



T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

GÖÇMENLERİN EĞİTİMİ ÖZELİNDE TÜRKİYE VE
KANADA'DAKİ KAPSAYICI EĞİTİMİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Meltem KELEŞ

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

GÖÇMENLERİN EĞİTİMİ ÖZELİNDE TÜRKİYE VE
KANADA'DAKİ KAPSAYICI EĞİTİMİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Meltem KELEŞ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 22702040 numaralı öğrencisi Meltem KELEŞ'in hazırladığı "**Göçmenlerin Eğitimi Özelinde Türkiye ve Kanada'daki Kapsayıcı Eğitimin Karşılaştırılması**" başlıklı çalışma, 07/03/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı Adı, SOYADI	İmza
Başkan	Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ	
Üye	Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi. Ömer Murat ÖTER	

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun 07/03/2025 tarih ve .../... Sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../.../2025

Doç. Dr. Ahmet KAYAOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

İmza

Meltem KELEŞ

07/03/2025

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GÖÇMENLERİN EĞİTİMİ ÖZELİNDE TÜRKİYE VE KANADA'DAKİ KAPSAYICI EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI

MELTEM KELEŞ

Kapsayıcı eğitim, farklı ulusları ve kültürleri bünyesinde barındıran ülkelerin eğitiminde önemli kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Son zamanlarda yaşanan göç, hastalık, savaş gibi birçok toplumsal olay neticesinde, kapsayıcı eğitim ve özellikle göçmenlerin eğitimi önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, çeşitli sebeplerle çok sayıda göçmen barındıran Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitimi ve göçmenlerin eğitimini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Nitel araştırma modeli ile gerçekleştirilen araştırmada, literatür tarama yöntemi kullanılarak ilgili yasal düzenlemeler, uluslararası metinler ve araştırmalar incelenmiştir. Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitim ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili politikalar ve uygulamalar, yatay yaklaşım yöntemi ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma ile göçmenlerin eğitimi özelinde politikalar ve uygulamalar açısından iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasıyla göçmenlerin eğitimi hakkındaki boşluğun doldurulmasının yanında, Türkiye'de göçmenlerin eğitimine yönelik politika yapıcılara ve uygulayıcılara katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, Türkiye ve Kanada'nın sahip olduğu yönetim yapıları ile sosyal ve kültürel farklılıklarına bağlı olarak kapsayıcı eğitim ve göçmenlerin eğitimine yönelik politika ve uygulamalarının şekillenip farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte Türkiye'deki kapsayıcı eğitim ve özellikle göçmenlerin eğitime yönelik politika yapıcılar ve uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göçmenlerin Eğitimi, Kanada, Kapsayıcı Eğitim, Türkiye.

ABSTRACT

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

COMPARISON OF INCLUSIVE EDUCATION IN TURKEY AND CANADA WITH A SPECIAL FOCUS ON IMMIGRANT EDUCATION

MELTEM KELEŞ

Inclusive education appears as an important concept in the education of countries that contain different nations and cultures. As a result of many social events such as migration, disease and war that have occurred recently, inclusive education and especially the education of immigrants have importance. The aim of the research is to comparatively examine inclusive education and the education of immigrants in Türkiye and Canada, which host a large number of immigrants for various reasons. In the research carried out with the qualitative research model, relevant legal regulations, international texts and researches were examined by using the literature review method. The policies and practices related to inclusive education and education of immigrants in Türkiye and Canada were evaluated by comparing them with the horizontal approach method. In addition to filling the gap in the education of immigrants by revealing the similarities and differences between the two countries in terms of policies and practices specific to the education of immigrants, the research also aimed to contribute to policy makers and practitioners in Turkey regarding the education of immigrants. The research has shown that policies and practices regarding inclusive education and education of immigrants have been shaped and differentiated depending on the administrative structures and social and cultural differences between Türkiye and Canada. In addition, recommendations were made for policy makers and practitioners regarding inclusive education in Turkey and especially the education of immigrants.

Key Words: Canada, Education of Immigrants, Inclusive Education, Turkey,

ÖN SÖZ

Öncelikle tez konumu belirlemede isteklerimi göz önüne alan, bana yardımcı olan ve tezimin her aşamasında yardımlarını, desteklerini esirgemeyen ve bilgilerini her zaman paylaşan, çok değerli hocam, danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER'e,

Lisansüstünde ders aldığım süre boyunca akademik alanda gelişmeye katkı sağlayan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ, Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN, Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN ve Doç. Dr. Halil KARADAŞ'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca sabırla ve sevgisiyle benim bu çalışmayı bitirmemde yardımcı olan ve her zaman bana destek olan eşim Rakan KELEŞ'e ve bu süre zarfında ihmal etsem de sevgisini benden esirgemeyen sevgili oğlum Deniz Arjen KELEŞ'e sonsuz minnetlerimi sunarım.

Mardin; Mart, 2025

Meltem KELEŞ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1. Karşılaştırmalı Eğitim.....	8
1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları.....	8
1.3. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yaklaşımları.....	9
1.4. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yöntemleri	10
1.4.1. Julien'in Analitik Soru Cetvelleri Yöntemi.....	10
1.4.2. Tarihsel Yöntem	10
1.4.3. Fonksiyonel Analiz Yöntemi (İşlevsel Yöntem)	10
1.4.4. Nicel-İstatistiksel Yöntem	11
1.4.5. Analitik Yöntem (Bereday Modeli).....	11
1.4.6. Bray ve Thomas Yöntemi.....	12
1.5. Türk Eğitim Sistemi.....	13
1.5.1. Örgün Eğitim.....	14
1.5.2. Yaygın Eğitim	15
1.5.3. Öğretmen Yetiştirme	17
1.5.4. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi.....	17
1.5.5. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları.....	17
1.5.6. Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri	18
1.6. Kanada Eğitim Sistemleri	18
1.6.1. Okul Öncesi (Erken Çocukluk)	20
1.6.2. İlköğretim	20
1.6.3. Ortaöğretim.....	20
1.6.4. Yükseköğretim	20
1.6.5. Öğretmen Yetiştirme	21
1.6.7. Yaygın Eğitim	22

1.6.8. Kanada Eğitim Sisteminin Amaçları	22
1.7. Kapsayıcı Eğitim.....	22
1.8. Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi.....	24
1.9. Çokkültürlülük.....	26
1.10. Mülteci.....	27
1.11. Sığınmacı	28
1.12. Göçmen.....	28
1.13. Şartlı mülteci.....	28
1.14. İkincil koruma.....	29
1.15. Konuyla İlgili Araştırmalar.....	29
1.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
1.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	32
2. YÖNTEM	35
2.1. Araştırma Modeli.....	35
2.2. Verilerin Toplanması	36
2.3. Verilerin Analizi	36
3. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	37
3.1. Türkiye ve Kanada’da Kapsayıcı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları.....	37
3.1.1. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim.....	37
3.1.2. Kanada’da Kapsayıcı Eğitim	41
3.2. Türkiye ve Kanada’da Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	44
3.3. Türkiye ve Kanada’da Göçmenlerin Eğitimine Yönelik Uygulama ve Politikalar	47
3.3.1. Türkiye’de Göçmenlerin Eğitimi.....	47
3.3.2. Kanada’da Göçmenlerin Eğitimi	55
3.4. Türkiye ve Kanada’da Göçmenlerin Eğitimine Yönelik Uygulama ve Politikaların Karşılaştırılması.....	60
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
KAYNAKÇA.....	67
ÖZGEÇMİŞ	83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Bereday Modeli.....	12
Şekil 1.2. Bray ve Thomas Yöntemi (Karşılaştırmalı Eğitim Analiz Küpü).....	13
Şekil 1.3. Türk Milli Eğitim Sistemi.....	16
Şekil 1.4. Kanada'nın Eğitim Sistemleri.....	19
Şekil 3.1. Türkiye'nin Suriye Krizine Yönelik Eğitim Müdahalesindeki Stratejik Değişimler.....	49
Şekil 3.2. Türkiye'deki Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler.....	50
Şekil 3.3. Türkiye'nin Suriyeli Mültecilere Sunduğu Eğitim Hizmetleri.....	53
Şekil 3.4. Kanada Göçmen Sayıları.....	56
Şekil 3.5. Kanada'nın Mülteci Kabul Aşamaları.....	56
Şekil 6.6. Kanada'daki Göçmen Kategorileri.....	58

KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
BM	: Birleşmiş Milletler
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı
ABLE	: Daha İyi Bir Yaşam Deneyimi Elde Etme Programı (The Achieving a Better Life Experience)
ASETS	: Aborjinler İçin Beceri ve İstihdam Eğitim Stratejisi (Aboriginal Skills and Employment Training Strategy)
DAFI	: Albert Einstein Alman Akademik Mülteci Girişim Fonu (Albert Einstein German Academic Refugee Initiative)
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
HEM	: Halk Eğitim Merkezi
TÖMER	: Türkçe Öğrenim Uygulama ve Araştırma
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
UNHRC	: Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
YÖBİS	: Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi
SWIS	: Okullarda Yerleştirme Çalışanları (Settlement Workers in Schools)
PICTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System)
FRIT	: Türkiye'deki Sığınmacılar için Mali imkân (Facility for Refugees in Turkey)
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu
PBS	: Puanlara Dayalı Sistem (Points Based System)
CEDAW	: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (Declaration on the Elimination of Discrimination Against Women)

PYBS	: Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı
ŞNT	: Şartlı Nakit Transferi
Ş.E.Y.	: Şartlı Eğitim Yardım Programı
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulları
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
RESP	: Kayıtlı Eğitim Tasarrufları Programı (Registered Education Saving Programs)



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanlık tarihinden bugüne kadar; insanlar, savaş, kıtlık, doğal afet, işsizlik, yoksulluk gibi birçok faktöre bağlı olarak buldukları bölgelerden farklı bölgelere göç etmişlerdir. Göç, bireylerin ya da toplulukların ekonomik, toplumsal, siyasal ve sosyal sebeplerle yaşam alanlarını değiştirmeleri olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Göç eden, bireyler veya gruplar buldukları yerden başka bir yere taşınır ve orada yaşamaya başlarlar. Göç olgusu, insanların yaşadığı ülkeden başka bir ülkenin sınırlarına geçmesini veya bir devlet içerisinde yer değiştirmesini ifade etmektedir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013).

Geçmişten bugüne kadar insanlar farklı sebeplerden yer değiştirmişlerdir (Apak, 2014). Zorunlu göçe neden olan etkenler doğal, ekonomik, dini ve siyasi olabilmektedir (Selim, 2017). Göç ekonomik, sosyal, politik gibi birçok faktöre bağlı olarak gerçekleşebilir. Son zamanlarda yaşanan savaş gibi siyasal olaylar da göçü etkileyen önemli nedenler arasındadır. Dere ve Demirci Dölek (2023) Ortadoğu'da yaşanan çatışmalar, savaşlar, terör olayları, ekonomik problemler ve eğitim imkanlarının yetersizliği gibi durumların göçün nedenleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Karakaya (2020) dünya üzerindeki göçlerin başlıca sebeplerinin savaş ve çatışmalar olduğunu ifade etmiştir. Oral ve Çetinkaya (2017) ise göçün nedenlerini ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi (savaş, terör) nedenler olarak belirtmişlerdir. Tunca ve Karadağ (2020) iç savaşlar, ülke işgalleri, siyasal düzen değişiklikleri gibi nedenlerin göç nedenleri olabileceğinden bahsetmişlerdir. Göç eden göçmenler barınma, sağlık, beslenme ve güvenlik gibi birçok sorun ile karşı karşıya kalmışlardır. Göçmenler, genellikle yeni ülkelerine uyum sağlarken dil bariyerleri, iş bulma zorlukları ve sosyal dışlanma gibi sorunlarla karşılaşabilirler (UNHCR, 2020). Gencer (2017) göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları "eğitime erişim ve katılım sorunu, öğretmen sorunu, dil sorunu, koordinasyon eksikliği, müfredat ve öğretim materyalleri, fiziksel altyapı sorunları,

yoksulluk ve çocuk işçiliği sorunu, toplumsal kabul ve uyum sorunu" olarak başlıklar halinde açıklamıştır. Dere ve Demirci Dölek (2023) ise göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunları "dil kaynaklı sorunlar, politika kaynaklı sorunlar, ekonomik sorunlar, okul sürecindeki sorunlar ve psikolojik sorunlar" şeklinde kategorileştirmişlerdir. Salı ve Şeker (2023) göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunlarının en önemlilerinin eğitim hizmetlerine erişim ve uyum sorunu olduğunu belirtmişlerdir.

Göçmenlerin karşılaştıkları sorunların giderilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, göçmenlerin topluma entegrasyonun sağlanmasına bağlıdır. Göçmen öğrencilerin sosyal hayata uyum sağlaması Türk kültürüne adapte olmaları hayati bir öneme sahiptir (Büyükkız, 2016). Bu kapsamda göçmenlerin toplumun gerekliliklerini yerine getirebilmeleri ancak eğitim ile sağlanabilir. Eğitim, hayati bir öneme sahiptir. Ünal ve Aladağ (2020) göçmen çocukların karşılaştıkları tüm problemlerle ve karşılaşılabilecekleri bütün risklerle mücadele etmede en etkili unsurun eğitim olduğunu ifade etmişlerdir. Göçmenlerin topluma sosyal ve kültürel açıdan uyum sağlamaları, topluma katkıda bulunmaları, istihdam edilebilmelerinin önemli amaçlarından birinin eğitim olduğu söylenebilir.

Göçmen öğrencilerin yerleşik öğrencilerle eğitim görmeleri ve bu durumda birçok yönden farklı öğrencilerin okullarda bir arada eğitim görmek durumunda kalmaları, mevcut öğrenciler arasındaki farklılıklarla birlikte göçmen çocuklardan kaynaklı farklılıklar dikkate alınarak verilecek eğitimin ancak kapsayıcı eğitim ile olacağı yadsınamaz bir gerçektir (Polat ve Kılıç, 2013).

Kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından "öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve sosyal hayata katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Aktekin vd., 2017). Kapsayıcı eğitim, bireylerin ırklarına, diline, dinine, yani bireyler arasındaki farklılıkları göz önüne alarak eğitimin bütün bireyler için bir hak olduğunu vurgular (Booth & Ainscow, 2002). Kapsayıcı eğitim, bireyleri ırk, din, dil, renk, kültür farklılığı gözetmeksizin nitelikli eğitimin ve özelde öğretim programının her bireye adil bir şekilde, ihtiyaç ve ilgiler doğrultusunda ulaştırılmasını savunur (Sakız ve Sarıcalı, 2018). Kapsayıcı eğitimin temel amacı, tüm öğrenenlere iyi nitelikli olan eşit bir eğitim sunmaktır (UNESCO, 2015). Kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre öğrenciler okulun gerekliliklerine değil, okullar öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarına adapte olmalıdır (Aktekin vd., 2017). Uluslararası Göç Örgütü'nün (IOM)

yayımladığı rapora (2018) göre 2030 gündeminin merkezi ilkesi kapsayıcılıktır; kapsayıcılığın ilkeleri “kimseyi geride bırakma” ve “en uzağa ulaşmak için çaba gösterme” taahhüdünü içerir.

Geçmişten günümüze Türkiye özellikle Suriye, Irak ve Afganistan’da yaşanan savaşlardan sonra çok sayıda göçmene ev sahipliği yapmıştır ve yapmaya da devam etmektedir. Ülkemize gelen Suriyeli sayısı resmi kayıtlara göre 3.733.982’dir (Doğan ve Avcıoğlu, 2022). Resmi kayıtlı Suriyeli göçmen sayısına, yaklaşık olarak 116.400 Afganistanlı, 173.250 Iraklı, 27 bin İranlı ve 18.400 diğer ülkelerin vatandaşları da dâhil edildiğinde Türkiye’de ikamet eden göçmen sayısının ortalama 4 milyonun üzerinde olduğu ifade edilebilir (Doğan ve Avcıoğlu, 2022). Bu kadar çok sayıda göçmene ev sahipliği yapan Türkiye’nin Afrika, Asya ve Avrupa kıtaları ve Ortadoğu ülkelerinin ulaşım güzergâhlarında bulunması göç konusunda Türkiye’yi önemli bir ülke konumuna getirmektedir (Kandemir, 2018). Türkiye jeopolitik ve jeostratejik konumu sebebiyle şimdiye kadar pek çok göç hareketinin hedefi olma durumu ile karşı karşıya kalmıştır (Aydın, 2020). 2011 yılında Suriye’de bir iç savaş başlamış ve Türkiye’nin sınır komşusu olmasından ve Türkiye’ye ulaşımın daha kolay olmasından dolayı Suriye’den Türkiye’ye bir göç hareketi başlamıştır. Türkiye ilk kez 2011 yılının Nisan ayında Suriye’de yaşanan savaş nedeniyle Suriye vatandaşlarının sınırı geçerek Türkiye’ye gelmelerine müsaade etmiştir (Tiryaki, 2022). 2011 yılından sonra ise "açık kapı politikası (Open-door policy)" uygulamaya konularak göçün devamına izin verilmiştir (Özdemir, 2017). Suriye, Irak gibi Afganistan’da yaşayan insanlar, daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak, savaş ve çatışmalardan uzak kalabilmek için ülkelerini terk etmişlerdir. Afganistan’daki çatışma ve savaş gibi siyasi nedenlerden dolayı ülkelerini terk etmek isteyen Afganistanlılar, öncelikle Pakistan ve İran’a, ardından da Türkiye’ye göç etmişlerdir (Karakaya ve Karakaya, 2021).

Göç gerçeği göçmenlerin gittikleri ülkelere her anlamda uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Bu alanlardan biri de kuşkusuz eğitim olmaktadır. Göçmenlerin toplumsal hayata dâhil olabilmelerinin önemli aşamalarından biri eğitim-öğretim ortamlarıdır (Güngör ve Soysal, 2021). Eğitim, göçten en çok etkilenen birimlerden biridir (Tunga, Engin ve Cagiltay, 2020). Yüksek oranda göçmen sayısına sahip olan Türkiye’de göçmenlerin eğitimi önemli bir konu haline gelmiştir. Eğitimde göçmenlerin karşı karşıya kaldıkları birçok problem ortaya çıkmıştır. Bu problemler; dil engeli, sosyal uyum, kaynak yetersizliği, maddi yetersizlikler, nitelikli öğretmen azlığı olarak ifade

edilebilir. Tanrıku (2017) araştırmasında göçmen öğrencilerin dil eğitimi, devlet okullarına kayıt olma durumu, geçerli diploma, materyal problemleri ve Türkçenin öğretilmesi gibi eğitim konularında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Oikonomidou (2010), tüm dünyada göçmenlerin eğitiminde karşılaştıkları en temel problemlerden birinin dil problemi olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer sorun olan nitelikli öğretmen azlığına ilişkin Wagner (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin göçmen çocukları eğitmede yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Rivkin, Hanushek ve Kain (2005) nitelikli öğretmenlerin öğrenen bireylerin başarıları üzerinde büyük etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Göçmenlerin göç ettikleri ülkelerde karşılaştıkları sorunların giderilebilmesi için birçok çalışma ve politika yapılmıştır. Suriye’de yaşanan savaş sonrasında Türkiye’ye gelen çok sayıda göçmen için 2011-2013 yılları arasında geçici çözüm olarak kamplarda Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş, Halk Eğitim Merkezlerinde (HEM) Suriyeli göçmenler için Türkçe öğretimi yapan kurslar açılmış ve üniversitelerin bünyelerinde oluşturulan Türkçe Öğrenim Uygulama ve Araştırma (TÖMER) birimleri yaygınlaştırılmıştır. AFAD iş birliği ile Suriyeli göçmenlerin kamp dışında eğitim görebilmeleri için okullar inşa edilmiştir. Zaman ilerledikçe Türkiye’ye sığınan Suriyeli göçmenlerin ülkelerine geri dönmelerine dair olan belirsizliklerden dolayı göçmenlerin Türkiye’de beklenenden daha uzun süre kalma olasılığı göz önüne alınarak geçici çözümler üretmek yerine daha somut adımlar atılması gerektiği düşünülmüştür. Bu noktada dünyada çok fazla göç alan Kanada ülkesi örnek alınabileceği ve uygulanan politikaların Türkiye için önemli örnekler sunacağı düşünülmüştür.

Dünyada yaşanan savaşlar, baskılar ve ekonomik sebepler nedeniyle göç etmek zorunda kalan bireyler, yaşamaya başladıkları farklı ülkelerde ve farklı kültürel yapılarda yaşam savaşını vermektedirler (Aydın, 2020). Türkiye gibi çok sayıda göçmen kabul eden ve göçmenlerin eğitimine önem veren bir diğer ülke de Kanada’dır. Kanada göçmenlerin eğitimini esas alan, göçmenlerin eğitimi için çeşitli politika ve programlar uygulayan bir ülkedir. Ülkede göçmen öğrencilere dil desteği, uyum programları ve sosyal hizmetler gibi imkânlar sağlanarak öğrencilerin eğitim süreçlerine entegre olmaları desteklenmektedir. Türkiye ve Kanada mülteci politikalarını uluslararası ilişkiler yönünden karşılaştırmalı olarak inceleyen Kandemir (2018), Türkiye ve Kanada’daki mülteci politikalarının farklı olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Kanada’nın halihazırda olan birçok sözleşmeden bile üstün mülteci politikaları

geliştirdiği ancak Türkiye’de bu durumun henüz gelişim aşamasında olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında Kanada eğitim sistemini inceleyen ve iki ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştıran araştırmalar bulunmakla birlikte (Balıdede, 2012; Dertli, 2021; Kandemir, 2018; Yazıcı, 2009) iki ülkenin göçmen eğitime yönelik politika ve uygulamalarının karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırma aracılığıyla özellikle göçmenlerin eğitimi özelinde kapsayıcılık bağlamında Türkiye ve Kanada’daki politika ve uygulamalar karşılaştırılarak ulaşılan bulgular derinlemesine incelenmiş olacaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın kapsayıcı eğitim, göçmenler ve çokkültürlülük çalışmalarının sentezlenerek mevcut durumun ortaya konması ve eksikliklerin giderilmesi için belirleyici bir yol haritası sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma ile göçmenlerin eğitimi özelinde politikalar ve uygulamalar açısından iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasıyla göçmenlerin eğitimi hakkındaki boşluğun doldurulmasının yanı sıra Türkiye’de göçmenlerin eğitime yönelik politika yapıcılara ve uygulayıcılara katkıda bulunması beklenmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın problem cümlesi "Göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada’daki kapsayıcı eğitim karşılaştırıldığında politikalar ve uygulamalar açısından iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada’daki kapsayıcı eğitimin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda Türkiye ve Kanada’da kapsayıcı eğitime ve göçmenlerin eğitime yönelik politikalar ve uygulamaların belirlenmesi, karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması hedeflenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye ve Kanada’da kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamaları nelerdir?
2. Türkiye ve Kanada’da kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Türkiye ve Kanada’da göçmenlerin eğitime yönelik politikalar ve uygulamalar nelerdir?

4. Türkiye ve Kanada’da göçmenlerin eğitime yönelik politikalar ve uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Göçmenlerin kabulü ve eğitime yönelik geliştirdiği politika ve uygulamalarla emsali birçok ülkeye kıyasla göçmenlerin entegrasyonu ve eğitimiyle ilgili sorunları çözmüş olan Kanada’daki kapsayıcı eğitimin ve özellikle göçmenlerin eğitime yönelik politika ve uygulamaların Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelenmesinin, barındırdığı çok sayıda göçmenin eğitiminde önemli sorunlar yaşayan Türkiye’de kapsayıcı eğitim bağlamında göçmenlerin eğitime yönelik ulusal politikaların geliştirilmesine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırma göçmenlerin eğitimi kapsamında iki ülkenin karşılaştırılması ile hem literatüre katkı sağlamış olacak hem de Türk eğitim sisteminde göçmen öğrencilerin eğitime yönelik yapılacak uygulamalarda politika yapıcılara ve uygulayıcılarda olumlu katkı sunmuş olacaktır. Ayrıca bu araştırma göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada’daki kapsayıcı eğitime dair politika ve uygulamaların geliştirilmesinde yol gösterici nitelikte bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada’daki kapsayıcı eğitime ilişkin elde edilen doküman ve belgelerdeki bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

Araştırmanın Tanımları

Bu bölümde yapılmış olan araştırmada sıklıkla kullanılan bazı terimlerin ne anlama geldiği açıklanmaktadır.

Göç: Bireylerin yaşadıkları yerden bir başka yere yaşamak amacıyla gitme durumudur (Acer, Kaya ve Gümüş, 2010).

Göçmen: Vatandaşı olduğu ülkenin dışındaki bir ülkedeki bir yıldan daha fazla kalan bireydir (Gökbayrak, 2006).

Mülteci: Mensup bulunduğu ırk, din, sosyal grup ve siyasi görüş gibi nedenlerden dolayı zulüm korkusu sebebiyle ülkesinin dışında yaşayan ve mevcut korkudan dolayı ilgili ülkenin korunmasından yararlanmak istemeyen bireydir (Çiçekli, 2009).

