., ve El-Ghali, H. A. (2017). *Higher education and Syrian refugee students: The case of Turkey policies, practices, and perspectives.* UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States. https://www.aub.edu.lb/ifi/Documents/publications/research_reports/2016-2017/20170703_turkey_syrian_refugee.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırımoğlu, H. (2005). Uluslararası emek göçü 'Almanya Türk emek göçü'. *Kamu-İş, 8*(1).

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Journal of Turkish Studies, 9*(2), 1685-1704. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6274

Zeus, B. (2011). Exploring barriers to higher education in protracted refugee situations: The case of Burmese refugees in Thailand. *Journal of Refugee Studies, 24*(2), 256-276. https://doi.org/10.1093/jrs/fer011

Zheng, B., Lynam, A. ve Mc Guckin, C. (2024). Research. Brian Mooney (Ed.), *Creating inclusive schools: Enhancing educational opportunities for migrant and refugee children in Ireland* (s. 341-344). Education Matters.