Kapsayıcı Eğitim: "Tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar" (UNESCO, 2005).

Çok kültürlülük (Multiculturalism): Günümüz toplumlarında çok kültürlülük, insan hakları kapsamında farklılıkların kabul edilmesi ve bu farklılıkların refah bir ortamda yaşanabilmesinin sağlanması olarak söylenebilir (Ergülen ve Şöhret, 2023).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ile Kanada'daki kapsayıcı eğitimin karşılaştırılması amacına uygun olarak ilgili kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Karşılaştırmalı eğitimin tanımı, amaçları, karşılaştırmalı eğitimin yaklaşım ve yöntemleri, genel olarak Türkiye ve Kanada eğitim sistemleri, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin hedef ve amaçları; kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitimin tarihçesi, çokkültürlülük ve mülteci, sığınmacı, göçmen, şartlı mülteci ve ikincil koruma kavramları açıklandıktan sonra araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara da yer verilmiştir.

1.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Halls (1999) karşılaştırmalı eğitimin ne olduğuna dair tanımının yapılmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Karşılaştırmalı eğitimin tek bir tanımının olmamasının sebebi karşılaştırmalı eğitime yüklenen farklı anlamlar, karşılaştırmalı eğitimin bir alan mı, bir yöntem mi yoksa bir disiplin mi olduğuna ilişkin belirsizliklerin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte alan yazına bakıldığında karşılaştırmalı eğitim tanımlarına rastlanmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin ortak olan ve olmayan özelliklerini anlamlandırmaya katkı sağlayan, ortak olan olguları tanımlayan ve bireylere eğitim süreci hakkında önemli ve faydalı öneriler getiren bir bilim dalı olma özelliği taşımaktadır (Cengiz vd., 2022). Karşılaştırmalı eğitim, ayrıca eğitim konusundaki farklı politika, uygulama ve yasaları da incelemektedir. King'e (1979) göre ise karşılaştırmalı eğitim, "Dünyadaki eğitim sorunlarının benzerliğini ortaya koymakla birlikte, bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekillerde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alandır."

1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları

Erdoğan (2014) karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını şöyle ifade etmiştir: Eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamaları hakkında geçerli ve doğru bilgiler sağlamak; eğitimle ilişkili varsayımlar üretmek, geliştirmek ve yorumlar yapabilmek için gerekli

bilgileri sağlamak; eğitimi etkileyen olumsuz unsurların kaynağına inerek bu sorunu tamamen ortadan kaldıracak çözümler üretmek; çeşitli ülkelerdeki gelişimini ve görünümünü inceleyerek eğitim politikalarının oluşmasına yardım edecek bir bakış açısı kazandırmak ve eğitim konusunda başka ülkelerde kullanılan yöntem, uygulama ve kurumları en uygun şekilde uyarlamak; bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için teorik ve pratik katkıda bulunmak; özellikle eğitim camiasında bulunan kişilerin kültür ufkunu genişletmek ve onlara farklı bakış açıları kazandırmak; belli bir sorun karşısında bireylerin çok yönlü ve alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmasını sağlamak; Eğitim Bilimlerini bilimsel olarak geliştirmek ve zenginleştirmek, uluslararası anlayışa ve iletişime katkıda bulunmak, eğitim alanında oluşabilecek her türlü uluslararası gerginliği azaltmak ve bu barış ortamını kalıcı olarak sağlamak; ulusun gelişmesi için gerekli olan eğitim politikalarının uygulanmasında yardımcı olabilecek temel bilgileri sağlamak karşılaştırmalı eğitimin en temel amaçlarıdır.

1.3. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yaklaşımları

"Karşılaştırmalı eğitim için belirli bir yaklaşım ya da yöntem var mıdır?" sorusunun yine "Karşılaştırmalı eğitim nedir?" sorusu gibi net bir cevabı bulunmamaktadır. Birçok araştırmacıya göre sorunun cevabı değişmektedir. Genel olarak literatür taraması yapıldığında karşılaştırmalı eğitimin dört temel yaklaşımı olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. *Yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, problem çözme ve örnek olay incelemesi* karşılaştırmalı eğitim alanında sıklıkla kullanılan yaklaşımlardır (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

Erdoğan (2015) yatay yaklaşımı karşılaştırmalı eğitim alanında araştırma yapan araştırmacıların kullandığı ilk teknik olarak tanımlamıştır. Yatay yaklaşım ülkeleri karşılaştırırken ayrı ayrı unsurları incelemektir. Örneğin Türkiye ve Kanada eğitim sistemlerinin temel eğitim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi öğeleri inceleyerek karşılaştırılırsa yatay yaklaşım kullanılmış olur. Ayrıca yatay yaklaşımı kullanan araştırmacılar karşılaştırma yapılan ülkelerin eğitim sistemlerinin tarihsel evrimini irdelemenin yanı sıra geleceğe ait bazı tahminlerde bulunabilir (Türkoğlu, 1998). Karşılaştırmalı eğitim alanında kullanılan bir diğer yaklaşım ise *dikey yaklaşımdır*. Dikey yaklaşımda ülkelerin tarihsel süreçleri incelenmektedir. Ülkeler karşılaştırılırken ülkelerin tarihsel gelişimlerine bakılarak incelemeler yapılmaktadır. Üçüncü yaklaşım olan *problem çözme yaklaşımı*, incelenmek istenen eğitim sisteminde bir sorun olduğu

zaman kullanılmakta ve aynı zamanda bu soruna çözüm bulmayı amaçlamaktadır. Son yaklaşım olan *örnek olay incelemesinde* ise ülkelerin eğitim tecrübeleri ele alınmaktadır (Saraçoğlu, 1992).

1.4. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yöntemleri

Karşılaştırmalı eğitim yöntemlerine bakılacak olursa bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından belirlenen altı yöntemin olduğu ifade edilmektedir. Bu yöntemler; *Julien'in Analitik Soru Cetvelleri Yöntemi, Tarihsel Yöntem, Fonksiyonel Analiz Yöntemi, İstatistiksel Yöntem, Analitik Yöntem, Bereday Modeli, Bray ve Thomas Yöntemi*'dir.

1.4.1. Julien'in Analitik Soru Cetvelleri Yöntemi

Marc-Antoien Jullien soru cetvelleri yöntemini 1817 yılında geliştirmiştir. Jullien her ülkedeki eğitim sistemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkaracak, eksikliklerin giderilmesini sağlayacak altı eğitsel alandan oluşan soru cetvelleri hazırlamıştır. Her bir maddenin eğitim sistemindeki bir basamağı ifade ettiği altı eğitsel alan temel eğitim, ortaöğretim ve klasik eğitim, yükseköğretim ve bilimsel eğitim, normal eğitim, kızların/kadınların eğitimi, sosyal kurumlara ve yasalara ilişkin eğitimidir (Türkoğlu vd., 2012, s.27).

1.4.2. Tarihsel Yöntem

"Eğitime etki eden faktörler" metodu olarak da bilinir. I. ve II. Dünya Savaşı arasında yapılan araştırmalarda Kandel, Hans ve Ulich tarafından sıklıkla kullanılmış bir yöntem olduğu söylenebilir. M. Sadler, W.T. Harris gibi eğitimciler karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmalarda hemen göz ile fark edilmeyen ve kolayca idrak edilemeyen manevi kuvvetlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir (Ergün, 1985, s. 57). Ergün (1985) formel olarak yapılan eğitimde sosyal ve kültürel çevrenin öneminin büyük olduğunu belirtmiş, bunu anlayabilmek adına eğitim sistemlerini meydana getiren tarihi gelişimin incelenmesi gerektiğini vurgulamış ve bu metodun karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına tarihi bir perspektif kattığını ifade etmiştir.

1.4.3. Fonksiyonel Analiz Yöntemi (İşlevsel Yöntem)

Fonksiyonel Analiz Yöntemi eğitim sisteminin ülkeye ve topluma olan katkıları açısından açıklama çalışan bir yöntemdir. Bu yönetime göre eğitim kurumları sadece

yapısal değil aynı zamanda fonksiyonları da yerine getiren birimlerdir. Bu yöntemde esas olan çeşitli eğitim fonksiyonlarının hangi sistemde, hangi kurumların yaptığını tespit etmek ve fonksiyonların yapılış tarz ve derecelerini mukayese etmektir (Ergün, 1985, s. 58).

1.4.4. Nicel-İstatistiksel Yöntem

Nicel-istatistiksel yöntem son zamanlarda dünya genelinde en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında istatistik veri kullanılmaktadır. Sayıların kullanılması diğer yöntemlere görece daha kolay ve hatasız kabul edilmektedir (Ergün, 1985, s. 59). Ayrıca araştırmalarda sayıların ve istatistiksel bilgilerin kullanılması araştırmaların güvenilirliğini arttırmaktadır.

1.4.5. Analitik Yöntem (Bereday Modeli)

Bereday modeli sistematik bir şekilde farklı bir ülkenin eğitim sisteminin araştırılması kendi ülkesinin eğitim sisteminin değerlendirilmesi için bir araç olduğunu savunur (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Bu model dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şunlardır:

1. Betimleme (Description): Gözlem yolu ile olay yerinden tasviri veriler elde edilmektedir.

2. Yorumlama (Interpretation): Gözlem yolu ile elde edilen tasviri veriler karışıktır. Elde edilen verilerin anlamlı hale getirilmesi yorumlamayı gerektirmektedir.

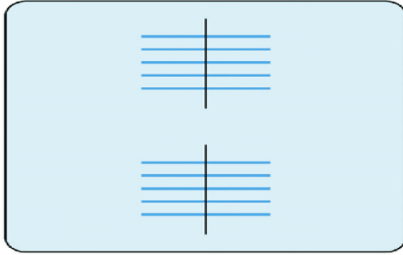
3. Yan yana koyma (Juxtaposition): Değerlendirilmek istenen veriler, ayrı kolonlarda yanyana getirilmektedir. Böylece, daha çok istatistiksel verilerin analizinde kullanılan ülkeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar net bir şekilde görülmektedir.

4. Karşılaştırma (Comparison): Bu aşama, dengeleyici veya betimsel olarak ikiye ayrılmaktadır.

Şekil 1.1'de Bereday modelinin genel şeması gösterilmiştir.

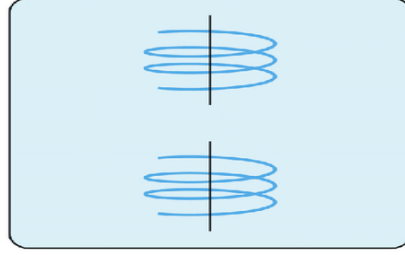
1. Betimleme

Sadece pedagojik veriler



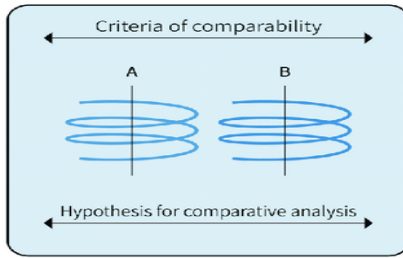
2. Yorumlama

Pedagojik verilerin değerlendirilmesi



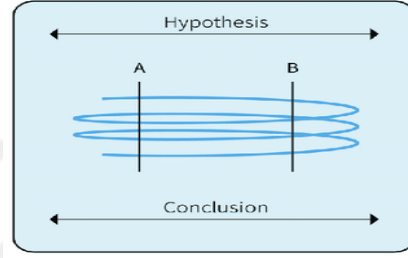
3. Yan yana koyma

Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek



4. Karşılaştırma

Eş zamanlı karşılaştırma



Şekil 1.1. Bereday Modeli

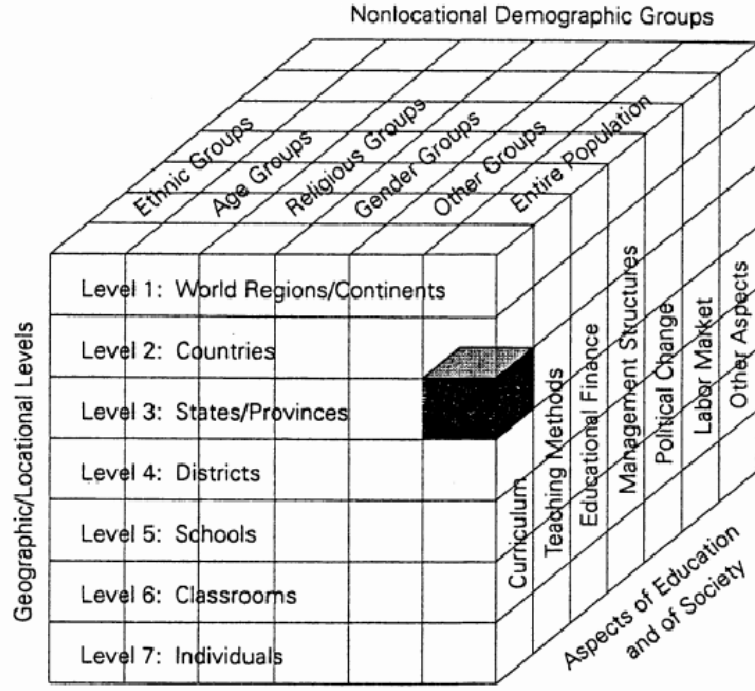
Bereday, 1964'ten Akt: Vlček, 2019, s.76

Yukarıda da bahsedildiği üzere Bereday Modeli, Betimleme (Description), Yorumlama (Interpretation), Yan yana koyma (Juxtaposition) ve Karşılaştırma (Comparison) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

1.4.6. Bray ve Thomas Yöntemi

Bray ve Thomas, eğitimde karşılaştırmalı çalışmaları düzey ve tür olarak sınıflandıran bir yöntem geliştirmişlerdir (Manzon, 2007'den akt. Balcı, 2023).

Şekil 1.2.'de Karşılaştırmalı Eğitim Analiz Küpü olarak bilinen Bray ve Thomas yöntemi gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Bray ve Thomas Yöntemi (Karşılaştırmalı Eğitim Analiz Küpü)

Letsoalo, M. & Maoto, R. S. & Masha, K & Lesaoana, M., 2016. *Gender as a unit of analysis in clustered data : Performances of male and female learners in Gauteng and Western Cape Provinces of South Africa*. Gender and Behaviour. 14. 7504 - 7512.

Bray ve Thomas yöntemini betimleyen bu modelde kullanılan küpün ön yüzündeki birinci boyutta yedi tane coğrafi düzey bulunmaktadır. Bu yedi coğrafi yüzey şunlardır: Dünya bölgeleri, ülkeler, bölgeler, okul bölgeleri, okullar, sınıflar ve bireyler. İkinci boyutta etnik grup, yaş grupları, dini gruplar, cinsiyet grupları, diğer gruplar ve nüfusun tamamı olmak üzere altı demografik grup bulunmaktadır. Üçüncü boyut ise programlar, öğretim yöntemleri, eğitim finansmanı, yönetim yapısı, politik gelişmeler, iş bulma gibi eğitim ve toplumun farklı açılarını içermektedir.

1.5. Türk Eğitim Sistemi

Türk Eğitim Sistemi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa (METK, 1973) göre şekillenmiş olup örgün ve yaygın eğitim olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Örgün eğitim; okul öncesi, ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

1.5.1. Örgün Eğitim

1.5.1.2. Okul öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır. 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'na (METK, 1973) göre; "*Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerini sağlamak, çocuklara iyi alışkanlıklar kazandırmak, onları ilköğretim kademesine hazırlamak, dezavantajlı çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yaşam alanı oluşturmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmalarını sağlamak*" şeklinde açıklanmıştır.

1.5.1.3. İlköğretim

İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nda ilköğretimin hedef ve işlevleri aşağıda ifade edilmiştir:

"Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına göre yetiştirmek, her Türk çocuğunu ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirerek bir üst öğretim kademesine hazırlamak, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceğine dair çocuğa yönlendirici rehberlik yaparak onu bilgilendirmektir" (METK, 1973).

1.5.1.4. Ortaöğretim

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü içermektedir. *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nda ortaöğretimin hedef ve işlevleri aşağıda belirtilmiştir. Madde 28:

"Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde ortak bir genel kültür sağlayarak onların birey ve toplum sorunlarını tanınmasına, çözüm yolları aramasına ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırma imkanı tanıma ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre onları yükseköğretim veya meslek hayatına hazırlamaktır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır" (METK, 1973).

1.5.1.5. Yükseköğretim

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yükseköğretimin hedef ve işlevleri aşağıda ifade edilmiştir. Madde 34:

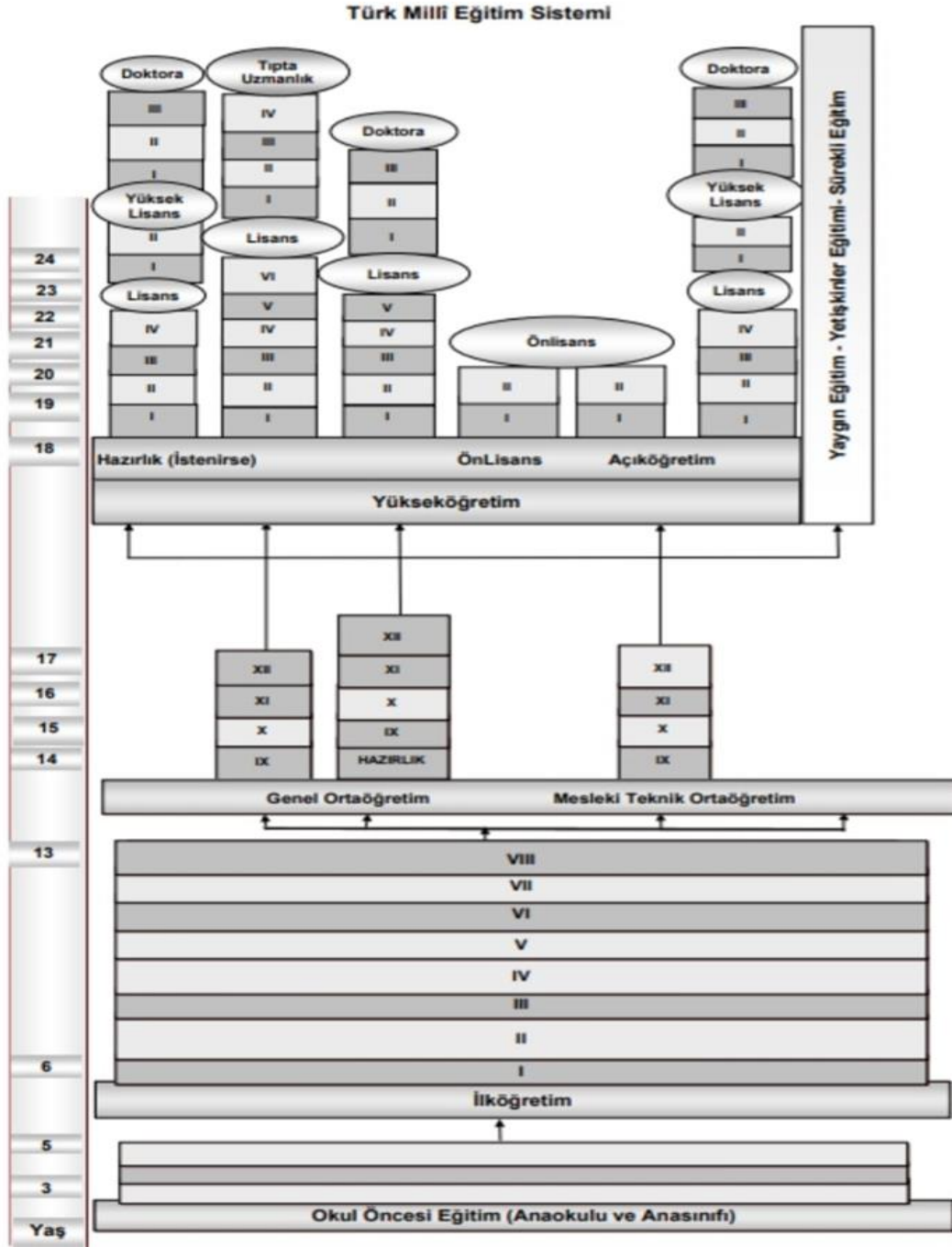
"Yükseköğretimin amaç ve görevleri; milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; yükseköğretim öğrencilerini ilgi ve yetenekleri kapsamında ülkemizin bilim ve toplum değerlerine göre yetiştirmek, farklı kademelerde bilimsel çalışmalar yapmak, ülkemizi ilgilendiren tüm bilimsel ve teknik sorunların çözümünde araştırmalar yapmalarını sağlamak, ülkemizi ilgilendiren tüm sorunlarda iş birliği ile araştırma yaparak ve çözüm üreterek toplumun yararına sunmak, bilim ve teknik konularında gelişim için her çeşit yayın yapmak ve Türk toplumunun genel seviyesini yükselticiye kamuoyu aydınlatıcı verilerini sözlü, yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerine bulunmaktır" (METK, 1973).

1.5.2. Yaygın Eğitim

Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olacak şekilde yaygın eğitim sisteminin bazı özel amaçları vardır. Bunlardan ilki, herhangi bir eğitim kademesinde bulunurken bu kademedeki çıkmış olan vatandaşlar veya halihazırda bir eğitim kademesinde bulunanlar yahut örgün eğitime hiç başlamamış olanlarla ilgilidir. Bu özellikleri taşıyan vatandaşlara ister örgün eğitimle birlikte isterse de örgün eğitimin dışında eksik olan yönlerini tamamlamaları için çeşitli eğitim imkanları sunmak; teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ve kültürden sosyolojiye iktisattan bilime kadar her alanda çağımızın yenilik ve gelişmelerine uyum sağlayabilmeleri adına uygun eğitim olanakları hazırlamak; evrensel değerlere yer verildiği kadar milli değerlerimizi de koruyan, geliştiren, dünyaya tanıtan ve ülkemize benimseten tarzda eğitim yapmak; bir arada yaşayabilmenin mümkün olduğunu, yardımlaşmanın, işbirliğinin ve bunu başarılı bir şekilde örgütleyen kuruluşların toplumlara katkısını aktarmak; sağlıklı yaşam tarzlarını benimsetmek; boş zaman yaratabilmeyi ve bu zamanı en doğru en verimli şekilde değerlendirebilmeyi öğretmek; meslek seçiminde beceri ve ilginin yanında ekonomik istihdam politikasına en uygun olan mesleği edinmeyi destekleyici imkanlar sunmak yaygın eğitimin özel amaçlarından bazılarıdır.

İş birliği, eş güdümlü, bütün bireylerin erişimine açık, bireysel ihtiyaçlara uygunluk, süreklilik, planlılık, geçerlilik, yenilik, istekli olma, her koşulda eğitim, hayat boyu öğrenme ve bilimsellik yaygın eğitimin ilkeleri olarak kabul edilmektedir.

Şekil 1.3.'te yukarıda ifade edilen bilgiler doğrultusunda Türk Eğitim Sisteminin genel şeması verilmiştir.



Şekil 1.3. Türk Millî Eğitim Sistemi

MEB, 2023.

Şekil 1.3.'ten de anlaşılacağı üzere Türk Eğitim Sistemi okul öncesi eğitimden başlayan ve yükseköğretime kadar kademe kademe ilerleyen bir sistemdir.

1.5.3. Öğretmen Yetiştirme

Türk eğitim sisteminde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de yer alan üniversitelerin ya da doğrudan eğitim fakültelerinden mezun olarak ya da farklı fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon alarak öğretmen olmak mümkündür. Bu duruma ilaveten adı geçen kanunda öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından seçileceği de belirtilmiştir (METK, md. 43., md. 45).

1.5.4. Türk Eğitim Sisteminde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi

Türk eğitim sisteminde eğitim ve öğrenim hakkı ile ödev, Anayasa'nın 42. maddesinde açıklanmıştır (Anayasa, 1982). Bu maddeye göre; hiçkimse eğitim ve öğretim hakkından mahrum bırakılamaz ve bu hak yasalarla tespit edilerek düzenlenir. Eğitim ve öğretim Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda devlet tarafından gözetim ve denetim altında tutularak yapılır. Bu duruma aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. İlköğretim kız ve erkek ayrımı olmaksızın tüm vatandaşlar için mecburidir ve devlet okullarında ücretsizdir. Anadil olarak Türkçeden farklı başka bir dil okutulamaz ve öğretilmez. Okutulması planlanan yabancı diller yine yasalarla düzenlenir.

1.5.5. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları

Türk Eğitim Sisteminin ilkeleri doğrultusunda Türk milli eğitiminin genel amaçları planlanmıştır. Bu amaçlar Türk milletinin tüm bireylerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı olarak yetiştirmek; Türk milletinin milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, muhafaza eden ve geliştiren, ailesini, ülkesini, milletini seven; Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; beden, zihnen ve ahlaken sağlıklı bir karaktere sahip bireyler yetiştirmek, insan haklarına saygılı davranan, içinde yaşadığı topluma karşı sorumluluğunun olduğunu bilincinde olan, yaratıcı, destekleyici, çalışkan, aktif ve verimli bireyler yetiştirmek; kişiyi ilgi, istek ve yeteneklerine göre gerekli olan bilgi, beceriler kazandırılarak meslek hayatına hazırlamak ve böylece kişinin kendi mutluluğuyla birlikte toplumun da mutlu olmasını sağlamaktır.

1.5.6. Türk Eğitim Sisteminin İlkeleri

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Eğitim Sistemi'nin 14 esas ilkesi yer almaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

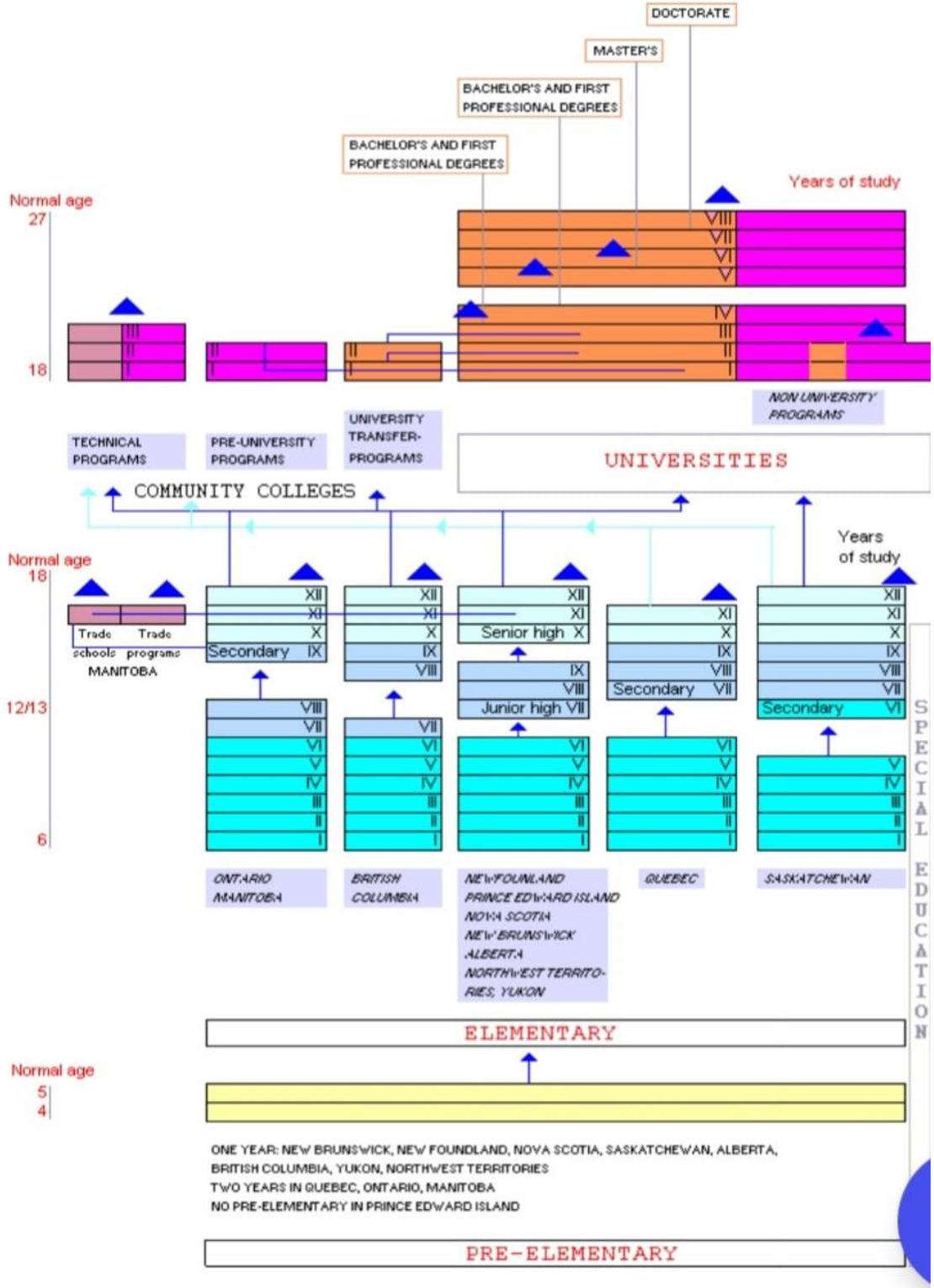
"Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, atatürk inkılap ve ilkeleri ve atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin iş birliği, her yerde eğitimidir" (METK, 1973).

Bu ilkelerden genellik ve eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği ilkeleri Türkiye'nin benimsediği kapsayıcı eğitim politikasını tamamlar niteliktedirler. Genellik ve eşitlik ilkesi eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu, eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz verilemeyeceğini açıklamaktadır. Fırsat ve imkân eşitliği ilkesi ise eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliğinin sağlandığından, maddi yeterliliklere bakılmadan herkesin eğitimden eşit bir şekilde yararlanabileceğini belirtmektedir.

1.6. Kanada Eğitim Sistemleri

Kanada bir eyalet ülkesidir ve eğitim sisteminin basamakları da eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Ülkede ulusal bir müfredatın olmadığı ve eğitim sisteminin yerleşmiş eğitim sisteminden oluştuğu söylenebilir (Demirbilek, 2022).

Kanada'da okulların açılış ve kapanış tarihleri eyaletlere göre değişiklik göstermekte olup genellikle eğitim dönemi eylül ayında başlamakta ve haziran ayında bitmektedir. Yaz tatili 2 aylık bir zaman diliminden oluşmaktadır. Okul günü uzunluğu eyalete göre değişmekte fakat bir okul gününde ortalama 5 ya da 6 ders olmaktadır (Aydın vd., 2023). Şekil 4 Kanada'nın eğitim sistemine dair genel bir fikir sunmaktadır.



Şekil 1.4. Kanada'nın Eğitim Sistemleri

Akçaal, 2023.

Kanada eğitim sistemi Şekil 4.4.'te de belirtildiği üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar okul öncesi (Pre-elementary), ilköğretim (elementary), ortaöğretim (secondary) ve yükseköğretim (post-secondary)'dir. Hangi sınıf seviyesinin hangi yaş aralığına ait olduğu eyaletlere göre farklılık göstermektedir (Ada vd., 2009).

1.6.1. Okul Öncesi (Erken Çocukluk)

Okul öncesi Kanada eğitim sisteminin ilk aşaması olup zorunlu olup olmaması eyalete göre değişmektedir. Her eyalet ya da bölgede 5 yaşındaki çocuklar için devlet tarafından finanse edilen anaokulları vardır (Doherty vd., 2003). Okul öncesi ilköğretim düzeyi öncesi eğitimi kapsamakta ve 1-2 yıl sürmektedir (Ada vd., 2009). Devlet okullarında ücretsizdir. Okul öncesi sürecinde müfredat esnekliklidir. Bu süreçte çocuklara okul alışkanlığı kazandırmak, paylaşımında bulunmak, trafik kurallarını öğretmek, grup çalışmaları, yemek yeme alışkanlıklarının kazandırılması gibi faaliyetler amaçlanmaktadır (Ültanır, 2000).

1.6.2. İlköğretim

İlköğretim eğitim süreci 6-11 yaş aralığında ve 6 veya 8 yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu kademedeki müfredat dil, matematik, sosyal bilimler, fen, sağlık, beden eğitimi ve sanat konularından oluşmaktadır (Akçaal, 2023). Bu süreçte öğrencilerin yaşamını ve sağlığını koruyabilme, hesap yapma, okuma yazma gibi ileriki yaşamlarında esas olan bilgi ve beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır (Ada vd., 2009).

1.6.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim 12-14 yaş aralığını kapsamaktadır. Eğitimin bu kademesinde amaç, öğrencilere hem akademik hem de mesleki beceriler kazandırmak ve bunun sonucunda da üniversiteye için gerekli olan yetkinliği sağlamaktır. Eyaletlere göre değişiklik gösterdiği için ortaöğretim için genelleme yapmak zordur ve yaygın olarak 6+3+3'lük sistem uygulanmaktadır (Akçaal, 2023).

1.6.4. Yükseköğretim

Kanada yükseköğretimi toplum kolejleri ve üniversiteler olmak üzere iki ayrı sistemden oluşmaktadır (Damar ve Erenay, 2024). Toplum kolejleri, sertifika ve diploma programlarının yanı sıra başka programlar sunan, kamu hizmeti sektörlerinin ve mesleki

eğilimi olan ortaokul mezunlarının eğitim ihtiyaçlarına cevap veren ve erken çocukluk eğitiminin öğretildiği kurumlardır (Doherty vd., 2003).

Şu anda 30milyon nüfusu ile Kanada'da 122 kolej, 400'den fazla toplum koleji ve teknik kolej ile 92 üniversite bulunmaktadır (Xu, 2009). Kanada'da yükseköğretim mesleki kolejler, junior kolejler ve toplum kolejleri gibi birbirinden farklı okullara, bölümlere ve fakültelere ayrılmıştır. Bu birimler öğrencileri mesleki yeterlilik kazandırmaya ve genel eğitim sisteminin gerektirdiği temel ağırlık noktalarına hazırlar (Ada vd., s.381). Kanada'da yükseköğretim toplumsal hareketlilik ve fırsat eşitliği için bir araç olarak kabul edilmektedir (Riddell, 2001).

Kanada'da üniversite eğitimine çok önem verilmektedir. ABD, Hollanda, İngiltere ve Kanada'nın yükseköğretim sistemleri, dünyadaki yükseköğretim sistemleri içerisinde ilk onda bulunmaktadır (Güner ve Levent, 2017). Eyaletlerdeki farklılık göz önüne alındığında üniversiteler her eyalette dengeli bir şekilde dağılmamıştır (Ada vd., 2009). Alberta eyaleti ülkedeki en fazla üniversitenin olduğu eyalettir. Bu eyalette Alberta, Calgary, Lethbridge ve Athabasca Üniversitesi olmak üzere dört üniversite bulunmaktadır. Kanada yükseköğretim sisteminin herkese öğretim fırsatı sunmak, eğitsel yönden bölgeler ve kişiler arasında adaleti sağlamak, sosyal, kültürel ve ekonomik büyümeye katkı sağlamak, bilimsel çalışma yapmak ve hazırlanmasına katkıda bulunmak şeklinde dört temel genel amacı vardır (Yazıcı, 2009). Xu (2009) Kanada'daki yükseköğretimin belli başlı özelliklerine değinmiştir. Bu özellikler; sınıflarda interaktif yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinin amaçlanması, modern eğitim ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrenci merkezli bir anlayışın bulunması şeklinde ifade edilebilir.

1.6.5. Öğretmen Yetiştirme

Kanada'da öğretmen olmak için iki yol bulunmaktadır. Birinci yol 4-5 yıl eğitim veren üniversitelerden mezun olmaktır. İkinci yol ise lisans öğrenimi sonrası 1 ya da 2 yıllık lisansüstü programlardan mezun olmaktır (Balcı, 2023). Eğer ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapılmak isteniyorsa lisansüstü programlardan mezun olma şartı aranmaktadır (Ada vd., 2009).

1.6.7. Yaygın Eğitim

2003 Uluslararası Yetişkin Okur Yazarlık ve Beceri Anketi Kanada'daki yetişkin bireylerin büyük çoğunluğunun kurs, seminer, atölye ve farklı eğitim birimlerine kayıt olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu farklı eğitimler, örgün eğitimin dışında kalmış olan bireylerin eğitim almasını sağlamaya yönelik düzenlenmektedir Yetişkin eğitimi verilen birimlerin dışında uzaktan eğitim teknikleri, gezici kütüphaneler, müze ve sanat galeri gezileri şeklinde de etkinlikler mevcuttur (Yazıcı, 2009).

1.6.8. Kanada Eğitim Sisteminin Amaçları

Kanada eğitim sisteminde bilişsel gelişim, mesleğe hazırlık, ahlak ve sivil gelişim ve kişisel gelişim alanları için belirlenen genel amaçlar şunlardır (UNESCO, 2003):

- Tüm bireyler için öğrenme fırsatları oluşturarak bölgeler ve bireyler arasında eğitim açısından eşitlik sağlamak,
- Bireylerin ilgi ve hazır bulunuşluluk düzeylerine uygun eğitim sağlamak,
- Kişileri topluma ayak uydurabilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriler ile donatmak
- Ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan gelişme sağlamak,
- Bilimsel olarak gelişim göstermeyi hızlandırmaktır.

Kanada'nın en temel eğitim amacı, farklı kültüre sahip insanların bir arada yaşadığı bir kültür mozaiği olan ülkede bütün kültürler arasındaki ortak bir anlayış oluşturmak, bilimsel ve teknoloji alanında gelişmektir (İncekara, 2006).

1.7. Kapsayıcı Eğitim

Alan yazın taraması yapıldığında kapsayıcı eğitimin kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olduğu görülmüştür. Birçok çalışmada kapsayıcı eğitime dair farklı tanımlamalar yapılmıştır.

UNESCO'ya (2005) göre kapsayıcı eğitim "Tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir." Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsamaktadır (UNESCO, 2005). Çelik (2017) kapsayıcılık kavramını

bireysel öğrenme farklılıklarından cinsiyet kaynaklı eşitsizliklere, göçmenlere, mültecilere ve sığınmacılara kadar uzanan geniş bir kavram olarak ifade etmiştir. Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin okul yaşamının tüm yönlerinde yer almak, birlikte öğrenmek, katkıda bulunmak ve öğrenmelerinin desteklenmesi; uygun yaş aralığında düzenli sınıflarda diğer okullarda hoş karşılanmaları anlamına gelmektedir (inclusiveeducation.ca). Kapsayıcı eğitim kavramının kapsama, dâhil etme, ayrıştırmama, özel eğitim, bütünleştirilmiş eğitim şeklinde birbirleriyle ilişkili ancak farklı kullanımları olan tanımlamalara sahip olduğu görülmektedir (Direk ve Dilber, 2020). Herkes için eşit ve nitelikli eğitim kapsayıcı eğitimin amacıdır (UNESCO, 2001).

Kapsayıcılığın temel taşı "herkesi herkes olarak görme" (all mean all) düşüncesidir (Hehir, 2012). Esasında bu düşünce Birleşmiş Milletlerin 1990'lardan beri yürüttüğü "Herkes için Eğitim (Education for All)" eylemidir. Bu eylem UNESCO tarafından başlatılmış ve bu eylemin erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak, dezavantajlı tüm çocukların eğitime erişimlerini sağlamak, tüm genç ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, özellikle kadınlar için %50 okuryazarlık oranını yakalamak, eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamak, eğitimin tüm nitelik ve boyutlarını mükemmelleştirmek gibi amaçları bulunmaktadır (Sakız, 2021). Kapsayıcı eğitime ilişkin tüm tanımlamalar değerlendirildiğinde kapsayıcı eğitim; eğitim alamayan kadın, çocuk, engelli, dezavantajlı ve mülteci gruplarını içine alan "Herkes için eğitim" çerçevesinde tüm bireylerin eğitim sistemine dâhil edilmesine olanak sağlayan bir eğitim anlayışı olarak ifade edilebilir (Grindal vd., 2016). Kapsayıcı eğitim yetenek ve başarı bakımından düşük seviyede olarak değerlendirilen bireyler, kız çocukları ve göçmenler gibi kişilerin standartlaşmış olan eğitim sisteminden dışlanmama, nitelikli eğitim almalarına vurgu yapan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ünal ve Yel (2019) kapsayıcı eğitimi tüm dezavantajlı öğrencilerin dezavantajı olmayan öğrenciler ile birlikte eşit şartlarda eğitim almalarını mümkün kılan bir öğretim sistemi olarak tanımlamışlardır. Ainscow'a (2005) göre kapsayıcı eğitim dört ana maddeden oluşmaktadır. Öncelikle, kapsayıcı olma durumu bir süreçtir. Başka bir ifade ile söylemek gerekirse kapsayıcı eğitim öğrenci farklılıklarını göz önüne alarak eğitimde daha etkili bir süreci yönetmek adına sürekli yenilenmesi gereken bir eğitim yaklaşımıdır. İkinci olarak kapsayıcı eğitim, engellerin saptanması ve ortadan kaldırılması ile ilişkilidir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitime dair olan politika ve uygulamalardaki eksiklerin belirlenmesi, giderilmesi ve gerekirse yeni uygulamaların oluşturulması gerekmektedir. Gelişen ve değişen dünyada

farklılıkların da değişime açık olduğu ifade edilebilir. Üçüncü olarak kapsayıcılık bütün öğrencilerin var olma durumu, katılımı ve başarısı ile ilgilidir. Öğrencilerin var olma durumu ile açıklanmak istenen durum nerede eğitim aldıkları ve ne kadar eğitim sürecine katılabildikleri ile alakalıdır. Son olarak kapsayıcılık eğitimde ötekileştirilen, dışlanan ve başarılı olmama durumunda olan öğrenci gruplarına özel bir vurgu barındırır. Diğer bir ifade ile kapsayıcı eğitim öğrenci farklılıklarını yetersizlik değil zenginlik olarak kabul etmektedir.

Eğitim Reform Girişimi (ERG) tarafından hazırlanan "Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri" başlıklı rapora göre "Kapsayıcı eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreçtir" (ERG, 2016). Bu açıdan kapsayıcı eğitim farklılıkları göz önüne alarak cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf, sağlık, sosyal ortama dâhil olma ve başarı gibi etkenlerle hiçbir bireyin ötekileştirilmemesi ve herkesin kapsayıcı eğitim anlayışı tarafından kucaklanmasıdır (UNESCO, 2009). Kula (2020), literatürde yer alan birçok kapsayıcı eğitim tanımlamasına ilaveten kapsayıcı eğitimin sahip olduğu ilkeleri; tüm öğrencilerin öğrenme ve eğitim hakkı, bireysel farklılıklara ve toplum içindeki çeşitliliğe saygı, sosyal adaletin sağlanması, eğitim programlarını ve öğretim sürecini uyumlu hâle getirilmesi, kültürel etkileşimin sağlanması, tüm paydaşların (stakeholders) katılımı, uyum ve bütünleştirme süreci olarak sıralamıştır.

1.8. Kapsayıcı Eğitimin Tarihçesi

Kapsayıcı eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında öncelikle dezavantajlı grupların ayrıştırılma durumu ortadan kaldırılmaya başlanmış daha sonra entegrasyonları sağlanmaya çalışılmış ve son aşama olarak kapsayıcılık aşamalarına geçilmiştir. Kapsayıcı eğitim kavramı başlangıçta engelli öğrenciler normal sınıflara katılımıyla ilgili olarak kullanılmış ancak son yıllarda kültürel, dilsel çeşitlilik de dahil olmak üzere okullardaki çeşitliliğe cevaben daha kapsamlı bir kullanım kazanmıştır (Taylor & Sidhu, 2011). 1970’li yıllarda başlayan kapsayıcı eğitim her ne kadar geçmişte engelli bireyler için olsa da günümüzde tüm dezavantajlı grupları içermektedir (Danış vd., 2023). Kapsayıcı eğitim kavramından ilk defa 1994 yılında İspanya’nın Salamanca şehrinde 92 devlet ve 25 uluslararası kurumu temsil eden 300’den fazla kişinin katılımı ile

gerçekleşen Salamanca Bildirisi'nde söz edilmiştir. Bu bildiri ile başta özel eğitilmiş çocuklar olmak üzere eğitim kurumu olan okullarda tüm farklılıkların göz önünde bulundurulması ile kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda tüm öğrencilerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesi hedeflenmiştir. 1994 tarihli Salamanca Bildirisi'ne göre kapsayıcı eğitimin amaçları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Dede, 1996).

- Her çocuk, eğitime erişim hakkına sahiptir; kabul edilebilir öğrenim seviyesine ulaşma ve devam ettirme fırsatı verilmelidir.

- Her çocuk, bireysel özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir,

- Bu özellik ve ihtiyaç çeşitliliğini göz önünde bulundurularak eğitim sistemleri düzenlenmeli ve eğitim programları gerçekleştirilmelidir.

- Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, normal okullara devam edebilmeli ve bu okullar onların ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. "Çocuğu merkez alan" eğitim sistemi içinde gelişimine destek olunmalıdır.

- Dışlayıcı tutumla mücadelede, tüm bireyleri hoş karşılayan ve kabul eden bir toplumun oluşturulmasında ve herkes için eğitimin başarılmasında, normal okullar en etkili araçtır.

Salamanca Bildirisi ile temelleri atılan kapsayıcı eğitim kavramı ilerleyen zamanlarda gelişen ve yenilenen eğitim politika ve uygulamaları ile engelli ya da özel eğitime muhtaç olan çocukların özel eğitim alması yerine normal eğitime dâhil edilmesi şeklinde gelişme göstermiştir. Bu şekilde kapsayıcı eğitim cinsiyet farklılıkları, bireysel öğrenme zorlukları, göçmenler, mülteciler ve sığınmacılar gibi çeşitli kültürel ve toplumsal farklılıkların ötesine giden kavramsal bir genişliğe ulaşmıştır (Çelik, 2017). Kapsayıcı eğitim eğitimde üretkenliği mümkün kılmakta ve herkes için nitelikli eğitim fırsatı sağlamaktadır.

UNESCO (2009) kapsayıcı eğitimi eğitimsel, sosyal ve ekonomik olmak üzere 3 temel açıdan gerekçelendirmiştir (Aktekin vd., 2017; UNESCO, 2009).

Eğitimsel gerekçe kapsayıcı eğitim öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tüm öğrencileri eğitim sistemine dahil edilmesini ifade etmektedir. Bütün öğrencilerin aktif olarak öğrenme süreçlerine katılmaları hayati önem taşımaktadır (Özcan, 2018). *Sosyal gerekçe* kapsayıcı okullarda eğitim gören öğrencilerde olumlu davranış değişikliği yaratmak ve böylece daha eşit bir toplum için temel oluşturmayı açıklamaktadır (Aktekin vd., 2017). *Ekonomik gerekçe* ise her bir farklı grup için ayrı ayrı

okul kurmak yerine tüm farklı grupları bir arada bulundurarak aynı okullarda eğitim görmelerini sağlamak daha az maliyet gerektirmektedir (Aktekin vd., 2017). Bütün bu gerekçeler irdelendiğinde farklılıklara sahip olan öğrencilerin bir arada olmaları ve kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğrenim görmeleri toplum için önemli bir durumdur.

Kapsayıcı eğitim aşamaları açısından Türkiye'yi değerlendirmek gerekirse Türkiye'de yaşayan çok sayıda Suriyeli mültecinin varlığı dolayısıyla kapsayıcı eğitim alanında çalışmalar yapılmakta ve projeler yürütülmektedir. Daha öncede bahsedildiği gibi Suriyeli mültecilerin ülkede kalıcı olmadıkları, kısa süre sonra ülkelerine dönecekleri düşünüldüğü için kalıcı çözümler yerine günü kurtaran geçici çözümler üretilmiştir. Suriyeli mültecilerin dil sorunu, topluma adapte olmaları gibi sorunların ortadan kaldırılması için çeşitli önlemler alınmıştır. Geçici eğitim merkezleri kurularak kamplarda ikamet eden mültecilerin kendi dillerindeki eğitimlerinin devamı sağlanmaya çalışılmıştır. AFAD iş birliği ile mülteci öğrencilerin gidebileceği okullar inşa edilmiştir. İlerleyen dönemlerde Suriyeli mültecilerin eğitimine ek olarak öğretmenler içinde bazı eğitimler düzenlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı UNICEF destekli Kapsayıcı Eğitim Projesi adı altında öğretmenlere yönelik bir proje yürütmüştür (MEB, 2018). Bu proje 3 aşamadan oluşmaktadır. Projenin birinci aşaması "Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi" adı altında, Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli öğretmenlere verilen genel destek eğitimidir. Bu eğitim ile kamplarda yaşayan mültecilere verilen eğitimin niteliğinin, kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Projenin bir sonraki aşaması "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi" dir. Devlet okullarında öğrenim gören Suriyeli mülteciler için öğretmenlere destek eğitimleri verilmiştir. Projenin son aşamasında ise "Kapsayıcı Eğitim" başlığında genel ve karma bir eğitim düzenlemiş ve bu sayede yerel olarak destekleyici eğitimler düzenlenmiştir (Danış vd., 2023).

1.9. Çokkültürlülük

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı içerisinde çokkültürlülük kavramını barındırmaktadır (Yakar, 2023, s. 185). Çokkültürlülük kavramı ilk olarak İsviçre'de kullanılsa da gerçek anlamını 1960'lı yılların sonunda Kanada'da bulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). 1971 yılında devlet politikası haline gelen çok kültürlülük, 70'li ve 80'li yılların sonunda da Avustralya, ABD, İsveç ve Hollanda gibi ülkeler tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Canatan, 2009, s. 83). Kanada dünyadaki en çok kültürlü ülkelerden biridir (Fearon, 2003). Kanada'nın çok kültürlülük politikaları incelenirken

"Salad Bowl" olarak ifade edilen salata kâsesi anlamına gelen önemli bir metafor kullanılmaktadır. Başaran (2017), Kanada çokkültürlülüğünü bir salatayı oluşturan sebzelerin çeşitliliği gibi her farklı kültürün bir arada serbestçe yaşaması şeklinde tanımlamıştır. "Salata malzemeleri gibi, farklı kültürler bir araya getirilir, ancak tek bir homojen kültüre uyum sağlamak yerine, farklı lezzetleri korurlar." (Göksoy, 2019).

Çokkültürlülük kültürel çeşitlilik ya da kültürel bakımdan ortaya çıkan farklılıklar olarak tanımlanmıştır (Parekh, 2000'den, akt. Eriçok, 2021). Çokkültürlülük yalnızca etnik ya da milli kültürü değil aynı zamanda dilbilimsel, dinsel ve sosyo-ekonomik çeşitliliği de barındırmaktadır (UNESCO, 2006). Çokkültürlülüğün anlamı ve uygulanması büyük ölçüde farklılık göstermektedir ancak genel olarak amacının asimilasyondan ziyade entegrasyon olduğu kabul edilmektedir (Ryan, 2010). Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitimin ne olduğu, ne için olduğu ve nasıl uygulanması gerektiğine dair olan varsayımların üstesinden gelebilecek durumda olmalıdır (Mujawamariya & Mahrouse, 2004).

Özensel'e (2014) göre ise çokkültürlülük birbirinden farklı kültürel kimlikleri olan toplumların aynı toplulukta birbirlerinin var olmalarını kabul etme, birbirleriyle olan ilişkilerini herhangi bir çatışmaya sebep vermeden eşit ve barış içinde devam ettirme ve mevcut olan bütün politik durumlardan eşit bir şekilde faydalanmayı hedeflemektedir. Eriçok'a (2021) göre çokkültürlülük toplumu meydana getiren bütün değerlerini, inanç sistemlerini, yaşama tarzlarını, olaylara yaklaşım biçimlerini benimseyen; bütün bunları görmezden gelmek yerine bunlardan yararlanmayı amaç edinen bir bakış açısını ifade etmektedir.

1.10. Mülteci

Mülteci (refugee) 1951 yılında imzalanan Cenevre Sözleşmesi "ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen birey" şeklinde ifade edilmiştir (Cenevre Sözleşmesi, 1951, md. 1-A/2).

1.11. Sığınmacı

Sığınmacı (asylum seeker) "ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul dilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişiler" olarak ifade edilmektedir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 49). Bir bakıma sığınmacı kaçtığı ülkeye sığınma talep eden kişidir. Güler'e (2016) göre sığınmacı bir devlete uluslararası koruma talebiyle başvuru yapmış fakat mülteci statüsü talebi henüz inceleme aşamasında olup hakkında herhangi bir karar verilmemiş bireydir. Barkın'a (2014) göre ise sığınmacı henüz başvuru yapmamış veya başvurusu hakkında cevap bekleyen kişiler ya da iltica prosedürü hakkında cevap bekleyen kişi olarak tanımlanmıştır. Sığınmacı ile mülteci arasındaki en net fark ise sığınmacının hukuki yönden bir soruşturmada olduğu, mültecinin ise bu hukuki yönden soruşturmanın tamamlanıp statüsünü kazanmış olmasıdır (Akıncı, vd., 2015).

1.12. Göçmen

Göçmen (immigrant) Eriçok' a (2021) göre daha iyi eğitim almak, daha iyi sağlık koşullarına sahip olmak gibi yaşam standartlarının yükselmesi için ülkesinden ayrılan kişidir. Bugün genellikle ekonomik sebeplerden mülteci kavramının dışında ülkesini gönüllü olarak terk eden ve başka bir ülkeye, izinli ya da yetkililerin bilgisi dahilinde yerleşen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Akıncı vd., 2015). Göç Terimleri Sözlüğü' ne (2009) göre göçmen "hem maddi ve sosyal durumlarını iyileştirmek hem de kendileri veya ailelerinin gelecekte beklenenlerini arttırmak için başka bir ülkeye veya bölgeye göç eden birey ve aile üyelerini" içermektedir. Ergüven ve Özturanlı (2013) ekonomik nedenlerle daha iyi bir hayat standardı yakalayabilmek için vatandaşı olduğu devletin ülkesinden ayrılarak bir başka ülkeye göçen kişiyi göçmen olarak tanımlamışlardır.

1.13. Şartlı mülteci

Şartlı mülteci (Conditional Refugee) YUKK kanunu 62. maddede belirtildiği üzere Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle kendi ülkesinin dışında bulunan ve bu olaylardan ülkesine dönmek istemeyen ve sığınma talep eden kişilere tanınan bir statüdür. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar şartlı mülteci statüsünde bulunan bireylerin Türkiye'de kalmasına izin verilmektedir (YUKK, 2013, md. 62).

1.14. İkincil koruma

İkincil koruma, mülteci yahut şartlı mülteci kapsamında değerlendirilemeyen ancak ülkesine geri döndüğünde ölüm cezası verilecek, işkenceye veya onur zedeleyici davranışlara maruz kalacak kişiler için verilen bir çeşit koruma statüsüdür (Emin, 2019). İkincil koruma statüsü verilecek olan kişinin iki şart taşıyor olması gereklidir. Birinci şart “mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilememe” durumudur. İkinci şart ise kendi ülkesine geri döndüğü takdirde üç ihtimal olarak sayılan bazı olumsuz durumlarla karşılaşma” durumudur. Bu iki şartın birlikte gerçekleşmesi halinde bir yabancıya ikincil koruma statüsü verileceği düzenlenmiştir (Dost, 2014).

1.15. Konuyla İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalara aşağıda verilmiştir.

1.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydın Güngör ve Pehlivan’ın (2021) "Kapsayıcı Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi" adlı çalışmalarında kapsayıcı eğitimdeki farklı kültürlerden, farklı toplumlardan ve farklı bölgelerden gelen çocukların eğitime en iyi şekilde katılımlarının nasıl sağlandığının ve bütün eğitim fırsatlarından eşit bir şekilde nasıl yararlandıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel olarak yürütülen bu çalışmada, Türkiye’de yoğun bir şekilde ikamet eden Suriyeli mültecilerin karşılaştıkları temel sorunların; eğitime ulaşma ve katılma sorunu, öğretmen sorunu, dil sorunu, eşgüdüm eksikliği, öğretim programı ve materyal sorunu, fiziksel altyapı sorunları, fakirlik ve çocuk işçiliği sorunu ve topluma uyum sorunu gibi problemler olduğu belirtilmiştir.

Dertli (2021) "Türkiye, Rusya ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı çalışmada, Türk eğitim sistemini Rusya ve Kanada’nın eğitim sistemleriyle karşılaştırarak, bu ülkelerin eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıkları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi ve karşılaştırmalı eğitim araştırma yaklaşımlardan biri olan yatay yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Türk eğitim sisteminin Rusya ve Kanada eğitim sistemlerine oranla çok daha merkeziyetçi ve bürokratik yapıda olduğu, üç ülkenin eğitim

sistemlerinden uluslararası sınavlarda en başarılı olan ülkenin Kanada olduğu, Kanada eğitim sisteminin en dikkat çekici özelliğinin bölgesel farklılıklara önem vererek eyaletlere geniş yetkiler verdiği gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Kandemir (2018) tarafından yapılan "Türkiye ve Kanada Mülteci Politikalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı araştırmada Türkiye ve Kanada'nın uluslararası mültecilere yönelik resmi politika ve uygulamaların karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada küreselleşen dünyada gittikçe yaygınlaşan ve önem kazanan göç olgusuna, göç ile ilgili temel kavram ve tanımlara yer verilmiştir. Göç sonucu mülteci statüsü edinen bireylerin karşılaştıkları sorunlara dair uygulanan politikalar incelenmiştir. Ayrıca araştırmada Türkiye ve Kanada'daki göç hareketleri, göç ve mülteci sayılarının istatistiklerine yer verilmiştir. Araştırmada Kanada'nın mültecilere yönelik uyguladığı politikaların çok gelişmiş düzeyde olduğu ancak Türkiye'nin Kanada kadar gelişmiş politikasının olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca ek olarak Türkiye'nin politika yapıcılarına dair çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Erdem (2017) tarafından gerçekleştirilen "Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözümüne Dair Önerileri" adlı çalışmada, mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve veri analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemini kullanılmıştır. Araştırmada mültecilerin ihtiyaçlarına uygun bir müfredatın bulunmadığı ve mültecilerin diğer öğrenciler ile aynı müfredata uymak zorunda bırakıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca eğitim-öğretim sürecinde başlıca sorunun dil sorunu olduğu, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içeriği düzenlemedikleri, mülteci öğrencilerin kaynak ihtiyaçlarının olduğu ve değerlendirme aşamasında öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştiremedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Özer, Komsuoğlu ve Ateşok (2016) tarafından yapılan "Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışma yayımlanmamış "Türkiye'nin Suriyeli Göçmen Çocuklar ile ilgili Eğitim Politikası: İstanbul Örneği Çerçevesinde Bir Analiz" başlıklı TUBİTAK projesinden (No:115K100) oluşturulmuştur. Araştırma bulgularından hareketle Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili temel sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin

sunulması amaçlanmıştır. Dil sorununun göçmen öğrencilerin eğitiminde önemli bir nokta olduğu ve uygun bir uyum programı ile öğrencilerin desteklenmesi gerektiği araştırmanın sonucu olarak ifade edilmiştir. Dil engeli, ekonomik zorluklar, toplumsal uyum sorunları, mülteci haklarına ilişkin bilgi eksikliği gibi sorunlar araştırmada elde edilen diğer sonuçlar olduğu ifade edilebilir.

Ereş (2016) tarafından yürütülen "Göçmen Öğrencilerin Öğretmenlerinin Sorunları: Öğretmeye Hazırlar mı?" adlı çalışma, Tokat ili merkezinde ilkokul ve ortaokulda öğretmenlik yapan 20 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ve veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada göçmen öğrencilere ders veren öğretmen sorunlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin Suriyeli çocukların eğitiminde sorun yaşamalarının sebebinin çocuklara uygun bir müfredat olmadığından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların Türkçe bilmemelerinin akademik anlamda başarısız olmalarına sebebiyet verdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Balıdede'nin (2012) "Türkiye, İrlanda ve Kanada Eğitim Sistemlerinde Okul Yönetimi Yapılarının Karşılıklı Olarak İncelenmesi" adlı çalışmasında, Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak hazırlanan bu araştırmada ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinin idari yapıları yatay yaklaşım yöntemi ile incelenmiştir. Okul yönetim yapılarındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiş ve ülkelerin içerik ve yönetim olarak birbirlerinden çok farklı eğitim sistemlerine ve okul yönetim yapılarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazıcı'nın (2009) "Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasında Türk Eğitim Sistemi ile Kanada Eğitim Sisteminin karşılıklı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin tarihsel süreci, eğitim sisteminin dayandığı amaçlar, eğitim sistemlerinin yapısı, öğretmen yetiştirme, eğitim planlaması ve eğitimin finanse edilmesi gibi birçok durum incelenmiştir. Literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türk eğitim sisteminde Eğitim Bakanlığının bürokratik bir yapıya sahip olduğu, Kanada'da ise eğitime yön verici nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Kanada’da okul öncesi eğitimden ortaöğretime kadar okullaşma oranının Türkiye’den daha yüksek olduğu araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur.

1.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Groenewald vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada farklı coğrafi bölgelerdeki kavramları sentezleyerek çokkültürlülük ve öğretimsel liderliğin kesiştiği noktada nüanslar ve güçlüklerin açıklanması amaçlanmıştır. Sistematik derleme yöntemi ile yürütülen araştırmada "Farklı toplumlarda çokkültürlülük ve öğretimsel liderlik göz önüne alınarak bilgi üretiminde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın bulguları, eğitim ortamlarında çeşitliliği vurgulayan güçlükler dair faydalı kavramlar sağlamıştır. Araştırmada, eğitimin göç ve uluslararasılaştırma gibi küresel durumlar tarafından artarak etkilendiği için, eğitim ortamının liderleri olan öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını kültürel olarak benimsemeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışma ayrıca her bireyin eğitim yolculuklarında kendilerini değerli ve saygı duyulan olarak hissettikleri eğitim ortamları yaratmaya karşı mücadele eden, haksızlıklara meydan okuyan ve farklılıkları kucaklayan eğitim liderleri için bir eylem çağrısı olarak kabul edilmektedir.

Stewart vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, Kanada’nın Winnipeg ve Calgary Eyaletlerindeki Suriyeli çocukların psikososyal ve akademik ihtiyaçlarının belirlenip daha iyi nasıl destekleneceği ve okulların göçmenler arasındaki karşılıklı öğrenmenin kapsayıcılığının nasıl iyileştirileceği gibi soruların cevaplarının bulunması amaçlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak yürütülen bu çalışmada, Winnipeg ve Calgary Eyaletlerinde ikamet eden toplam 60 katılımcı yer almıştır. Bu 60 katılımcı 12 ay içerisinde Suriye’den Kanada’ya yeni gelen bireylerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, zorunlu göç dolayısı ile ülkesini terk etmek zorunda kalan göçmenlerin yeni geldikleri ülkeye alışma süreçlerinde üçlü tramva (triple trauma effect) olarak adlandırılan zorlu bir süreç ile karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Üçlü Tramva (triple trauma) olarak adlandırılan bu terim, Suriye’den göç eden mültecilerin önce ülkelerinde tramvatik olaylar yaşamaları, daha sonra Lübnan, Ürdün ve Türkiye gibi geçiş ülkelerine yerleşmeleri ve en son Kanada’daya göç etmelerinden sonra Kanada’daki yaşama adapte olmaya çalışmaları şeklinde bu üç aşamadan geçtiklerini açıklamaktadır. Yeni bir dil öğrenme zorluğu, göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek olan nitelikli öğretmen azlığı ve göçmen öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalması gibi temel problemler de araştırmanın diğer sonuçlarıdır. Araştırmada ulaşılan bir diğer

sonuç ise eğitim boşluğu (education gap) problemidir. Ülkesinden göç eden mülteci öğrenciler yeni bir yaşama kolayca adapte olamamakta ve hemen okula başlayamamaktadır. Bu durumda mülteci öğrenciler tekrar okula başlayana kadar süre geçmekte ve okula başladıklarındada uzun süre okula gidemedikleri için okul hayatlarında eğitim boşluğu oluşmaktadır. Eğitim yaşantılarında eğitim boşluğu oluşan mülteci öğrenciler okula devam etmek yerine iş gücüne yönelmektedir. Bu durumda öğrencilerin niteliksiz olarak iş hayatına atılmalarına neden olmaktadır.

Lozman vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada, Kanada'nın Alberta Eyaleti'nde kapsayıcı eğitim veren okullardaki öğrencilerin deneyimlerine dayanarak öğrencilerin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. "Çeşitlilik, Kişisel Gelişim ve Ayrım (The Diversity, Individual Development, Differentiation survey (DIDDs))" anketi ile yapılan bu çalışmaya 3-6. sınıf aralığında 413 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Alberta Eyaleti'ndeki okulların kapsayıcı eğitim yaklaşımını iyi bir şekilde uyguladıkları ve okullarda farklılıkların hemen hemen hiçbir ayrıştırmaya sebep olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ilaveten kapsayıcı eğitimin, öğrencilerin akademik başarılarını ve özgüvenlerini yükseltmek için olumlu bir okul çevresi yaratmada etkili bir yol olacağı da belirtilmiştir.

Guo ve Jamal (2007) tarafından yapılan araştırmada, Kanada'da yükseköğretimde kültürel çeşitliliği beslemek için kullanılan yaygın yöntemlerin eleştirel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kültürlerarası eğitim, çokkültürlülük ve ırkçılık karşıtı eğitim olmak üzere kültürel çeşitliliğin beslenmesini sağlamak için seçilen bu üç modelin incelenmesi de bu araştırmanın bir diğer amacıdır. Eleştirel inceleme metodu ile yürütülen bu araştırmada göç ve artan uluslararası öğrencilerin Kanada üniversite ve kolejler için iki büyük sosyal güç olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre eğitimin bir politik hareket olduğu ve kültürel çeşitliliğin beslenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Irkçılık karşıtı eğitim modelinin yükseköğretim ortamında değişimin uygulanması için en uygun model olduğu da çıkarılan bir diğer sonuçtur.

Bianchi (1999) tarafından derleme makalesi olarak yürütülen araştırmada, okullardaki çokkültürlü eğitimin ne olduğu, sınıf ortamında çokkültürlülüğün nasıl geliştirileceği, çokkültürlü eğitime kimin, niçin maruz kalması gerektiği ve niçin öğretmenlerin çokkültürlü uygulamaları kullanmaktan sakındıklarının açıklanması amaçlanmıştır. İki bölümden oluşan araştırmada, birinci bölümde yukarıda bahsedilen dört soru açıklanmış; ikinci bölümde ise Kafkasya'da bulunan 2 öğretmen ile görüşülerek

durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çokkültürlü eğitimin kime uygulanacağını yanı sıra çokkültürlü eğitimin ne olduğu ve nasıl uygulandığı sorularının cevaplarını içermektedir. Araştırmada yer alan okullar çeşitliliği desteklemektedir fakat öğretmenlerin tüm öğrenciler için çokkültürlü eğitim alabilmeleri doğrultusunda daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğu ifade edilmektedir.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitimin karşılaştırıldığı araştırmada, nitel araştırma modeli ve literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma birçok yöntem ve farklı disiplinleri kapsadığı için tek bir tanım yapılması zordur. Bu yüzden bir şemsiye kavram olarak ifade edilebilir. En yalın haliyle nitel araştırma, bir konuyu derinlemesine incelemek ya da var olan bir konu hakkındaki bilgileri güçlendirmek demektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Strauss ve Corbin (1990) nitel araştırmayı herhangi bir istatistiksel veri olmaksızın sonuca ulaşma olarak tanımlamışlardır. Literatür incelemesi, ilgili mevcut araştırmaların nesnel, kapsamlı bir özeti ve eleştirel analizidir (Hart, 1998). Sistemik literatür taraması, belirli bir araştırma sorusu, konu alanı veya ilgi duyulan bir olguyla ilgili tüm mevcut araştırmaları tanımlama, değerlendirme ve yorumlama aracıdır (Kitchenham, 2004). Literatür incelemenin amacı okuyucuyu bir konu hakkındaki güncel literatüre ulaştırmak ve alanda yapılacak araştırmalar için başka hedeflere temel oluşturmaktır (Cronin vd., 2008). Araştırmada, Türkiye ve Kanada eğitim sistemlerinde göçmenler ve kapsayıcı eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, uluslararası metinler ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim niteliğinde yapılan araştırmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında çoğunlukla başvurulan dört yaklaşımdan biri olan “yatay yaklaşım yöntemi” kullanılmıştır. Yatay yaklaşım yönteminde karşılaştırılmak istenen ülkelerin eğitim sistemlerinin bileşenleri ayrı ayrı incelenir, sonraki aşamada ise ülkelerin benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılır (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Bu araştırmada göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada'daki eğitim sistemleri yatay yaklaşım yöntemi ile kıyaslanarak farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Türkiye ve Kanada'daki eğitim sistemlerini konu alan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri, dergiler, kitaplar, uluslararası raporlar, Türkiye ve Kanada'nın ilgili resmi internet sitelerinde yer alan konuyla ilgili düzenlemeler, Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği (UNHCR) belgeleri kullanılmıştır. İnternet aracılığıyla erişim sağlanan eğitim programları ve yasal düzenlemeler incelenmiş Google Scholar, ProQuest ve Springer gibi platformlardan yararlanılmıştır. Ayrıca mültecilerin eğitimi özelinde iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması amaçlandığı için T.C. Anayasası, Mülteci ve Göçmen Kanunları, 1951 Cenevre Sözleşmesi, 1954 Salamanca Bildirisi, Anayasal düzenlemeler, OECD Raporları incelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken karşılaştırılmalı eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Metin ve Ünal (2022) içerik analizini "belirlenen metinlerin, belgelerin, dokümanların ve temaların içeriklerini belli kurallar dâhilinde nesnel bir şekilde analiz edilmesi" olarak ifade etmişlerdir. İçerik analizi, çalışılan konuya ilişkin araştırma yapılırken yazılı, sözel ve diğer belgelerin sistemli bir şekilde analiz edilmesidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, bireyin davranışlarını ve doğasını belirlemeye dayanarak dolaylı yollarla çalışmaya fırsat sunan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014).

Veriler *dökümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dökümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma* şeklinde 5 aşama takip edilerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veriler analiz edilirken araştırma sorularına göre yorumlanmış ve tezin bulgular bölümünde açıklanmıştır. Sonuç bölümünde araştırma kapsamındaki ülkelerin kapsayıcı eğitim ve göçmenlerin eğitime yönelik politika ve uygulamalar açısından benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması şeklinde ifade edilen araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevabı aranan sorular dikkate alınarak; Türkiye ve Kanada’da kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamaları, kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar, Türkiye ve Kanada’da göçmenlerin eğitimine yönelik politikalar ve uygulamalar, göçmenlerin eğitimine yönelik politikalar ve uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bilgilere ve tartışmalara yer verilmiştir.

3.1. Türkiye ve Kanada’da Kapsayıcı Eğitim Politikaları ve Uygulamaları

Bu başlık altında araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevabı aranan "Türkiye ve Kanada’da kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları nasıldır? " sorusuna yanıt bulmak amacıyla öncelikle Türkiye’nin daha sonra Kanada’nın kapsayıcı eğitim politika ve uygulamalarına yer verilmiştir.

3.1.1. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, Türkiye tarafından 1950 yılında imzalanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde insani bir hak olarak kabul edilmiştir (Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde her bireyin eğitim hakkına sahip olduğu ifade edildikten sonra dünyada kapsayıcı eğitimin temelleri atılmıştır (Kula, 2023). Türkiye’de ise bütün bireylerin eğitime dahil olması fikrine dayanan kapsayıcı eğitimin temelleri 1950’li yıllara dayanmaktadır (Şimşek vd., 2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı ilk olarak engelli bireylerin eğitiminde ortaya çıkmış ve bu yaklaşım engelli ya da özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ‘özel’ eğitim kurumları yerine ‘normal’ eğitim kurumlarında eğitim alabilmelerini sağlama anlayışına dayanmıştır (Aktekin vd., 2017, s. 15; Danış vd., 2023). Bu doğrultuda 1950’li yıllardan günümüze kadar olan süreçte kapsayıcılık kavramı, birçok süreçten geçmiş ve "Herkes İçin Eğitim" doğrultusunda genişletilmiştir. 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çıkarılmış ve bu kanunda ilköğretim çağında bulunan her çocuğun eğitiminin zorunlu ve devlet

kurumlarında parasız olduğuna dair maddeler yer almıştır (Binbir ve Arastaman, 2021). 1973 yılında çıkarılan 1973 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim kurumlarının din, dil, ırk, engellilik ve cinsiyet farketmeksizin herkese açık olduğu belirtilmiştir (METK, 1973). 1985 yılında Türkiye tarafından imzalanan Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde (CEDAW- Declaration on the Elimination of Discrimination against Women), kadın-erkek eşitliğini sağlamak amacıyla ders kitapları ve okul programlarının incelenerek gereken düzeltmelerin yapılmasına dair kararlar alınmıştır (Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020). Binbir ve Arastaman (2021) çalışmalarında CEDAW sözleşmesinde kadınların eğitim haklarından bahsedildiğini ifade etmişlerdir. 2005 yılında çıkarılan 5378 sayılı Engelliler hakkındaki kanunda, hiçbir sebep ile engelli bireylerin eğitim görmesinin engellenemeyeceği ve engelli bireylerin engelli olmayan bireyler ile eşit ölçüde eğitim alabilmeleri ifade edilmiştir (EHK, 2005). Kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile okul hayatına adapte etmeyi hedeflemiştir. Eğitimde demokrasi ve tüm öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olma fikrine dayanan kapsayıcı eğitim hayati bir konu haline gelmiştir (Şimşek vd., 2019). Son yıllarda kapsayıcılık bağlamında cinsiyet, dil, din, ırk, özel gereksinimli öğrenciler (zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler), yabancı uyruklu ve göçmen öğrenciler, ebeveynleri ceza infaz kurumlarında olan çocuklar, ceza infaz kurumlarında olan bireyler ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan bireyleri içine alan tüm dezavantajlı grupları kapsayan proje ve çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye son zamanlarda kapsayıcılık anlamında bazı projeler yürütmekte ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitimler verilmektedir (Budak, 2022; Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020). Yürütülen bazı proje ve eğitim seminerleri şunlardır: Engeli Olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modüllerinin Hazırlanması Projesi, Türkçe'yi İkinci Dil Olarak Öğretmek, Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak, Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak, Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak, Doğal Afetlerden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak, Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modülleri: Kapsayıcı Eğitime Giriş: Teorik ve Kavramsal Çevre, Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme, Kapsayıcı Öğrenme Ortamları, Fiziksel ve Psikososyal, Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı, Engeli Olan Çocuklarla Çalışmak (Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı, geleceğe yönelik uygulanacak olan stratejilerden devlet kurumlarının en iyi şekilde yararlanmasını mümkün kılacak stratejik planlar yayımlamaktadır. MEB 2010-2014 dönemi Stratejik Planı'nda dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranının artırılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2009). MEB 2015-2019 dönemi Stratejik Planı'nda öğretimin her basamağında okullaşmanın ve kız ve engelli öğrenciler başta olmak üzere özel uygulama gerektiren dezavantajlı grupların eğitime ulaşım imkanlarının artırılmasının amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2015). MEB 2024-2028 dönemi Stratejik Planı'nda ise farklı yetenek, özellik, ihtiyaç ve birikime sahip bütün bireylerin yaygın eğitimden aktif olarak yararlanabilmeleri amacıyla eğitimde kapsayıcılığın sağlanacağına dair bir maddeye yer verilmiştir (MEB, 2025).

Her bireyin eğitimden eşit şekilde yararlanabilmesi adına eğitimde fırsat ve imkan eşitliği göz önüne alınarak dezavantajlı grupların eğitime dahil edilme süreçlerine dair projeler gerçekleştirilmektedir (Kaya ve Aksu, 2009). "Haydi Kızlar Okula" projesi bu projelerden biridir. MEB ve UNICEF iş birliği ile gerçekleştirilen bu projede, zorunlu eğitim çağında olup okula devam edemeyen kız çocuklarının eğitim sistemine dahil edilmesi amaçlanmıştır. 2003 yılında 10 ilde başlayan ve 2006 yılında 28 ilin dahil olması ile devam eden bu proje sayesinde okula devam edemeyen 273.447 kız öğrenciden 222.800'ünün okula devam etmeleri sağlanmıştır (Kart, 2023; Kaya ve Aksu, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı destekli yürütülen diğer bir proje "Ana-Kız Okulda" projesidir. 2008 yılında başlayıp 4 yıl süren projede, okuma-yazma oranını artırılması hedeflemiştir (Bulut, 2015).

Türkiye'de azınlık durumunda bulunan Roman vatandaşlar için Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Projesi (SİROMA) yürütülmüştür. SİROMA Projesi ile Türkiye'de yaşayan Roman vatandaşların eğitim yoluyla davranış değişikliğinin sağlanması, istihdamlarının artırılması, okul başarılarının yükseltilmesi amaçlanmıştır (Babadoğan vd., 2020).

Türkiye'de zorunlu eğitimin 2012 yılında 12 yıla çıkarılmasından sonra, zorunlu eğitim kapsamında okula ulaşamayan öğrenciler için "Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO)" sayısını artırma ve "Taşınalı Eğitim" gibi bazı önemli tedbirler alınmaya başlanmıştır. Okula ulaşamayan öğrenciler için okul açmak, yatılılık ve pansiyon hizmetleri sunmak, taşınalı eğitim uygulamasını hayata geçirmek kapsayıcılık bağlamında önemli uygulamalardır (Çetinkaya ve Üzümcü, 2021; Türe, 2010). YİBO

ülkemizin seyrek nüfuslu bölgelerinde (köy, mezra gibi) zorunlu eğitim çağında bulunan öğrencilerin eğitimlerini tamamlamaları amacıyla kurulan ve öğrencilerin barınma, yeme, içme gibi ihtiyaçlarının karşılandığı eğitim kurumlarıdır. YİBO'lar 1939 yılında açılmış ve 1739 METK'nun 25. maddesinde belirtildiği üzere YİBO'ların açılmasının yaygınlaşacağı ifade edilmiştir. Dezavantajlı çocukların akademik başarılarını arttırmaya yönelik sağlanan olanaklar kapsamında kurulmuş olan YİBO'lar öğrencilere etüt, kurs, barınma, beslenme, giyinme ve harçlık gibi imkanlarda sunmuştur (Ceylan ve Ünder, 2022). YİBO'lara ek olarak taşınmalı eğitim, METK'da belirtildiği üzere nüfusun az olduğu yerleşim birimlerindeki eğitim çağındaki çocukların merkez olarak seçilen okullara günü birlik taşıma uygulamasıdır (Ağırkaya, 2010).

MEB tarafından her yıl ihtiyaç sahibi öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere maddi destek sağlanmasını amaçlayan Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı (PYBS) yapılmaktadır ve bu sınav 5, 6, 7, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflara yönelik olarak Türkçe/Türk Edebiyatı-Dil ve Anlatım, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler/Sosyal Bilimler alanlarını kapsamaktadır (Başol vd., 2021).

Eğitim kurumlarına ulaşamayan bireyler için geliştirilen, zaman ve mekandan bağımsız olarak teknoloji kullanımı ile yapılan bir diğer eğitim uygulaması uzaktan eğitimidir. Çalışan, örgün eğitime katılamayan ve bir iş sahibi olmak isteyen bireylerin sıklıkla tercih ettiği uzaktan eğitim platformu, 1981 yılında Açıköğretim Fakültesi olarak açılmış ve son yıllarda oldukça yaygınlaşmıştır (Gökçe, 2008).

Kapsayıcı eğitim bağlamında, düşük ekonomik gelirli ailelerden gelen öğrenciler için okul çağındaki çocukların okula devam etmelerini sağlamak ve bu öğrencilere sosyo ekonomik güvence vermek amacıyla "Şartlı Nakit Transferi (ŞNT)" uygulaması yürütülmektedir (Oğlakçı ve Amaç, 2024). Şartlı Nakit Transferi, ekonomik sebeplerden dolayı çocuklarını okula gönderemeyen ailelerin, 0-6 yaş grubundaki çocuklarını düzenli sağlık kontrolüne götüremeyen ve düzenli sağlık kontrollerini yaptırmayan anne adaylarının ekonomik açıdan desteklenmesini hedeflemektedir (Kaya, 2008). Şartlı Nakit Transferi Programı kapsamında bulunan bir diğer yardım uygulaması Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programıdır. Bu program çocukların eğitim sistemine katılımını teşvik etmeyi hedeflemekte ve dezavantajlı grupların çocuklarının okula devam etmesi için iki ayda bir nakdi yardım sağlamaktadır (Danış ve Dikmen, 2022). Programda ilköğretimde olan erkek öğrenciler için 35 TL, kız öğrenciler için aylık 40 TL; ortaöğretimde olan erkek öğrenciler için aylık 50 ve kız öğrenciler için aylık 60 TL nakit yardımı yapılmaktadır

(Yılmaz vd., 2018). Ödemelerin öğrencilerin annelerine yapılmakta olduğu ve kız çocuklarına erkek çocuklarından daha fazla yardım yapıldığı ifade edilmektedir (Elmacı, 2017).

Eğitimden herkesin eşit şekilde yararlanabilmesi için uygulanan bir diğer faaliyet ise Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'dir. Özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan ve uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, kapsayıcı eğitimin temel yapılarındandır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre eğitim alabilmesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının hayati önemini vurgulamaktadır (Köse vd., 2024). Her öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan BEP ile öğrencilerin akademik başarılarının artması hedeflenmektedir. 1997 yılı 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinin nasıl olması gerektiği, eğitsel performanslarının nasıl değerlendirildiği ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara rehberlik edilerek nasıl ulaşıldığına dair tanımlamalar yapılmıştır (Kargın, 2007).

Ceza İnfaz Kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetleri, kapsayıcılığın önemli bileşenlerinden biridir. "Herkes için eğitim" anlayışına dayanan kapsayıcılık kavramı, her bireyin eşit eğitim hakkına sahip olması ilkesi ile cezaevlerinde kalan tutuklu ve mahkumlar, belirli alanlarda eğitim alabilmektedirler. Cezaevlerinde kalan bireyler açık öğretim lisesi, açık öğretim fakültesi, mesleki eğitim çalışmaları, sosyal-kültürel etkinlikler, kütüphane ve kitaplık faaliyetleri, dinî ihtiyaçlarının karşılanması gibi eğitim faaliyetlerine katılabilmekte ve bu eğitim faaliyetleri MEB, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, üniversiteler ve sivil toplum örgütleri ile birlikte yürütülmektedir (Karafazlı ve Tuna, 2020). Cezaevinde uygulanan eğitim, cezaevi müdürlükleri tarafından denetlenmekte ve devlet tarafından finanse edilmektedir. Eğitim faaliyetlerini tamamlayan mahkum ve tutuklulara belge verilmekte ve bu belgeler mahkum ve tutukluların cezaevi sonrası yaşamlarında iş bulma açısından önem arz etmektedir.

3.1.2. Kanada'da Kapsayıcı Eğitim

Kanada'da kapsayıcı eğitim anlayışı, tüm öğrencileri eğitim sistemine dâhil etmeyi hedeflemektedir. Kanada'nın sıklıkla engellilerin eğitimi ve kapsayıcı eğitim alanında lider bir ulus olduğu düşünülmektedir (Bunch, 2015). Ülkede öğrencilerin öğrenme engeli veya farklı bir eksikliğin olması, akranlarıyla bir arada eğitim almasına

engel görülmemekte ve öğrencilerin tümü kapsayıcı eğitim sistemi içerisinde bulunmaktadır (Budak, 2022). Kanada'daki kapsayıcı eğitim çocuk merkezlidir (Florian, 2014). Kanadalı akademisyenler kapsayıcı eğitimin temelinde yatan çocuk merkezli yaklaşıma odaklanmışlar ve farklılıkları bir dezavantaj değil bir kaynak olarak görmüşlerdir (Grynova & Kalinichenko, 2018).

Merey (2023), kapsayıcı eğitimin çokkültürlülüğün ileri aşaması olduğunu ifade etmiştir. Ülkenin sahip olduğu çokkültürlülük kavramı eğitim sistemine de yansımış olup nasıl ki, farklı özellikleri olan bireyler aynı toplum içerisinde birlikte yaşıyorlarsa farklı kimlikteki öğrenciler de farklılıkları ile birlikte eğitim görmektedirler. Kanada çokkültürlülük olgusunu vurgulayan ve anayasasında buna yer veren ve Çokkültürlülük Bakanlığı olan ilk ülke olarak dikkat çekmektedir (Aydın, 2020). Kanada farklılıklardan doğan sorunları çokkültürlülük politikaları ile çözmeye çalışan ve bu politikayı uygulayan ilk ülkedir (Özensel, 2014). Kanada'da çokkültürlülük kavramının birinci amacı, Kanada'yı büyütüp geliştirecek olan tüm gruplara yardımcı olmak; ikinci amacı dezavantajlı grupların Kanada toplumunda yer alması için kültürel engelleri ortadan kaldırmaktır (Ghosh, 2004). Çokkültürlülük kapsamında tüm öğretmenlerin bilgilendirilmesi amacıyla Ontario Eğitim Bakanlığı 1975, 1977 ve 1981 yıllarında Yerli Halklar başlıklı eğitimler düzenlemiştir (Kurtuluş, 2018). Kanada tüm vatandaşları için Constitution Act (Anayasa -1867), Canadian Bill of Rights (Kanada Haklar Bildirgesi-1960), Human Rights Act (İnsan Hakları Yasası-1978), the Charter of Rights and Freedoms (Haklar ve Özgürlükler şartı-1982) ve birçok eyalet yasası ile mevzuatlar vasıtasıyla çok sayıda hak garanti etmektedir (Ghosh, 2004).

Kanada'nın çokkültürlü bir toplum olarak kabul görme çabaları, the Multiculturalism Policy of 1971 (Çokkültürlülük Politikası), the Multiculturalism Act of 1988 (Çokkültürlülük Yasası) ve the Employment Equity Act of 1986 (İstihdam Eşitliği Yasası) ile çok daha yasallaştırılmıştır (Ghosh, 2004).

Kanada'da 1980'lerin son zamanlarına doğru dezavantajlı grupların dezavantajlı olmayan gruplarla aynı devlet okullarında eğitim görmelerine olanak sağlayan entegrasyon kavramı bulunmaktaydı. Özel eğitimde kullanılan bir kavram olan entegrasyonun, kapsayıcı eğitim modelinin de içeriğinde bulunduğu düşünülmekteydi. 1980'lerde Toronto'da yapılan bir toplantı sonucu, katılımcıların dezavantajlı grupların özel eğitim modeli altında değil, kapsayıcı eğitim modeline dahil edilerek eğitim görmelerinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmış ve böylece kapsayıcı eğitim kavramı

ülke genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır (Bunch, 2015). 1992 yılında Kanada Çocuklara Özel Ödenekler Yasası'nı (Children's Special Allowances Act) yürürlüğe koyarak çocuğun bakımı, eğitimi, gelişimi için özel ödenek yardımı başlatılmıştır (Ateş, 2021). Kanada Hükümeti, UNESCO'nun 1994 Salamanca Bildirisi'ni kabul ederek tüm dezavantajlı grupların devlet okullarında bir arada eğitim görmelerini mümkün kılmıştır. UNESCO'nun 1994 Salamanca Bildiri'sini takiben Kanada 2006 yılında Engellilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'ni imzalamıştır. Bu sözleşme ile birlikte Kanada'da kapsayıcı eğitim kavramı genişlemiş ve bütün dezavantajlı grupların eğitime dahil edilmesini mümkün kılan politika ve uygulamalar yaygınlaşmıştır.

Kanada'nın kapsayıcı uygulamalarından bazıları şunlardır:

- Kanada Çocuk Yardımı
- Engelli Çocuk Ödeneği
- Quebec Çocuk Bakım Programı
- Kayıtlı Eğitim Tasarrufları Programı (Registered Education Saving Programs-RESP)
- Aborjinler İçin Beceri ve İstihdam Eğitim Stratejisi (ASETS)

Kanada Çocuk Yardımı

Kanada Çocuk Yardımı, çocukların 18 yaşına kadar olan süreçlerinde yetiştirme masraflarının ödenmesini desteklemek amacıyla çocuğun yetiştirilmesinden birinci derecede sorumlu olan bireye ödenen bir uygulamadır. Bu duruma ek olarak 18 yaşından küçük, fiziksel, ruhsal ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelere ek ödeme yapılmaktadır. Bu uygulama Engelli Çocuk Ödeneği'dir (Kaynakçı ve Öztepe, 2021). Engelli Çocuk Ödeneği vergisiz ve aylık ödeme yapılan bir uygulamadır (Kara, 2020).

Quebec Çocuk Bakım Programı

Eyaletlere göre farklılık gösteren çocuk bakım programları içerisinde Quebec Eyaleti'nin çocuk programları, devlet tarafından en fazla para yardımı yapılan programlardır. Kadın istihdamının artırılması planlanan bu programlarda çocuk bakım merkezlerinin açılması, okul çağındaki çocuklar için günlük dolar bazında katkı sunulması, okuma-yazma ve matematik gibi temel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Kara, 2020).

Kayıtlı Eğitim Tasarrufları Programı (Registered Education Saving Programs-RESP)

1998 yılında Kanada'da uygulanmaya başlanan Kayıtlı Eğitim Tasarrufları Programı ile Kanada belirli şartlar kapsamında genç nüfusun hesaplarına katkı sağlamaktadır (Kayra, 2019).

Aborjinler İçin Beceri ve İstihdam Eğitim Stratejisi (ASETS)

Ülkede azınlık durumunda kalan ve Aborjin olarak adlandırılan yerli halk, dezavantajlı gruplar arasında yer almakta ve Aborjinlerin topluma entegrasyonlarının sağlanıp uyum içerisinde yaşamaları adına kariyer odaklı istihdam projeleri geliştirilmektedir (Aksoy, 2019; Alp, 2014). Anayasal olarak, federal hükümet Aborjin meseleleri üzerinde yargı yetkisine sahiptir (Burnaby, 1997).

Nova Scotia Eyaleti'nde çocuk hakları temelli ders, okul müfredatına yerleştirilerek anaokulundan 6. sınıfa kadar verilmektedir (Tunçer, 2020).

3.2. Türkiye ve Kanada'da Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Bu başlık altında araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevabı aranan "Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla Türkiye ve Kanada'nın kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilmiştir.

Türkiye ve Kanada, bünyesinde birçok göçmeni barındıran ülkelerden olmaları sebebiyle çokkültürlü eğitim modellerinden biri olan kapsayıcı eğitim modelini tercih etmişlerdir. İki ülkedede ulusal ve uluslararası seviyede kapsayıcı eğitime dair politika ve uygulamaların olduğu görülmüştür.

Öncelikle Türkiye'yi ele almak gerekirse özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle başlayan kapsayıcı eğitim, 2000'li yıllardan sonra uluslararası bağlamda geliştirilmiş ve kapsayıcı eğitim politikaları üretilmeye başlanmıştır (Sakız, 2021). Türkiye kapsayıcı eğitim alanında birçok ulusal anlaşmaya taraf olmuştur. Ulusal mevzuatta yer alan kanunlarda belirtilen maddelerde gerek engelli öğrencilerin eğitim hakkına sahip olduğundan gerek kadın-erkek eşitliği kapsamında herkese imtiyazsız eğitim hakkı sağlandığından bahsedilmiştir. Türkiye'de kabul edilen birçok kanunda ve hazırlanan

genelgede eğitim hakkının herkes için geçerli olan kapsamlı bir hak olduğundan bahsedilmektedir.

Kanada ülkesi ele alındığında ise Kanada'nın da Türkiye gibi göç alan bir ülke olması sebebiyle eğitim sistemlerinde göçmenlerin eğitimine oldukça geniş yer verildiği görülmektedir. Kanada sık sık çok kültürlü ve çok ırklı bir ülke olarak ifade edilmektedir (Haug, 2009). Türkiye'de uygulanan kapsayıcı eğitime benzer olarak Kanada'da çokkültürlülük politikası uygulanarak göçmen öğrencileri de içine alan bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Kanada, Türkiye'den farklı olarak eyaletler şeklinde yönetilen bir ülke olduğundan dolayı tek bir eğitim sistemi yerine eyaletlere göre farklılık gösteren yerel eğitim sistemleri uygulanmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlara rastlanmıştır. Dertli'nin (2021) yaptığı çalışmada, Kanada eğitim sisteminin en dikkat çekici özelliğinin eğitim durumlarının bölgeye göre değiştiği ve bölgesel farklılıklar dikkate alınarak eyaletlere yetkiler verildiği gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Kanada'nın merkezi bir bakanlığı veya eğitim departmanı yoktur; on üç bölgenin her biri, eğitimin organizasyonu, dağıtımı ve değerlendirilmesinden sorumlu kendi eğitim bakanlığını içerir (CMEC, 2009; Haug, 2009). Kanada bir eyaletler ülkesidir, her eyaletin kendine özgü eğitim politikası mevcuttur. Türkiye ise merkezi yönetim ile yönetilmektedir ve eğitimde yerel özellikler ve uygulamalar söz konusu değildir (Aydın vd., 2023). Benzer olarak Yazıcı (2009) çalışmasında araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşmış ve Türkiye'nin Kanada'ya göre daha bürokratik bir yönetime sahip olduğunu belirtmiştir.

Majhanovich (1992) araştırmasında bu araştırmanın bulgularına benzer bulgular elde etmiş ve Kanada'da her eyaletin kendi eğitim programı oluşturduğunu belirtmiştir. Price (1991), Kanada'da çokkültürlülük politikasının iyi bir şekilde uygulandığını, kültürel, etnik ve ekonomik çeşitliliğin eğitimde başarılı olabilmek için çok önemli bir husus olduğunu vurgulanmıştır (akt. Majhanovich, 1992). Kurtuluş'un (2018) da belirttiği üzere, Kanada çokkültürlü eğitim politikalarını resmi olarak uygulayan çokkültürlü bir ülkedir. Bloemraad (2006) yaptığı bir çalışmada, toplum ne kadar çoğulcu olursa, farklı kesimlere yönelik özel düzenlemelere o kadar fazla yer açılır ve ortak vatandaşlığa duyulan ihtiyaç da o kadar artar şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Bununla birlikte çokkültürlü politikaların uygulamalarında da sorunların olduğunu belirten farklı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Bickmore (2014) araştırmasında, Kanada'nın

müfredatının daha az çokkültürlülüğü yansıttığını ve çokkültürlülüğün göçmen öğrenciler tarafından içselleştirilememesinden kaynaklı sorunların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Kanada'nın çok kültürlü bir ülke ve çok kültürlü eğitim politikalarına sahip olması resmi olarak kabul edilmekte fakat uygulamalarda bazı sorunların da olduğuna vurgu yapan araştırmalara da rastlanmıştır (Kurtuluş, 2018). Hamm, Peck ve Sears (2017) çalışmalarında Kanada okullarında öğretmenlik eğitiminde çokkültürlülük kavramına dair ders içerikleri olduğunu fakat uygulamalarda bazı aksaklıkların olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye ve Kanada'da kapsayıcı eğitim politikaları ve uygulamalarına bakıldığında benzerlik açısından dikkat çeken bir diğer nokta YÖBİS ve SWIS sistemleridir. Daha önceki bölümlerde bahsedilen YÖBİS sistemine benzer olarak Kanada'da SWIS programı uygulanmaktadır. SWIS programı, göçmenlerin ülkeye entegrasyonlarının sağlanması için hizmet vermektedir. SWIS programının YÖBİS uygulamasından ayrılan kısmı, verdiği hizmetin boyutudur. YÖBİS, PICTES, SWIS gibi uygulamaların temel amacının göçmenlerin eğitime dahil olmasının sağlanmasıdır.

Birinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek amacıyla Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları araştırılarak incelenmiş ve kapsayıcı eğitim açısından bakıldığında YÖBİS, Stratejik Plan, SWIS gibi plan ve programların uygulanması bakımından her iki ülkede kapsayıcı eğitime dair benzerliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Dere ve Demirci Dölek (2023) araştırmalarında Türkiye'nin göç dalgasını daha derinden hissettiğini ve göçmenlerin eğitiminde kalıcı çözümler üreterek kapsayıcılığı arttıracığını belirtmişlerdir. Kapsayıcılık bağlamında Türkiye'nin Kanada gibi çokkültürlü politikaları benimseyen ülkeleri örnek alarak ve uzun yıllar uygulanacak kalıcı çözümler üreterek Türkiye'deki kapsayıcı eğitimi daha anlamlı kılması düşünülmektedir.

Kanada'daki kapsayıcı eğitim ele alındığında, Türkiye'dekinden farklı durumlar ortaya çıkmıştır. Kanada 10 eyalet ve 3 bölgeden oluştuğu için tek bir kapsayıcı eğitim politikası bulunmamaktadır ve her bir eyalet ve bölge kendi eğitim politikasından sorumludur (Bunch, 2015; Sokal & Katz, 2015). Eyalet ve bölgeler birbirlerinden farklı olarak eğitim politikaları geliştirmişlerdir. Tek bir merkezi sistem olmadığı için her bir eyalette farklı bir uygulama görülebilir. Örneğin, New Brunswick Eyaleti'nde öğrenciler arasındaki engellilik gibi farklılıklar ne olursa olsun tüm öğrencilerin eğitime dahil edilmesini mümkün kılan kapsayıcı eğitim politikasını uygulanmaktadır (Bunch, 2015).

Kanada Çocuk Yardımı, Engelli Çocuk Ödeneği, Quebec Çocuk Bakım Programı, Kayıtlı Eğitim Tasarrufları Programı (Registered Education Saving Programs- RESP) ve Aborjinler İçin Beceri ve İstihdam Eğitim Stratejisi (ASETS) gibi programlar Kanada'nın kapsayıcılık bağlamında yürüttüğü uygulamalardır.

Türkiye ve Kanada ülkelerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından farklılıklar gösterdiği aşikardır. Türkiye merkezî bir yönetim sistemine sahip olması nedeniyle ile tüm ülkede aynı uygulamalar bulunmaktadır. Kanada'da ise eyaletlerden oluştuğu için her eyaletin kendi ihtiyaçlarına göre kapsayıcı eğitim uygulamaları yürütülmektedir. Ayrıca Kanada kuruluşundan beri göçmenlere ev sahipliği yapmakta ve tüm politika ve uygulamalarını göçmenler üzerinden yürütmektedir. Oysa Türkiye'ye bakıldığında ülkede 2011 yılı sonrası dönemde ülkeye yoğun olarak gelen göçmenler üzerinden kapsayıcılık anlayışı geliştirilmeye başlanmıştır. Kanada'nın daha köklü bir göçmen geçmişi olması sebebiyle Türkiye için örnek teşkil edecek bir ülke olduğu ifade edilebilmektedir.

3.3. Türkiye ve Kanada'da Göçmenlerin Eğitimine Yönelik Uygulama ve Politikalar

Bu başlık altında araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevabı aranan "Türkiye ve Kanada'da göçmenlerin eğitimine yönelik politikalar ve uygulamalar nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla öncelikle Türkiye daha sonra Kanada'daki göçmenlerin eğitimine yönelik politika ve uygulamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Türkiye'de Göçmenlerin Eğitimi

Göçmenlerin eğitimine yönelik politikaların üretilmesi ve uygulanması açısından Türkiye için 2011 öncesi ve sonrası şeklinde gruplandırma yapmak mümkündür (Şimşek vd., 2019). Bu doğrultuda, çeşitli sebeplerle Türkiye'ye göç edip yerleşen yabancılara, mültecilere ve göçmenlere yönelik kapsayıcı eğitim politikaları, 2011 yılında Suriye'de yaşanan savaş sonrası gelen yoğun Suriyeli göçmenlerden önceki dönem ve 2011 yılı sonrası dönem olarak ele alınacaktır.

3.3.1.1. Türkiye'de 2011 Yılı Öncesi Göçmen Eğitimi

Osmanlı Devletinden Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılı ve günümüz Türkiye'si, gerek coğrafi konumu gerek etrafının Bulgaristan, Gürcistan, Yunanistan, Ermenistan,

Azerbeycan, Irak, İnan ve Suriye ile çevrili olmasının sonucu olarak birçok göçe maruz kalmıştır (Akyıldız, 2022; Göç, 2022; İşıgüzel ve Baldık, 2019).

Türkiye'nin maruz kaldığı 2011 yılı öncesi önemli göçler aşağıda sıralanmıştır (Akyıldız, 2022; Koçak ve Durgun, 2023).

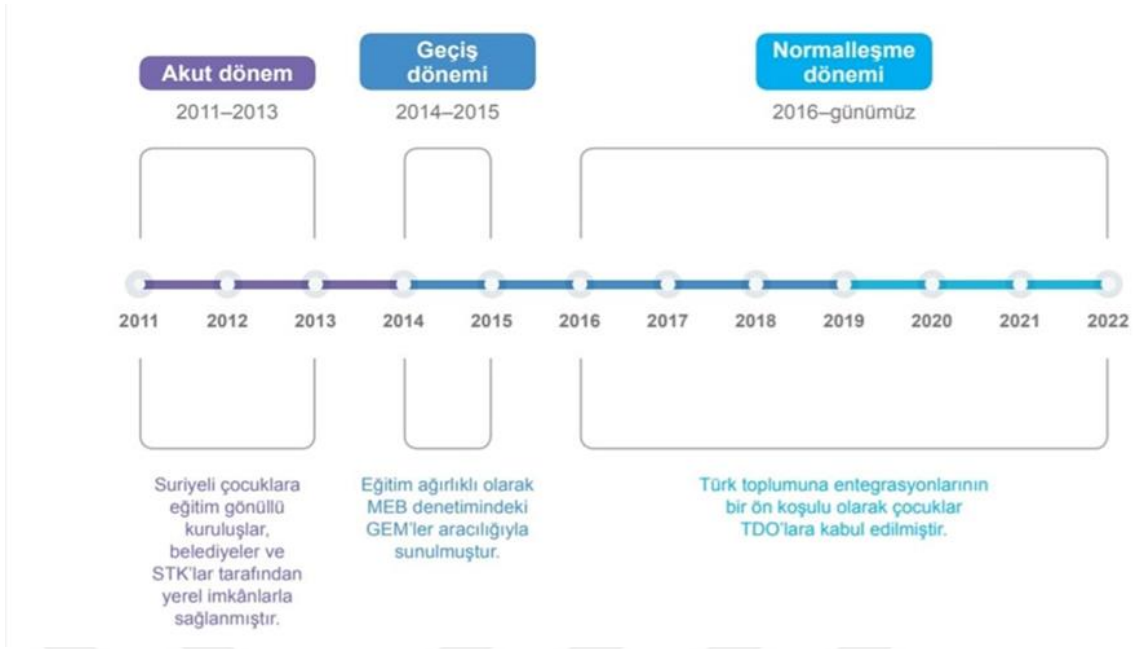
- 1921-1398 Yunanistan'dan gelenler.
- 1923-1945 Balkanlar'dan gelenler,
- 1933-1946 Almanya'dan gelen Almanlar (2. Dünya Savaşı),
- 1988- Irak'tan gelen Iraklılar,
- 1989- Bulgaristan'dan gelen Bulgarlar,
- 1990-1991 Irak'tan gelen Iraklılar (Körfez Savaşı),
- 1992-1998 Bosna-Hersek'ten gelen Bosnalılar,
- 1999- Kosova'dan gelen Kosovalılar,
- 2001- Makedonya'dan gelen Makedonlar.

Yukarıda sıralanan göçlere bakıldığında göçlerin niteli ve niceliğine göre bazı önlemler alınmış; göç ile gelenlerin çoğunluğu Türk kültür ve dilinden oldukları için "soydaş" olarak kabul edilmiş ve bu göçmenlere kısa süre içerisinde vatandaşlık verilmiştir (Danış ve Dikmen, 2022; İşıgüzel ve Baldık, 2019). Bu bağlamda, 2011 yılı öncesinde Türkiye'ye gelen göçmenler için eğitim alanında yapılan herhangi bir düzenlemeye rastlanmamıştır (İşıgüzel ve Baldık, 2019).

3.3.1.2. Türkiye'de 2011 Yılı Sonrası Göçmen Eğitimi

2011 yılı sonrası döneme bakıldığında Suriye'de yaşanan iç savaştan dolayı Türkiye'ye yoğun olarak gerçekleşen göç, Türkiye'de göçmenlere yönelik olarak öncesinde olmayan birçok uygulamanın yapılmasını mecbur kılmış ve göçmen çocukların eğitimine dair resmi adımlar atılmıştır (Akgün, 2023). Aydın (2020) bu göç furçasının Türkiye'nin geçici çözümler yerine daha kapsamlı ve gelişmiş yasal düzenlemeler yapılmasını gerekli kıldığını ifade etmiştir.

Şekil 3.1.'te Türkiye'nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesindeki stratejik değişimler gösterilmiştir.



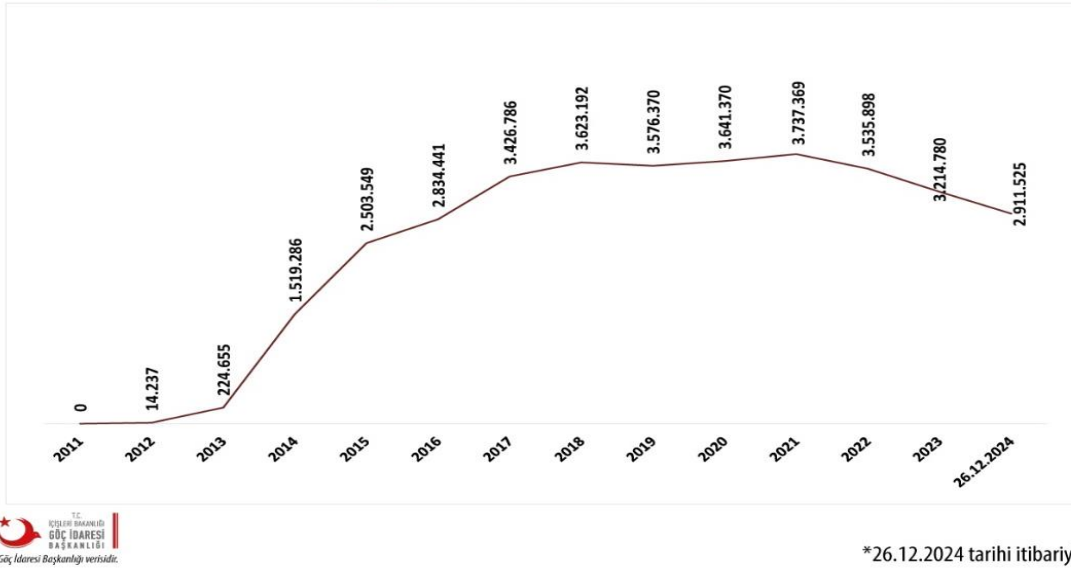
Şekil 3.1. Türkiye'nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesindeki stratejik değişimler

UNICEF (2022). Türkiye'de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesinin Belgelendirilmesi- Nihai Rapor

Şekil 3.1. incelendiğinde, Türkiye'nin Suriyeli göçmenler için 3 ayrı dönemden geçtiğini söyleyebiliriz. Bu dönemler 2011-2013 yıllarını kapsayan akut dönem, 2014-2015 yıllarını kapsayan geçiş dönemi ve 2016'dan günümüze kadar uzanan normalleşme dönemidir.

Şekil 3.2.'de 2011 yılından 2024 yılına kadar Türkiye'de ikamet eden ve geçici koruma statüsüne sahip olan Suriyeli göçmenlerin sayısal ifadelerine yer verilmiştir.

YILLARA GÖRE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLER



Şekil 3.2. Türkiye’deki Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2024.

Yukarıdaki şekil 3.2.’de gösterildiği üzere Türkiye’de ikamet eden Suriyeli göçmenlerin sayıları yıldan yıla artış göstermiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nden alınan son verilere göre 2024 yılı itibarıyla Türkiye’de 2.911.525 Suriyeli göçmen bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’nun (UNICEF) 2019 yılı raporunda belirttiği üzere Türkiye’de 1,6 milyonu çocuk olmak üzere 3,6 milyon geçici koruma statüsü altında Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Bunun sonucunda bu mültecileri eğitim sistemine dâhil edebilmek amacıyla kapsayıcılık bağlamında önemli adımlar atılmıştır (UNICEF, 2019). Türkiye Suriyeli göçmenlerin ülkeye uyum sağlama süreçlerinde dışlayıcı ya da asimile etmeye yönelik politikalar yerine kapsayıcı bir eğitim politikası uygulamıştır (Özcan, 2018).

Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı Kurulması

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde 2016 yılı Mayıs ayında "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" kurulmuştur. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yönetmek, izlemek, değerlendirmek ve gerekli görülürse politika oluşturmak ve uygulamak amacıyla kurulan bu birim, kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından önemli bir adımdır. Göç gibi acil durumlarda eğitime yönelik

faaliyetleri izlemek, diğer birimlerle iş birliği yapmak ve ulusal ya da uluslararası projelerde destek sağlamak bu birimin önemli yükümlülükleridir (Merey, 2023).

Yabancı öğrencilerin eğitime dahil edilebilmesi adına Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) geliştirilmiştir.

Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS)

Ülkede ikamet eden Suriyeli öğrencileri de içeren yabancı öğrencilerin devamsızlık, öğrenci yazılı ve performans notları gibi bilgileri Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi kapsamında yabancı kayıt zarfı adı verilen zarflarda saklanarak okul müdürlerince muhafaza edilmiştir (Aydın, 2020; Taştan ve Çelik, 2017). Bu sistem e-okul sistemine benzer bir sistemdir ve Suriyeli öğrenciler başta olmak üzere yabancı öğrencilerin okullara erişim, okul faaliyet izleme ve takip işlemleri için kolaylık sağlayan bir sistemdir.

Geçici Eğitim Merkezleri'nin kurulması, YÖBİS'in uygulanması gibi önemli adımlara ilaveten göçmenlerin eğitimine dair çeşitli faaliyet ve projeler yürütülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında hazırlanan 2015-2019 Stratejik Planı, bu faaliyetlerden biridir. 2015-2019 Stratejik Plan çerçevesinde dezavantajlı gruplar başta olmak üzere tüm bireylerin eğitim ve öğretime eşit şartlar altında ulaşmasını sağlamak ve eğitimin her basamağında katılım ve tamamlama oranlarını arttırmak amaçlanmıştır. Bakanlığın göçmenlerin eğitimine yönelik uyguladığı projelerden biri de "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi"dir (Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System- PICTES).

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PICTES)

PICTES, Suriyeli göçmenlerin eğitiminde okullaşma oranını arttırmak ve okullaşan öğrencilerin okullara uyumlarını kolaylaştırmak maksadı ile Türkiye'deki Sığınmacılar İçin Mali İmkân Anlaşması (FRIT: Facility for Refugees in Turkey) kapsamında 3 Ekim 2016 yılında uygulamaya konulan bir projedir (Taştan ve Çelik, 2017). Projenin beş yıl sürmesi ve 26 ilde uygulanması planlanmıştır (İlkyaz, 2020). Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa ve Yalova illerini kapsayan bu 26 ilin Suriyeli göçmenlerin çoğunlukta olduğu şehirler olduğu

gözlemlenmiştir (İlkyaz, 2020). Proje kapsamında AB, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu için 300 milyon AVRO hibe verileceğini belirtmiştir. Suriyelilerin yoğunlukta olduğu 26 ilde gerçekleştirilmiş olan bu projede, dil öğretimi, öğretmen ve yardımcı hizmetler personelinin istihdam edilmesi, rehberlik, değerlendirme, Suriyeli öğrenciler için Türkçe öğretimi, kitap ve dijital eğitim materyallerinin sağlanması gibi faaliyetlerin gerçekleştirilmesini amaçlamıştır (İlkyaz, 2020; MEB, 2017a). Suriyeli öğrenciler için gerekli olan eğitim ortamının oluşturulması ve nitelikli öğretmen yetiştirmek projenin diğer önemli amaçlarından biridir (Ulukuş ve Tümtaş, 2023).

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM'ler)

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaştan dolayı iktidarın belirsizliği ve büyük göç hareketleri başka ülkelerde örneği olmayan GEM'leri ortaya çıkarmıştır.

Türkiye 2016 yılından itibaren göçmen öğrencilerin eğitimi için iki ayrı yol izlemiştir. Birinci yol göçmen öğrencilerin Türk öğrencilerle Türkçe müfredat ile eğitim görmeleridir. İkinci yol ise Suriyeli göçmenlerin Geçici Eğitim Merkezlerinde kendi dilleri olan Arapça ile eğitim görmeleridir (Aktekin vd., 2017). Bu noktada Geçici Eğitim Merkezleri önemli bir yere sahip olmuştur.

GEM'lerin eğitim amacı 23 Eylül 2014 tarihli "*Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi*"nde aşağıda belirtildiği şekilde açıklanmıştır.

"...öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya MEB'e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi amacıyla Bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları üzerinden yürütülecektir" (MEB, 2014a).

Şekil 3.3'te Türkiye'nin Suriyeli mültecilere sunduğu eğitim hizmetlerinin genel bir şeması gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Türkiye'nin Suriyeli Mültecilere Sunduğu Eğitim Hizmetleri

Emin, M. N., 2016. *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi - Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).

Şekil 3.3.'de belirtildiği üzere Türkiye, kamp içi, kamp dışı ve Suriyelilerin açtığı özel okullar olmak üzere üç temel grupta eğitim almaktadırlar. Kamp içi eğitimler Geçici Eğitim Merkezlerini kapsamaktadır. Kamp dışı eğitimlerde yine Geçici Eğitim Merkezleri ve devlet okulları yer almaktadır. Üçüncü grup ise Suriyelilerin kendi açtıkları özel okullardır. Uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları destekli Suriye müfredatına uygun eğitim veren Suriye Özel Okulları açılmıştır (Özgüler, 2018). Bu okullar MEB tarafından tahsis edilen binalarda eğitim vermekte ve sayıca çok az bulunan bu okullardan yüksek gelirli Suriyeli göçmenler yararlanabilmiştir.

Türkiye'nin bu zamana kadarki süreçte uluslararası göç ve mülteci konusunda tecrübeli olduğu inkâr edilemez bir gerçektir (Aydın, 2020). Bu kapsamda, ülkedeki göçmenler için birçok uygulama, faaliyet ve politika üretilmeye başlanmıştır. Göçmenlerin eğitime dâhil edilmesi konusunda Türkiye'de farklı kanun ve yönetmelik çıkarılmış, genelgeler yayımlanmıştır (Dere ve Demirci Dölek, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı 16 Ağustos 2010 yılında "*Yabancı Uyraklı Öğrenciler*" genelgesini yayımlamıştır. Bu genelgede, göçmen öğrenciler için eğitime erişim, kayıt-kabul, belge tanzimi iş ve işlemlerinde neler yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 2010). Bu genelgeye göre mülteci ve sığınmacı çocukların okula kayıt yapabilmeleri için Türkiye'de ikamet izinlerinin zorunlu olduğu belirtilmiştir (Özer vd., 2016, s. 199). Ayrıca kamp dışındaki Suriyeli vatandaşlardan oturum izni olanların, bu genelge ile okullara kayıt yaptırarak okullaşmalarının sağlanacağı da açıklanmıştır (Seydi, 2014).

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) 11 Nisan 2013 tarihinde çıkarılmıştır. Bu Kanun ile Suriyeliler; mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma ve geçici koruma şeklinde dört temel statüye kavuşmuşlardır.

Millî Eğitim Bakanlığı Suriyelerin göçmenlerin eğitimine yönelik olarak 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihli iki genelge yayımlamıştır (Tanrıku, 2018). 2013'te yayımlanan genelgelerde Suriyelilere ilişkin faaliyetler gönüllü kuruluşlara ve yerel yönetimlere devredilmiştir. Arapça müfredatın uygulanacağı GEM'ler de bu genelgeyle kurulmuştur. Ayrıca ortaöğretim kademesinden mezun olmuş Suriyeli öğrencilerin bir komisyon tarafından yapılacak sınavlarda başarı göstermeleri durumunda, yükseköğrenime geçmelerinin önü açılmıştır.

MEB Temel Eğitim Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2014/21 sayılı 23 Eylül 2014 tarihli "Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" adlı genelge ile Suriyelilerin eğitimi için kurumsal bir yapılanma sağlanmış (Taştan ve Çelik, 2017), Suriyeli öğrencilerin sadece GEM'lere değil devlet okullarına da kayıt yaptırabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2014a). 23 Eylül 2014 tarihli genelge, Suriyeli öğrenciler için eğitimin belirli bir standart çerçevede sunulması açısından önemli bir belgedir (Kızıl ve Dönmez, 2017). Bu bilgilere ilaveten bu genelge ile Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemleri ve denklik işlemleri daha kolaylaştırılmış, Geçici Eğitim Merkezleri dışındaki okullara kayıt yaptırılmasına olanak sağlanmış, öğrencilerin devamsızlık gibi takip ve not işlemlerinin daha kolay yapılabilmesi için Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulmuş ve Türkçe derslerin müfredat olarak okutulmasına karar verilmiştir (MEB, 2014a).

Göçmenlerin eğitimi ile ilgili hazırlanan "Geçici Koruma Yönetmeliği" 22 Ekim 2014 tarihinde yayımlanmıştır (GKY, 2014). Bu yönetmeliğin amacı, ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ülkesine geri dönemeyen yabancıların geçici olarak korunmalarını mümkün kılan hususların düzenlenmesidir. Bu yönetmelik ile ülkedeki göçmenlere eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetlerinden yararlanma hakkı sağlanmıştır (Şimşek vd., 2019, s. 180). Bu yönetmelik kapsamındaki yabancılar; sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal hizmetler ve yardımlar ile tercümanlık ve benzeri hizmetler sağlanabilir. (GKY, 2014).

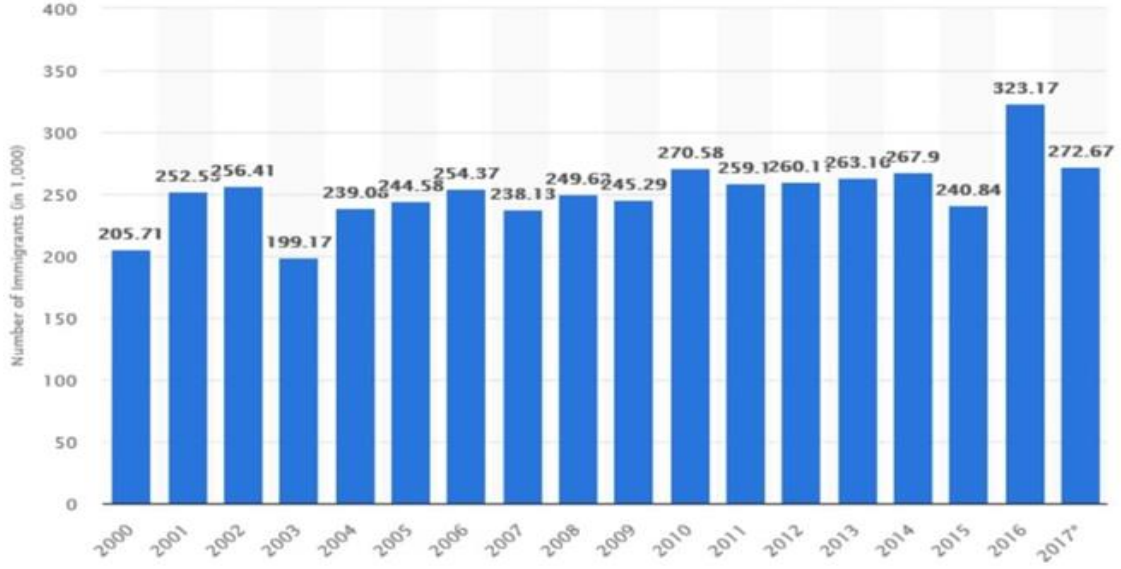
Geçici Koruma Yönetmeliği'ne göre ülkedeki göçmenler için; GEM kamp içi ve kamp dışı eğitim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın kontrolünde ve sorumluluğunda yürütüleceği, okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocukların okul

öncesi eğitim hizmetinden yararlanabileceği, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca yürütüleceği, yaygın eğitim çerçevesinde kişisel gelişim, sosyal-kültürel, mesleki ve teknik, sanatsal ve sportif alanlarda isteğe bağlı kurslar düzenlenebileceği, geçici koruma statüsüne sahip bireylerin ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili işlemlerin Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirleneceği ve bu yönetmelik kapsamında ülkemizde eğitim alan yabancılara, aldıkları eğitimin içeriğini ve süresini gösteren belge verileceği gibi belli başlı hizmetlerin sunulması kararı alınmıştır.

3.3.2. Kanada’da Göçmenlerin Eğitimi

Yaklaşık 500 yıl önce 16. yy’da Vikinglerin Kanada’ya gelip yerleşmeye çalışması ile bir göç dalgası başlamıştır. Daha sonra Fransızlar ve İngilizler ülkeyi istila etmeye çalışmış ve daha sonra Amerikalıların istilasını ile devam etmiştir. 16. yy’dan beri süregelen bir göç dalgası ile mücadele etmek zorunda kalan Kanada’nın ülke olarak bağımsızlığını kazanması göç olgusuyla eş zamanlı gerçekleşmiştir ve Kanada kuruluş aşamasından bugünkü haline gelene kadarki süreçte farklı milletlerin bir arada bulunması sebebiyle göçmenler ve mülteciler için çekici bir ülke konumunda olmuştur (Aydın, 2020). Kanada dünyanın dört bir yanından gelen göçmenlere ev sahipliği yapma ve onları koruma konusunda uzun bir geçmiş ve parlak bir mirasa sahiptir (Aldiabat vd., 2021). Birçok göçmen için cazip bir ülke konumunda olan Kanada’nın 2021 Statistique Canada istatistik bilgilerine göre Kanada’nın güncel nüfusu 36 milyon olup her yıl ortalama 250.000 göçmen kabul etmektedir (Ergülen ve Şöhret, 2023).

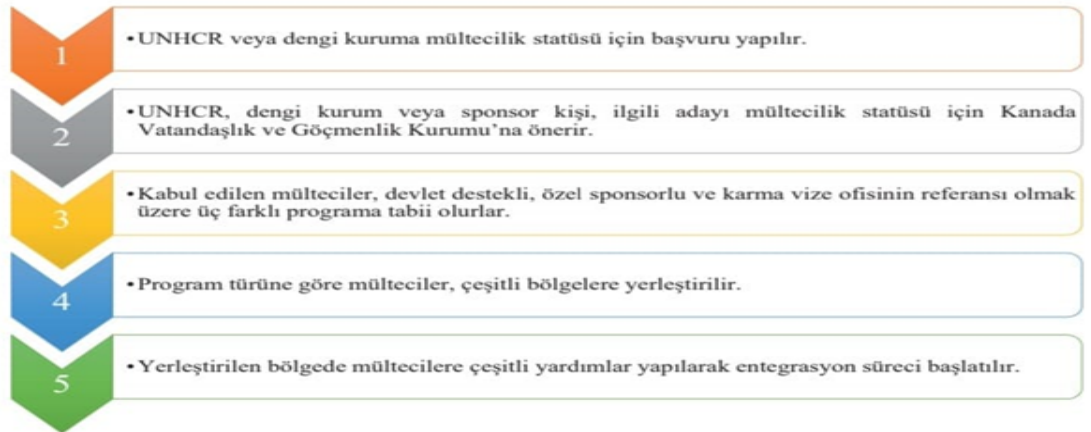
Şekil 3.4.’de Kanada’da bulunan göçmen sayılarının grafiği verilmiştir.



Şekil 3.4. Kanada Göçmen Sayıları

Kandemir, M. 2018. *Türkiye ve Kanada mülteci politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Şekil 3.4.'den de anlaşıldığı üzere bir göçmen ülkesi olan Kanada, 2000 yılından itibaren birçok göçmene ev sahipliği yapmaktadır. Mültecilerin ülkeye kabul edilmesi, yerleştirilmesi ve entegrasyonlarının sağlanmasında belli aşamalar mevcuttur (Dere ve Demirci Dölek, 2021). Bu aşamalar Şekil 3.5.'de gösterilmiştir



Şekil 3.5. Kanada'nın Mülteci Kabul Aşamaları

Dere ve Demirci Dölek, 2021. Göçmenlerin Ülkeye ve Eğitime Entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın Politikalarının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (1), 1055-1080.

Şekil 3.5.'te belirtildiği gibi Kanada mülteci kabulünde 3 ayrı program uygulamaktadır (Dere ve Demirci Dölek, 2021, s. 1064). Bu programlar; devlet destekli mülteciler, özel sponsorlu mülteciler ve karma vize ofisinin yönlendirmesiyle gelen

mültecilerdir. Devlet destekli mültecilere hükümet tarafından ekonomik ve barınma yardımı sağlanmaktadır. Özel sponsorlu mülteciler, belirli bir limitte yardım alabilmektedirler. Üçüncü program olan mülteci grubu ise devlet ve özel sponsorlar tarafından yardım alabilmektedirler (Kandemir, 2018).

3.3.2.1. Kanada’da Göçmen Eğitime Yönelik Politika ve Uygulamalar

Kanada, bir göçmen ülkesi olduğunu kabul etmekte ve göçü teşvik etmektedir (Dere ve Demirci Dölek, 2021, s. 1073). Kanada, göçmen öğrencileri eğitmede güçlü bir karşılaştırmalı üstünlüğe sahiptir, bunun bir nedeni de okul nüfusundaki kültürel ve dilsel çeşitlilik sorunlarını ele alan özel politikalar (OECD, 2006). Ayrıca, Kanada çok kültürlü programların Kanada’ya yeni gelenleri Kanada devlet kurumlarına daha hızlı ve daha etkili bir şekilde katılmaya teşvik ettiğini sağlamaya yönelik olduğu ifade edilebilir (Bloemraad, 2006).

Kanada’nın çok kültürlülük temelindeki göçmen politikası iki temel grupta incelenebilir (Aydın, 2020):

1. Geçici göçmenler (temporary immigrants): Geçici göçmenler eğitim, gezme ya da mevsimlik işçi gibi nedenlerle ülkeye gelen ve planlanan süre sonunda ülkelerine tekrar dönecekleri belli olan bireylerdir (Aydın, 2020).

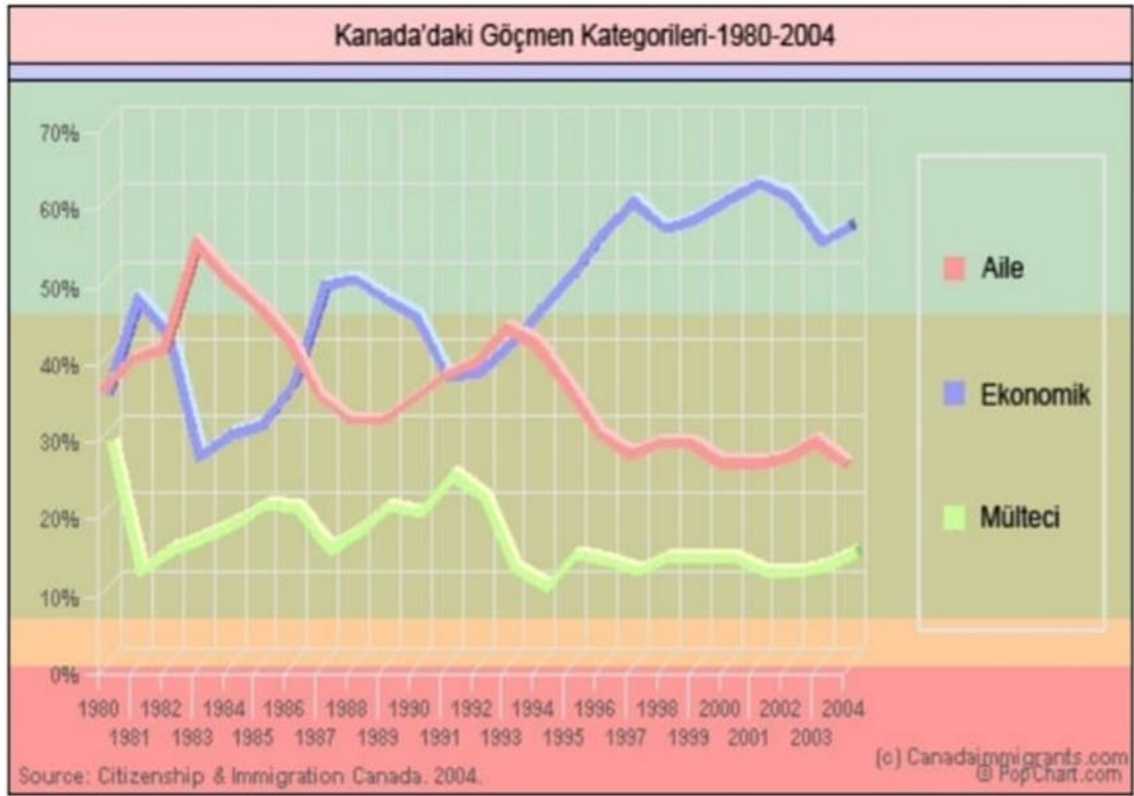
2. Kalıcı göçmenler (permanent immigrants): Daimî göçmenler olarak da nitelendirilen kalıcı göçmenler ülkeye yerleşmek için başvuru yapan, başvuru şartlarını sağlayan ve Kanada vatandaşlığı onaylanan bireylerdir (Aydın, 2020).

Kandemir’e (2018, s. 47) göre kalıcı göçmenler 4 gruba ayrılmıştır. Bu gruplar şunlardır:

- a. **Ekonomik sebeplerle gelen göçmen grubu:** Nitelikli göçmenler, iş adamları, bakıcı olarak gelenler ve eyalet aday göçmenlik programlarından ülkeye giriş yapanlardır.
- b. **Aile sınıfı:** Bu sınıf Kanada göçmenlerinin ya da vatandaşlarının aile birleşimi dosyalarında belirtilen eşleri, nikâhsız eşleri, çocukları ve anne-baba ya da dede-nine gibi diğer aile büyüklerini içermektedir.
- c. **Mülteciler:** Bu grubu hem hükümet destekli programlarla hem de özel olarak sponsor edilen programlarla Kanada’ya yerleşen mülteciler ve Kanada dışında yaşayan ve bakmakla yükümlü oldukları aile üyeleri oluşturmaktadır.

d. **Diğer göçmenler:** Bu grubu da insani ve şefkat temellerinde kabul edilenler ya da kamu politikası gerekçeleriyle kabul edilenler ve geçici izin sahipleri ve sınır dışı edilme işlemleri ertelenen göçmenler ve siyasi sığınma başvurusu yapanlar oluşturmaktadır.

Şekil 3.6.'da yukarıda bahsedilen Kanada'daki göçmen kategorileri gösterilmiştir.



Şekil 3.6. Kanada'daki Göçmen Kategorileri

Erzurumlu, 2008. *Çokkültürcülük politikası ve Kanada'da çokkültürcülük*. [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Kanada Puan Sistemi

Kanada yaşam standartlarının yüksek olması, tüm farklılıklar ile bir arada huzur içinde yaşam vaat etmesi, eğitim seviyesinin yüksek olması gibi sebeplerle göçmenler için cazip bir ülkedir. Bu sebeple Kanada hükümeti gelmek isteyen göçmenleri, nitelikli ve donanımlı iş gücüne dönüştürmek amacıyla 1967'den beri uygulanan ve hala uygulanmaya devam eden bir puan sistemine dahil etmektedir. Ayrıca Kanada PBS (Points Based System-Puanlara Dayalı Sistem) olarak da adlandırılan puanlama sistemini uygulayan ilk ülke olma özelliğine sahiptir (Ergülen ve Şöhret, 2023). Günümüzde puanlama sistemi Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda'da temel göçmen kabul sistemi

olarak kullanılmaktadır (Nakhoul, 2014). Kanada'nın puan sistemi ile ülkeye gelmek isteyen göçmenler arasında eşitsizlik önlenmeye çalışılmış, şartları sağlamayan göçmenlerin ülkeye alımları zorlaştırılmıştır. Nakhoul (2014) çalışmasında puanlama sistemi ile göçmenlerin eğitim seviyesi, yaşı, beceri ve yetenekleri gibi farklı boyutlardaki şartların yerine getirmelerinin beklendiğini ifade etmiştir. Puanlama sistemi kapsamında 10 ölçüt kullanılmakta ve toplam 67 puan ile ülkeye kabul için başvurular değerlendirilmeye alınmaktadır. Profesyonel beceriler, yaş, tecrübe, eğitim seviyesi, dil kabiliyeti gibi durumlar puanlama ölçütlerini oluşturmaktadır (Ergülen ve Şöhret, 2023).

Kanada anlaşılacağı üzere ülkedeki çokkültürlülük olgusuna rağmen yasal düzenlemeler ve politikalar ile herkesin eşit kabul edildiği ve toplumsal uzlaşmanın çok önemli olduğu, farklılıkların bir çeşit zenginlik olarak anlamlandırıldığı bir ülkedir. Herhangi bir grubun üstünlüğüne fırsat verilmeden insanların bir arada yaşamasının hedeflendiği ülkede (Aydın, 2020), ülkeye gelen göçmenler için devlet tarafından SWIS Programı uygulanmaktadır.

Okullarda Yerleştirme/Uyum Çalışanları (Settlement Workers in Schools, SWIS)

Kanada Devleti tarafından ülkeye kabul edilen mülteci ve göçmenler için SWIS (Okullarda Yerleştirme/Uyum Çalışanları) adlı bir okul programı bulunmakta ve bu program ile Kanada'ya gelen mülteci ve göçmenlerin acil yerleşmeleri ve ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmaktadır (Dere ve Demirci Dölek, 2021; Vancouver School Board, t.y.). Bu programdaki görevliler, Kanada'ya yeni gelen göçmen aileler ile görüşerek öğrencilerin uyum problemlerini çözmek, akademik başarılarını arttırmaya yardımcı olmak, göçmen ailelere ve öğrencilere danışmanlık yapmayı amaçlamaktadır (İlkyaz, 2020). SWIS programı Saskatchewan, British Columbia ve Vancouver gibi eyaletlerde uygulanmaktadır. SWIS programının verdiği hizmetler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin okul sonrası ve okul sırasındaki etkinliklere katılması için güvenli alan oluşturmak ve fırsatları geliştirmek,
- Öğrencilere liseye geçişte yardımcı olmak
- Öğrencilerin eğitim ve iş hedeflerini başarabilmeleri için kişisel ve liderlik becerilerini geliştirmek ve güvenlerini geliştirmelerini desteklemek

- Okulda ya da toplulukta bir grup olarak ya da birebir görüşmelerde öğrencileri desteklemek (Vancouver School Board).

Kanada’da ülkeye gelen göçmen öğrenciler için uygulanan bir diğer program ise The Achieving a Better Life Experience (ABLE programı) dır.

Daha İyi Bir Yaşam Elde Etme Programı (The Achieving a Better Life Experience, ABLE)

2004 yılından beri uygulanan bu program göçmen öğrencilerin dil, matematik, Kanada tarihi gibi temel becerilerin kazanmasını hedefleyen, üç yıl devam eden ve ayrıca göçmen öğrencilerin sosyal hayata uyum sağlamalarında amaçlayan bir uygulamadır (İlkyaz, 2020).

Güçlü Başlangıç Programı (Strong Start BC)

Kanada’nın göçmen öğrenciler için uyguladığı bir diğer program Strong Start BC programıdır. Bu program British Columbia eyaletinde uygulanmakta ve 1-5 yaş aralığındaki okul öncesi göçmen öğrenci ve ailelerini kapsamaktadır (İlkyaz, 2020). Uygulanan bu programda okul öncesi öğrencilerin okula başlamadan gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması; dil desteği, bilişsel, fiziksel ve duyuşsal gelişim hedeflenmektedir.

Albert Einstein Alman Akademik Mülteci Girişim Fonu (Albert Einstein German Academic Refugee Initiative, DAFI)

Kanada’daki göçmenlerin yükseköğretimde yararlandığı burs programlarından biri olan ve Almanya tarafından mali destek sağlanan DAFI burs Programı 1992 yılında uygulanmaya başlanmış ve 15.500’den fazla göçmen öğrenciyi desteklemiştir (İlkyaz, 2020).

3.4. Türkiye ve Kanada’da Göçmenlerin Eğitimine Yönelik Uygulama ve Politikaların Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevabı aranan "Türkiye ve Kanada’da göçmenlerin eğitime yönelik politikalar ve uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla Türkiye ve Kanada’nın göçmenlerin eğitime yönelik politika ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilmiştir.

Türkiye’de göçmenlerin eğitimine yönelik birçok yasal düzenleme yapılmış, yeni idari yapılanmalara ve kapsamlı yatırımlar yapmaya yönelik adımlar atılmıştır.

YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi) ile yabancı öğrencilerin devamsızlık, not, kişisel bilgilerinin yer aldığı bir sistem oluşturulmuştur. YÖBİS, YÖK tarafından hayata geçirilen ve önemli olan kapsayıcı eğitim uygulamalarından biridir (Merey, 2023, s. 126.)

Önemli sayılan bir diğer uygulama ise PICTES projesidir. PICTES Türkçe dil eğitimi, ulaşım hizmetleri, farkındalık faaliyetleri, eğitim materyalleri, kırtasiye malzemeleri ve ders kitapları, öğretmenler, okul müdürleri ve diğer eğitim personelinin eğitimi gibi rehberlik ve danışmanlık faaliyetlerinin yer aldığı çok yönlü bir proje olarak nitelendirilmektedir (UNICEF, 2022).

Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı kapsayıcı eğitim çerçevesinde atılan önemli bir diğer adımdır. Bu birim, olacak ya da olan göç dalgasının sonucundaki iş ve işlemlerin yürütülmesinden sorumludur (Emin, 2019). Göçmen öğrencilerin kamp içi ve kamp dışında eğitim almalarını mümkün kılan Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur.

Daha sonraki süreçlerde 2010 yılından itibaren göçmen öğrencileri kapsayan birçok kanun çıkarılmış ve genelge yayımlanmıştır. 2010 yılında "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" genelgesi, 2013 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), Suriyelerin göçmenlerin eğitimine yönelik olarak 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihli iki genelge, 23 Eylül 2014 tarihli "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" adlı genelge ve son olarak 2014 tarihinde "Geçici Koruma Yönetmeliği" yayımlanmıştır.

Türkiye’de Suriyeli göçmenlerin gelişiyile birlikte göçmenlerin eğitimine yönelik yukarıda belirtilen çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bunların yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Nitekim, Gencer (2017) çalışmasında okul çağındaki Suriyeli göçmenlerin yaklaşık %41’nin eğitim süreçlerine dahil edilemediğini belirtmiş ve Dere ve Demirci Dölek (2023) ise bu durumun sebebinin uzun yıllar kalıcı çözümler üretilmemesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye’de göçmenlerin daha iyi bir eğitim alabilmeleri için genelge, yönetmelik ve kanunlar çıkarılırken Kanada’da da çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Kanada çokkültürlü bir toplum olması sebebiyle yoğun göç almakta ve ülkeye göç teşvik edilmektedir. Göçmenlerin ülkeye kabulü için ise belirli aşamalar mevcuttur. Dere ve Demirci Dölek (2021) araştırmalarında belirttikleri gibi göçmenler bu aşamalar

neticesinde ülkeye kabul edilmekte ve bireylerin hangi durumlarda hangi statüde başvuru yapabilecekleri önceden belirlenmiştir. Aydın'ın da (2020) belirttiği üzere Kanada ile Türkiye arasında farklılık bulunmakta, Kanada'da göçmenler için belirli kabul aşamaları mevcut iken Türkiye'de kabul açısından herhangi bir aşama bulunmamaktadır. Bu duruma ilaveten Kanada, Türkiye'de bulunmayan bir puan sistemi uygulamaktadır. Bu puan sistemine göre, Kanada'ya gelen göçmenler arasında eşitliği sağlamak ve gelen göçmenlerin eğitim seviyelerini yükseltmek amacıyla belirli bir puana ulaşan göçmenlerin ülkeye yerleşmesine izin verilmektedir. Böylece göçmenlerin nitelikli iş gücüne dönüştürülerek toplumun refah ve eğitim seviyesine katkı sunması amaçlanmaktadır. Haug (2009) alışmasında, göçmenlerin eğitim seviyesinin oldukça yüksek ve Kanada sisteminin vasıflı göçmen bulmaya büyük önem verdiğini ifade etmiştir. Benzer olarak Kandemir (2018) araştırmasında gelişmiş ekonomiye sahip ülkelerden biri olan Kanada'nın puan sistemi uygulaması ile genç nesil ve nitelikli iş gücü olarak gördüğü göçmenlerden yararlanmayı seçtiğini ifade etmiştir. Bu bakımından Kanada'nın göçmenler için açık olduğu düşünülen bir ülke olmasının yanı sıra aslında kapalı bir ülke olduğu da söylenebilir (Dere, ve Demirci Dölek, 2021). Göçmen kabul aşamaları ve puan sistemi açısından bakıldığında Türkiye ve Kanada lkeleri arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde g ve göçmenlere dayalı olarak kurulan Kanada'nın Türkiye'ye örnek oluşturacak bir ülke olduğu ifade edilebilir.

Kanada'nın göçmenlere yönelik politika ve uygulamaları hakkında genel değerlendirme yapıldığında ise bu ülkenin okkltrllğ esas alan göçmenlik sistemini "geçici olarak Kanada'ya gelenler" (temporary residents) ve "kalıcı olarak Kanada'ya gelenler" (permanent residents) olarak iki ana gruba ayırmak mümkündür. Bu şekilde göçmenlerin ülkeye geliş sebebine göre gruplandırma yapmak, göçmenlerin ülkedeki sosyal ve kültürel uyumları için önem arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Kanada'da göçmenlerin kabul edilmesi aşamasında belirli şartlar oluşturulmuştur. Kanada göçmenlik başvurularında puanlama sistemini esas alan ilk ülkedir. Göçmenlik değerlendirmesinde 10 farklı kriterden oluşan bir ölçüt üzerinden belirli bir taban puanın alınması gereklidir. Göçmenlik kabulü için yapılan değerlendirmelere esas olan puanlama sisteminde, lisans veya lisans üstü eğitimine devam edenler, Kanada'daki bir işyerinden iş davetiyesi alanlar ile Fransızca veya İngilizceyi ileri seviyede bilenler oldukça avantajlı konumda bulunmaktadırlar.

Kanada'nın göçmen öğrenciler için gelecek politikası; göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını, akademik başarıyı arttırmayı, dil öğrenimini desteklemeyi, güç dengesizliklerinin farkına varmayı ve öğrencileri bireysel olarak kabul etmeyi içermelidir (Brewer, 2016).

Ülkeye gelmek isteyen göçmenlerin ülkeye kabul edilme süreçleri bakımından Türkiye ve Kanada uygulamalarında farklılık görülmektedir. Türkiye göçmenlerin ülkeye gelişlerinden sonra belirli ölçütlere göre göçmenlere eğitim alanında haklar tanımıştır. Kanada ise bu durumdan farklı olarak göçmenlerin ülkeye gelmeden önceki kabul sürecinde bazı uygulamalar yapmaktadır. Bu bakımdan iki ülke arasında farklılıklar olduğu ifade edilebilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı, göçmenlerin eğitimi özelinde Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitimin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir ve bu genel amaç doğrultusunda Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitim ve göçmenlerin eğitimine yönelik politika ve uygulamaların belirlenmesi, karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan sonuç ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu çalışmada Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitim ve göçmenlerin eğitimine yönelik politika ve uygulamaları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye ve Kanada'daki kapsayıcı eğitim ve göçmenlerin eğitimine yönelik politika ve uygulamalarda benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kanada, kuruluşundan beri kapsayıcı eğitim modelini örnek almış ve kapsayıcı eğitim politikaları uygulamıştır. Türkiye'de ise kapsayıcı eğitim politikaları 2011 yılından sonra hız kazanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, Kanada'nın yoğun bir göç dalgasına maruz kalmaması ve her zaman göçmenleri kabul eden bir ülke olması sebebiyle ülkede uygulanan kapsayıcı eğitim politikaları uzun vadede verim vermektedir. Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik geliştirilen politikalardan da uzun vadede sonuç alınabilecektir.
- Her iki ülkede kapsayıcılık bağlamında yürütülen eğitim politika ve uygulamalarında Kanada'nın daha iyi durumda olduğu ve Türkiye'ye örnek teşkil edebilecek bir ülke olduğu rahatlıkla ifade edilebilir.
- Türkiye göçmenlerin eğitimi için 2010 yılından itibaren birçok genelge, kanun ve yönetmelik yayımlamıştır. 2010 yılında "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" genelgesi, 2013 yılında çıkarılan "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)", 2014 yılı Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi ve aynı yılda

çıkarılan Geçici Koruma yönetmeliği Türkiye'nin yayımladığı belli başlı yasal düzenlemelerdir.

- Türkiye'de göçmenlerin daha iyi bir eğitim alabilmeleri için genelge, yönetmelik ve kanunlar çıkarılırken Kanada'da da çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Kanada çokkültürlü bir toplum olması sebebiyle yoğun göç almakta ve ülkeye göç teşvik edilmektedir. Göçmenlerin ülkeye kabulü için ise belirli aşamalar mevcuttur.
- Göçmenlerin eğitime yönelik Kanada ile Türkiye'de farklı uygulamalar da bulunmaktadır. Kanada'da göçmenler için belirli kabul aşamaları mevcut iken Türkiye'de kabul açısından herhangi bir aşama bulunmamaktadır. Ayrıca, Kanada göçmenlere, Türkiye'de bulunmayan bir puan sistemi uygulamaktadır. Bu puanlama sistemine göre, Kanada'ya gelen göçmenler arasında eşitliği sağlamak ve gelen göçmenlerin eğitim seviyelerini yükseltmek amacıyla belirli bir puana ulaşan göçmenlerin ülkeye yerleşmesine izin verilmektedir. Böylece göçmenlerin nitelikli iş gücüne dönüştürülerek toplumun refah ve eğitim seviyesine katkı sunması amaçlanmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Kanada'nın göçmen öğrenciler için uyguladığı çokkültürlülük politikası, Türkiye'de uygulanmaya başlanması ve geliştirilebilmesi için politika ve uygulamalar yürütülebilir.
- Türkiye'de bulunan göçmen öğrenciler için hedef dilin öğrenilmesi ve topluma uyumun sağlanabilmesi açısından geçiş sınıfları oluşturulabilir. Geçiş sınıfları ile göçmen öğrencilerin karşılaşabilecekleri zorlukları en aza indirgenmiş olur.
- Türkiye'de göçmen öğrenciler için yapılan Türkçe öğretimi ile ilgili faaliyetler geliştirilebilir ve yaygınlaştırılabilir.
- Göçmen öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyaller göçmen öğrencilerin eğitim hayatındaki tüm ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte zenginleştirilebilir.

- Hem politika yapıcıların hem de eğitimcilerin çokkültürlülük politikasını bir devlet politikası olarak gündeme getirmesi son derece önem teşkil etmektedir. Bu hususta çalışmalar yapılabilir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurumların iş birliğinde seminerler, çevrimiçi toplantılar ve konferanslar düzenlenebilir. Bu çalışmalarda çokkültürlülüğün önemi vurgulanarak bu kavramın genişletilerek kullanımı yaygınlaştırılabilir.
- Kanada'nın eğitim sisteminin eyaletlere göre değiştiği göz önüne alınarak Türkiye'de mevcut olan bölgesel farklılıkların en aza indirilebilmesi adına bölgesel eğitim programları oluşturulup geliştirilebilir. Yerel ihtiyaçlara göre eğitim programları düzenlenebilir.
- Göçmenlere ve diğer farklılıklara sahip olan öğrencilere kapsayıcı eğitim verebilecek yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarına, "Kapsayıcı Eğitim" adında ders konulabilir ve görevde olan öğretmenlere de kapsayıcı eğitimle ilgili seminerler verilebilir.
- Kapsayıcılık kavramını daha verimli bir hale getirebilmek amacıyla okullarda bir ders olarak okutulup gerek öğrencilerin gerek ders veren öğretmenlerin daha fazla farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- Kanada'da olduğu gibi (SWIS) Türkiye'de de göçmen öğrencilere rehberlik edecek birimler oluşturulabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Türkiye ve Kanada'daki göçmenlerin eğitimi ile ilgili olarak, eğitimde görev alan öğretmenler, eğitim alan öğrenciler ve ailelerinin görüşlerini tespit etmeye yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada Türkiye ve Kanada'daki göçmen öğrenciler için kapsayıcılık bağlamında yapılan politika ve uygulamalar yer almaktadır. Bu ülkelerdeki göçmen öğrencilerin akademik başarılarının tespit edileceği farklı çalışmalar yapılabilir. Böylece Türkiye ve Kanada'da uygulanan politikaların yeterli olup olmadığı konusunda fikir sahibi olunabilir.

KAYNAKÇA

- Acer, Y., Kaya, İ. ve Gümüş, M. (2010). *Küresel ve bölgesel perspektiften Türkiye'nin iltica stratejisi*. Uşak yayınları.
- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Şahenk, S. S. (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Pegem Yayıncılık.
- Ağırkaya, A. (2010). *Taşınmalı eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Akçaal, M. (2023). Kanada eğitim sistemi ve erken çocukluk eğitimi. Fatma Avcı ve Öznur Ateş (Ed.), *Dünyada eğitim sistemleri ve erken çocukluk eğitimi uygulamaları*, (s. 151-160). Eğitim Yayınevi.
- Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 395-406.
- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi* (2), 58-83.
- Aksoy, İ. İ. (2019). *Dezavantajlı grupların istihdamına yönelik politikalar: gelişmiş ülke örnekleri ve Türkiye için politika önerileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş. G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Akyıldız, İ. E. (2022). Dış ve iç göçler bağlamında Türkiye'nin dinamik göç yapısının değerlendirilmesi. *İctimaiyat. Göç ve Mültecilik Özel Sayısı*. 1-15. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1010076>.
- Aldiabat, K., Alsrayheen, E., Aquino-Russell, C., Clinton, M., & Russell, R. (2021). The lived experience of Syrian refugees in Canada: A phenomenological study. *The Qualitative Report*, 26(2), 484-506. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4334>.
- Alp, L. (2014). *Dezavantajlı grupların istihdamına katılmaları: G20 ülkelerindeki başarılı uygulamalar* [Uzmanlık Tezi]. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.

- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin kente uyumları: Mardin örneği / Adaptation of the Syrian immigrants to urban: A case study of Mardin. *Mukaddime*, 5(2), 53-70. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.00462>
- Ateş, B. (2021). Kanada (Alberta Eyaleti) Çocuk Ombudsmanlığı'nın çocuk hakları üzerindeki rolü ve önemi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 9-26.
- Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitırkı, O., Çiftçi Çitırkı, K. ve Çitırkı, Y. (2023). Kanada ve Türk Eğitim sistemleri ile yönetim yapılarının incelenmesi, *International Academic Social Resources Journal*, 8(51), 2947-2959. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70656>
- 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.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, II(II), 1-18.
- Babadoğan, M. C., Atik, G., Şen, M. ve Ergene, T. (2020). Eğitim yolu ile romanların sosyal içerilmesinin desteklenmesi: Siroma projesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 65-87.
- Balcı, A. (2013). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Pegem Akademi
- Balcı, A. (2023). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (9.Baskı). Pegem Akademi
- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Barkın, E. (2014). 1951 Tarihli Mülteciliğin Önlenmesi Sözleşmesi. *Ankara Barosu Dergisi*(1). 331-60.
- Başaran, E. (2017). An investigation on the notion of multiculturalism within the scope of Canada case. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(12), 237-253. <https://doi.org/10.26466/opus.315805>.
- Başol, G., Yıldız, E. ve İnan Tutkun, M. (2021). Parasız yatılı ve bursluluk sınavı matematik sorularının bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190.
- Bianchi, T. (1999). Multiculturalism in the schools. The Review: *A Journal of Undergraduate Student Research*, 2(1), 4-9.

- Bickmore, K. (2014). Citizenship education in Canada: 'Democratic' engagement with differences, conflicts and equity issues? *Citizenship Teaching & Learning*, 9(3), 257-278.
- Binbir, Ü. ve Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18. *Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 5067-5098. <https://doi.org/10.26466/opus.898503>
- Bloemraad, I. (2006). *Becoming a citizen: Incorporating immigrants and refugees in the United States and Canada*. Berkeley: University of California Press.
- BM (1951). <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Brewer, C. A. (2016). An outline for including refugees in Canadian educational policy. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 7(1), 133-141.
- Budak, M. (2022). *Göçmen öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sistemine dahil edilmesi*. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 65.
- Bulut, S. F. (2015). *Ana-kız okuldayız okuma-yazma kampanyası'na ilişkin bir çözümleme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bunch, G. (2015). An analysis of the move to inclusive education in Canada. What Works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15
- Burnaby, B. (1997). Language policy and education in Canada. In: Wodak, R., Corson, D. (eds) *Encyclopedia of Language and Education. Encyclopedia of Language and Education, vol 1. Springer, Dordrecht*. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4538-1_14
- Büyükikiz, K. K. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* (The Journal of International Social Research). 2(6), s. 80-97
- Castles, S. & Miller, M.J. (2008). *Göçler çağı modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- CMEC. (2009). Council of Ministers of Education. Canada. Programs & Initiatives. <http://www.cmec.ca/Pages/Default.aspx>.

- Cengiz, C., Yıldırım, Y., Sönmez, F., Yılmaz, F. ve Kaya, M. (2022). Türkiye ve İspanya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(79), 68–77. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2912>
- Ceylan, F. A. ve Ünder, H. (2022). Başarı Arttırıcı imkanları eşitlemede yatılı bölge okullarının rolü. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 171-194.
- Coşkun, H. (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- 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
- Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008) Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17, 38-43. https://www.researchgate.net/publication/5454130_Undertaking_a_literature_review_A_step-by-step_approach.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi* 9(2) 17-29.
- Çetinkaya, M. ve Üzümcü, M. (2021). Taşınabilir eğitim üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası göç hukuku göç terimleri sözlüğü*, Uluslararası Göç Örgütü (IOM) Yayınları.
- Damar, M. ve Erenay, F. S. (2024). Kanada ve Türkiye’deki yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi: politikalar, organizasyon ve öğrenci deneyimleri. *Journal of University Research*, 7(4), 473-497. <https://doi.org/10.32329/uad.1536015>
- Danış, D. ve Dikmen, H. (2022). Türkiye’de göçmen ve mülteci entegrasyonu: politikalar, uygulamalar ve zorluklar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(Özel Sayı), 24-45. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1106715>
- Danış, N., Güneş, İsmail, Tektaş, K., Eroğlu, S., İpek, M., Kaçan, V., Çalışkan, A. ve Gürbüz, U. A. (2023). Kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü, yarını ve öğrenme ortamlarına yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 3089–3102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10253541>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000035
- Demirbilek, M. (2022). Avustralya, Kanada ve Almanya’da eğitimde yerelleşme politikaları ve uygulamaları. *Alanyazın*, 3(1), 103-123.

- Dere, İ. ve Demirci Dölek, E. (2021). Göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın politikalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1055-1080. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960198>
- Dere, İ. ve Demirci Dölek, E. (2023). Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(İNCOSOS VIII Özel Sayısı), 108-135. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1239654>
- Dertli, A. (2021). *Türkiye, Rusya ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Direk, A. ve Dilber, Y. (2020). İlkokul müdürlerinin bakış açısıyla kapsayıcı eğitim, *International Social Sciences Studies Journal*, 6(57); 754-767.
- Doğan, A. ve Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Doherty, G., Friendly, M. & Beach, J. (2003). OECD thematic review of early childhood education and care: Canadian background report. Her Majesty the Queen in Right of Canada.
- Dost, S. (2014). Ulusal ve uluslararası mevzuat çerçevesinde ülkemizdeki suriyeli sığınmacıların hukuki durumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(1), 27-69.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). Eğitim İzleme Raporu 2016-2017. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- EHK (2005). 5375 sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun. 7 Temmuz 2005 tarih ve 25868 sayılı Resmi Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Elmacı, D. (2017). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminin aile ve sosyal politikalar bakanlığına yansımaları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 279-291.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi - *Temel Eğitim Politikaları. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Dergisi (SETA)*. 153.
- Emin, M. N. ve Coşkun, İ. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. https://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedekisuriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf
- Emin, M. N. (2019). *Geleceğin inşası Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. SETA Kitapları. Sayı:153 https://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedekisuriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf

- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, İ. (2014). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri içinde önemsenmesi gereken bir alan. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_3/265-283.pdf.
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim sistemleri*. (7.basım). Sümer Kitabevi
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-47680>
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teacher: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ergülen, E ve Şöhret, M. (2023). Çok kültürlülük bağlamında Kanada'nın göçmen politikaları. Avrasya 7th International Conference On Social Sciences. At: Budapest / Hungary. Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ergüven, N.S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 62, sy. 4 (Aralık 2013): 1007-62. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001733
- Eriçok, B. (2021). Çokkültürlü eğitim. Gökhan Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim* (s. 159-170). Pegem Akademi.
- Erzurumlu, S. (2008). *Çokkültürcülük politikası ve Kanada'da çokkültürcülük*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Fearon, J. D. (2003). Ethnic and cultural diversity by country. *Journal of Economic Growth*, 8(2), 195–222. <http://www.jstor.org/stable/40215943>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*. 29. 10.1080/08856257.2014.933551.
- GKY (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. 22 Ekim 2014 tarih ve 29153 sayılı Resmî Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54). ss.838-851.
- Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: The special case of Quebec. *Int Rev Educ* 50, 543–566. <https://doi.org/10.1007/s11159-004-4685-9>.
- Göç, E. (2022). Göç ve kabul politikalarının Türk siyasal hayatı açısından dönemsel olarak değerlendirilmesi (Bulgaristan (1989), Irak (1988) ve Suriye (2011))

Politikaları), *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 8(37), 58-64

- Göç Terimleri Sözlüğü (2009). Uluslararası Göç Hukuku Yayın No: 18, Cenevre. [https://www.goc.gov.tr/Kurumlar/Goc.Gov.Tr/Files/Goc_Terimleri_Sozlugu\(1\).Pdf](https://www.goc.gov.tr/Kurumlar/Goc.Gov.Tr/Files/Goc_Terimleri_Sozlugu(1).Pdf).
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2013). Yıllık Göç Raporu https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2013_yillik_goc_raporu.pdf. Erişim: 14.02.2024
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2024). <https://www.goc.gov.tr/> adresinden 04.07.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Gökbayrak, Ş. (2006). *Gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere nitelikli işgücü ve politikalar: Türk mühendislerin 'beyin göçü' üzerine bir inceleme* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 1-12.
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.
- Grindal, T. & Hehir, T. & Freeman, B. & Lamoreau, R. & Borquaye, Y. & Burke, S. (2016). *A summary of the research evidence on inclusive education*.
- Groenewald, C. A., Groenewald, E., Uy, F., Mugadza, J. M., Cuyos, A. N. & Kilag, O. K. (2024). Exploring multiculturalism and educational leadership: A systematic review of global perspectives. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISE)*, 1(3), 45-50.
- Grynova, M. & Kalinichenko, I. (2018). Trends in inclusive education in the USA and Canada. *Порівняльна професійна педагогіка*, 8(2), 28-34.
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27-49.
- Güler, A. (2016). Mülteci sorunu ve 1951 Mültecilerin hukuki durumuna ilişkin sözleşme: Siyasi gerçeklik ve normatif düzen ikilemi, *Uluslararası İlişkiler*, 13(51), 41-61.
- Gün, M. ve Yüksel, S. (2021). Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında Türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960056>
- Güner, H. ve Levent, A. F. (2017). Amerika, İngiltere, Kanada ve Hollanda yükseköğretim sistemlerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-22.
- Güngör, H. ve Sosyal, T. (2021). Türk yükseköğretiminde Suriyeli mülteciler. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1245-1264. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960083>

- Güven, A.ve Dülger, B. (2017). Siyasal şiddet nedeniyle kente göç eden ailelerde sosyal yapısı ve kentsel bütünleşme sorunsalı. *Enderun*, 1(2), 17-26.
- Halls, W. D. (1990). *Comparative Education: contemporary issues and trends*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hamm, L., Peck, C. L., & Sears, A. (2017). ‘Don’t even think about bringing that to school’: New Brunswick students’ understandings of ethnic diversity. *Education, Citizenship and Social Justice* 13(2): <https://doi.org/10.1177/1746197917699219>
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the Social Science Research Imagination*. London, UK: Sage Publications.
- Haug, B. (2009). *Educational decentralization and student achievement*. Master of Philosophy in Comparative and International Education. Faculty of Education University of Oslo, Norway.
- Hehir, T. V. (2012). *Jossey-Bass Effective inclusive schools: Designing Successful Schoolwide Programs* San Francisco. <https://www.wiley.com/learn/jossey-bass/>.
- IOM (2018). Migration and the 2030 Agenda, International Organization for Migration 17, route des Morillons 1211 Geneva 19 Switzerland. <https://publications.iom.int/books/migration-2030-agenda>.
- İlkyaz, E. (2020). *Göçmenlere yönelik uygulanan eğitim politikalarının ve sorunlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. A comparative analysis of education policies and problems applied to immigrants* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- İncekara, S. (2006). *Türkiye’de ve Kanada’da ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Kandemir, M. (2018). *Türkiye ve Kanada mülteci politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Kara, Y. (2020). Kuzey Amerika ülkelerinde aile politikaları: Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(48), 643-666.
- Karafazlı, H. ve Tuna, C. (2020). Türkiye’de cezaevlerinde uygulanan eğitim politikaları. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(2), 42-53.
- Karakaya, C. ve Karakaya, E. N. (2021). Türkiye’nin göz ardı edilen göçmenleri: Afganlar. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 100-111. <https://doi.org/10.46442/intjcss.887777>
- Karakaya, H. (2020). Türkiye’de göç ve etkileri. *Firat University International Journal of Economics and Administrative Sciences*, 4(2), 93-130.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kart, M. (2023). *Türkiye’de yürütülen kapsayıcı eğitim uygulamaları*. Şimşek, H. ve Kula, S. S. (Editörler), Herkes için kapsayıcı eğitim (1.Baskı). (227-246). Vizetek Yayıncılık.
- Kaya, A. ve Aksu, M. B. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşınmalı eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 177-189.
- Kaya, İ. (2008). *Yoksullukla mücadelede eğitimin rolü: Şartlı nakit transferi-ŞNT örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kaynakçı, Ş. ve Öztepe, N. D. (2021). Aile ödenekleri programları: Dünya örnekleri ve Türkiye için bir model önerisi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 11(2), 393-413.
- Kayra, Y. E. (2019). Eğitim tasarruf sistemi: Bireysel emeklilik sistemini ve eğitim sistemini geliştirmek için bir model önerisi. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 6(1), 13-44.
- King, E. (1979) Other schools and ours: Comparative studies for today. *British Journal of Educational Studies* 21 (3): 354-355.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University, Keele, 33.
- Kızıl, Ö. ve Dönmez, C. (2017). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(4), 207-239.
- Koçak, A. ve Durgun, A. (2023). Türkiye’nin uluslararası göç politikaları. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 5(13), 253-273.
- Koçak, Y. ve Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri, *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), s.164. 163-184
- Köse, M. T., Yiğit, S., Erdemirci, A. ve Özdemir, B. (2024). Kapsayıcı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bakımından öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4241-4249.
- Kula, S. (2020). *Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı*. [Bildiri Sunumu]. EJER Congress 2020 Bildiri Kitabı. (s. 770-784). Anı Yayıncılık.
- Kula, S. S. (Ed). (2023). *Herkes için kapsayıcı eğitim*. Vizetek Yayıncılık.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.

- Letsoalo, M. & Maoto, R. S. & Masha, K & Lesaoana, M. (2016). *Gender as a unit of analysis in clustered data : performances of male and female learners in Gauteng and Western Cape Provinces of South Africa*. Gender and Behaviour. 14. 7504 - 7512. https://www.researchgate.net/figure/A-Framework-for-Comparative-Education-Analyses_fig1_315798604
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J. & Lupart, J. (2009). Student perspectives on inclusive education: A survey of grade 3-6 children in Rural Alberta, Canada. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 1-12.
- Majhanovich, S. (1992). Multicultural education: A Canadian perspective. Paper presented at the annual meeting of the education (San Antonio, TX, February 25-28, 1992)
- MEB (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (Madde 12, 42.) 12/1/1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazete <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=222&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=4>
- MEB SGB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı. Ankara: MEB. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/08030019_2010_14_sp_genel_bilgi.pdf
- MEB (2010). Yabancı Uruklu Öğrenciler Genelgesi <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/967.pdf>
- MEB (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (Madde 20, 22, 28, 34). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulYonetmeliği&mevzuatTertip=5>
- MEB (2014a). Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- MEB SGB (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Ankara: MEB. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- MEB (2017). *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/05142850_rehberlik_hizmetler_kilavuzu.pdf
- MEB (2017a). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>.
- MEB (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumu Eğitim Daire Başkanlığı Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23115755_21-05-2018__Ynternet_BYlteni.pdf

- MEB (2023). Meb Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAY_YRETYM_son10_2.pdf
- MEB SGB (2025) Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2025 Stratejik Planı. MEB <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112>.
- Merey, Z. (2023). *Kapsayıcı eğitimin yasal dayanakları*. Şimşek, H. ve Kula, S. S. (Editörler), Herkes için kapsayıcı eğitim (1.Baskı). (117-130). Vizetek Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- METK (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. 24/6/1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Mujawamariya, D. & Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in Canadian preservice programs: Teacher candidates' perspectives. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 336-353.
- Nakhoul, T.E. (2014). Uluslararası İşgücü göçü ve Türkiye, Uzmanlık Tezi , Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. Northern Pathways. <https://www.northernpathways.ca/post/kanada-egitim-sistemi>.
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed—A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/en/publications/where-immigrant-students-succeed_9789264023611-en.html.
- Oğlakçı, M. ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(38), 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>
- Oikonomidoy, E. 2010. Zooming into the school narratives of refugee students. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 74–80. <https://doi:10.1080/15210960.2010.481186>.
- Oral, B. ve Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik bir olgu olarak göç, tanımı, nedenleri ve göç kuramları. *Türkiye Klinikleri Halk Sağlığı-Özel Konular*, 3(1), 1-8.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki algıları, *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), (s. 116–136) 2018, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/440256>.

- Özel, D. ve Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Özensel, E. (2014). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar dergisi*, 4(37), 76-110.
- Özgüler, V. (2018). Kitlesele göç ve suriyelilerin eğitimi. *Efil Journal* , 1(2), 10-33.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Perruchoud, R. & Redpaht-Cross, J. (Ed.). (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü* (İkinci baskı), Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.
- Riddell, W. C. (2001). "Education and skills: An assessment of recent Canadian experience," The State of Economics in Canada: Festschrift in Honour of David Slater, in: Patrick Grady & Andrew Sharpe (ed.), The State of Economics in Canada: Festschrift in Honour of David Slater, pages 485-517, Centre for the Study of Living Standards.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005) Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Ryan, P. (2010). *Multicultiphobia*. University of Toronto Press.
- 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. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sakız H. ve Sarıcalı M. (2018). Including students with visual difficulty within higher education: necessary steps. *Exceptionality*, 26(4), 266-282.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Salı, G., ve Şeker, S. (2023). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarının incelenmesi: Yozgat ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 977-1004. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-881054>
- Saracaloğlu, A. S. ve Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye [Bildiri Sunumu]. The 4th International Congress on Curriculum and Instruction, Antalya.
- Saraçoğlu, A. S. (1992). *Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Ege Basımevi.

- Selim, S. (2017). Türkiye'de göç kadınlaşıyor mu? Ekonometrik bir analiz. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3): 43-63.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 31, 267-305.
- Stewart, J., El Chaar, D., McCluskey, K. & Borgardt, K. (2019). Refugee student integration: A focus on settlement, education, and psychosocial support. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 55-70.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Sokal, L. & Katz, J. (2015). Inclusive education in Canada. *Support for Learning*, 30, 42-54. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12078>
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeuiibfd/issue/41906/505306>.
- Şimşek, H. ve Kula, S. S. (Ed). (2023). *Herkes için kapsayıcı eğitim*. Vizetek Yayıncılık.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyelilerin eğitimi: güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. <https://www.ebs.org.tr/storage/publication/0zcp0QBkw7Z9eM83wOyofbuHTsrz kDPLPE83J7dX.pdf>
- TDK (2020). Türk dil kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- 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. <https://doi: 10.17218/hititsosbil.450208>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>.

- Tiryaki, S. (2022). Türk basınında göçmen, sığınmacı ve mülteci haberleri üzerine bir inceleme. *Kültür Araştırmaları Dergisi* (15), 124-156. <https://doi.org/10.46250/kulturder.1188891>
- Tunca, H. Ö. ve Karadağ, A. (2020). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara yönelik toplumun güvenlik algısı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 9(2), 525-554. <https://doi.org/10.28956/gbd.830089>
- Tunçer, A. S. (2020). Kanada'da çocuklara yönelik yönetsel örgütlenme ve politikalar. Çocuklara yönelik karşılaştırmalı yönetsel yapılar. Yasemin Mamur Işıkçı ve Abdullah Dirikoç (Ed.), Çocuklara yönelik karşılaştırmalı yönetsel yapılar (s. 267-290). Astana Yayınları.
- Tunga Y., Engin G. ve Çağiltay, K. (2020). A literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 317-333. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1079406>
- Türe, E. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel/mekansal koşulları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). 18.10.1982 tarih ve 2709 sayılı Resmi Gazete <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/>
- Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- Türkoğlu, A., Yüksel, İ., Sağlam, M., Ültanır, Y. G., Aynal, S. ve Erdoğan, İ. (2012). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Actions on Special Needs Education*. U.N., Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2001). Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>.
- UNESCO. (2003). Canadian Education System, International Bureau of Education (IBE), overview and strategy, 2002-2007. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131905>.
- UNESCO. (2005). Guidelines For Inclusion: Ensuring Access To Education For All, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines On Inclusion In Education, Fransa: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

- UNESCO. (2015). EFA global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges. Paris: UNESCO <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-achievements-challenges>.
- UNESCO. (2015). Education for All Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015 Achievements and Challenges. Paris: UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-achievements-challenges>
- U.N. (2000). Convention on Rights of Persons with Disabilities. U.N., Paris. <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EngellilerinHaklarinaIliskinSozlesme.pdf>.
- UNICEF (2019). TÜRKİYE – UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2016-2020. <https://www.unicef.org/turkiye/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf>.
- UNICEF (2022). Türkiye’de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesinin Belgelendirilmesi - Nihai Rapor. <https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file/T%C3%9CRK%C4%B0YE%E2%80%99DE%20GE%C3%87%C4%B0C%C4%B0%20KORUMA%20ALTI%20OLAN%20SUR%C4%B0YEL%C4%B0%20%C3%87OCUKLARA%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20M%C3%9CDAHALES%C4%B0N%C4%B0N%20BELGELEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0%20E2%80%93%20N%C4%B0HA%C4%B0%20RAPOR.pdf>.
- Ulukuş, M. Y. ve Tümtaş, M. S. (2023). Piktes Projesinin Türkiye’deki Suriyelilerin entegrasyonuna etkisi: Antalya örneği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 481-496. <https://doi.org/10.30692/sisad.1358917>
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Eylül Yayınevi
- 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.
- Ünal, R. ve Yel, (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*. 7(10), 2187-2198. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071017>
- Vancouver School Board. (t.y.). Settlement workers in schools. <https://www.vsb.bc.ca/site/nwc/support-Services/swis/Pages/Default.aspx>
- Vlček, P. (2019). *A critical analysis of Physical Education curriculum in the Czech Republic*. Logos Verlag: Berlin. https://www.researchgate.net/figure/Model-for-undertaking-comparative-analysis-Bereday-1964_fig4_338124183.
- Xu, Q. (2009). On the characteristics of higher education in Canada and its inspiration. *International Education Studies*, 2(1), 91–94. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n1p91>.

- Yakar, H. (2023). Kapsayıcı eğitim yaklaşımları. Hüseyin Şimşek ve Sultan Selen Kula (Ed.). *Herkes için Kapsayıcı Eğitim* (s. 184-205). Vizetek Yayınları.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- YEKY (2023). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. 21 Mayıs 2010 tarih ve 27587 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://doi.org/10.30803/adusobed.323374>
- Yılmaz, A., Aksanyar, Y. ve Güler, T. (2018). Sosyal yardım olgusu ve Türkiye’de şartlı sosyal yardım uygulamaları. *EKEV Akademi Dergisi*, (73), 595-612.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* [Unpublished doctoral dissertatio], University of Pittsburgh, USA.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Meltem KELEŞ
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0002-4666-5289
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10586916
Lise	Eskişehir Cumhuriyet Lisesi
Lisans	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi
Mesleki Deneyim	Hakkari Anadolu Lisesi -2014 Mardin Atatürk İlkokulu-2015 Mardin Aziz Sancar Anadolu Lisesi-2016
Akademik Çalışmalar	1. Müdür ve Meslektaş İlişkilerine Duyulan Güvenin Öğretmenlerin Mutluluk Algılarıyla İlişkisi