

## Küresel, Yerel, Mikrosistem ve Bireysel Faktörlerin Türkiye'deki Mülteci Çocukların Eğitim Süreçlerine Etkileri

### *The Effects of Global, Local, Microsystem and Individual Factors on The Educational Process of Refugee Children in Turkey*

İbrahim Halil YILMAZ<sup>a</sup> 

ÖZ	ABSTRACT
<p>Dünyada en fazla mülteci barındıran ülke konumundaki Türkiye, bu kitlenin barınma, istihdam, sağlık ve eğitim gibi zorunlu ihtiyaç alanlarında ciddi bir baskı ile karşı karşıya kalmıştır. Özellikle 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşından sonra Türkiye'de mülteci çocukların okullaşma oranlarında hızlı bir artış yaşanmıştır. Bu durum eğitim süreçlerinde yeni problem ve ihtiyaç alanlarının ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada, Türkiye'deki mülteci çocukların eğitim süreçlerini çerçeveleyen teorik bir model önerilmektedir. Bu model, mülteci çocukların içinde yer aldıkları çeşitli çevrelerin ve aktörlerin eğitim deneyimlerine etkilerinin yanı sıra ihtiyaç, risk ve olanak unsurlarını içermektedir. Küresel dinamiklerin ve yerel politikaların etkilerine de odaklanan söz konusu model, bütünleştirici ve yeni boyutların eklenmesine müsaade eden gelişimsel bir yapıya sahiptir. Çalışmada kullanılan yöntem ikincil veri değerlendirmesidir. Bu yöneme dayalı olarak bu çalışmada, Türkiye'deki okullaşma oranları her geçen gün hızla artan mülteci çocukların çeşitli ihtiyaçlarına (psikolojik, kültürel ve eğitimsel) ve bu çocukların karşılaştığı akran zorbalığı, yabancı düşmanlığı ve travma gibi konulara odaklanan yayınlar sentezlenmektedir. Böylece, mülteci çocukların yeni ortamlarındaki koşulları ve Türkiye'ye başarılı uyumları için gerekli olan kültürel yaklaşım betimlenmektedir. Araştırmacı tarafından tasarlanan özgün model, mülteci çocuklara sağlanacak eğitim hizmetlerindeki uygulamalara ve gelecekteki araştırmalara bir çerçeve sağlama iddiasına sahiptir.</p>	<p>Turkey, which is the country hosting the highest number of refugees in the world, has faced serious pressure in the areas of compulsory needs such as shelter, employment, health and education. Especially after the Syrian civil war that started in 2011, there has been a rapid increase in the schooling rates of refugee children in Turkey. This situation has brought about the emergence of new problems and needs in the education processes. From this point of view, in this study, a theoretical model framing the education processes of refugee children in Turkey is proposed. This model includes needs, risks, and opportunities, as well as the effects of various environments and actors in which refugee children are involved, on their educational experience. This model, which also focuses on the effects of global dynamics and local policies, has an integrative and developmental structure that allows new dimensions to be added. The method used in the study is secondary literature evaluation. Based on this method, this study synthesizes publications focusing on the various needs (psychological, cultural, and educational) of refugee children whose schooling rates are increasing day by day in Turkey, and on issues such as peer bullying, xenophobia, and trauma that these children face. Thus, the conditions of refugee children in their new environment and the cultural approach necessary for their successful adaptation to Turkey are described. The original model designed by the researcher has the claim to provide a framework for future research and practices in educational services to be provided to refugee children.</p>
<p><b>Anahtar Kelimeler</b></p> <p>Mülteci, Uyum, Psikolojik Refah, Biyo-ekolojik Sistem, Eğitim</p>	<p><b>Keywords</b></p> <p>Refugee, Adaptation, Psychological Well-being, Bio-ecological System, Education</p>

<sup>a</sup> Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Göç Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi. Email: [ibrahimhyilmaz@ybu.edu.tr](mailto:ibrahimhyilmaz@ybu.edu.tr)  
(Corresponding author)

## 1. Giriş

Göç, günümüz toplumlarının tanımlayıcı özelliklerinden biri haline gelmiştir. Son yıllarda, tarihsel olarak benzeri görülmemiş büyüklükte ve hızda göç dalgaları yaşanmıştır. Öyle ki 2020 yılı sonunda 82,4 milyon kişi (dünyadaki her 95 kişiden 1'i) zorla yerinden edilmiştir (UNHCR, 2020). Birleşmiş Milletlerin raporladığı 26,4 milyon mültecinin 3,7 milyonuna ev sahipliği yapan Türkiye, dünyadaki en büyük mülteci<sup>1</sup> stok ülkesi olmaya devam etmektedir. Türkiye'ye sığınan bu nüfusun yarısına yakını 18 yaş altı çocuklar oluşturmaktadır (GİGM, 2021a).

1951 tarihli Cenevre Sözleşmesinin 1/A2. maddesine göre hukuken ayrı bir grup olarak tanımlanan mülteci çocuklar, “ırkı, dini, milliyeti, belirli bir sosyal gruba ya da politik düşünceye mensubiyeti nedeniyle haklı gerekçelere dayanan zulüm korkusu” sebebiyle ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır (UN, 1951, s. 2). Yerli çocuklar gibi aile bireyleriyle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmak, okulda yeterince başarılı olmak, olumlu davranışlar sergilemek gibi normatif gelişimsel görevlerin yanı sıra mülteci çocuklar, savaş kaynaklı travmanın üstesinden gelmek, yeni bir dilin ve kültürün özelliklerini öğrenirken aynı zamanda ailelerinin menşe kültürünü öğrenip sürdürmeyi de içeren önemli kültürel zorluklarla da karşı karşıyadırlar (Hamilton ve Moore, 2004; Motti-Stefanidi ve Masten, 2017).

Dünyadaki tüm çocukların yaklaşık olarak 200'de 1'inin mülteci çocuk olduğu (UNICEF, 2016) dikkate alındığında, onların eğitim ihtiyaçlarını gidermenin ve yeni topluma başarılı bir şekilde uyumunu teşvik etmenin hassas bir öneme sahip olduğu vurgulanmalıdır. Türkiye'deki okullarda mülteci öğrencilerin okullaşma oranlarının her yıl artması (HBOGM, 2021, s. 4), onları müstakil konuların öznesi olarak ele almayı zorunlu kılmaktadır. Okullarda karşılaştıkları akran zorbalığı, yabancı düşmanlığı, travma, yeni bir kültüre uyum sağlama ve bununla birlikte yeni bir dil öğrenme gibi zorluklar bu öğrencileri düşük başarı veya okuldan uzaklaşma gibi risklerle karşı karşıya bırakmaktadır (Suna vd., 2021; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015; Yılmaz, 2021).

Mülteci çocukların travmatik deneyimleriyle ilgili uluslararası (Ahearn ve Athey, 1991; Dyregrov, 2004; Frater-Mathieson, 2004; Hart, 2009; Herman, 2015; The National Child Traumatic Stress Network, 2005) ve ulusal (Alpak vd., 2014; Özer vd., 2013; Suna vd., 2021; Tösten vd., 2017) çalışmaların yaygınlığı dikkat çekmektedir. Bu çocukların eğitimine odaklanan çalışmaların önemli bir çoğunluğunda ikinci dil edinimi (Emin, 2016; Espinosa, 2013; Özcan, 2018; Schumann, 1986; Taştan ve Çelik, 2017) ve kültürlenme (Berry, 1997; Cushner vd., 2019; McBrien, 2005; Ogbu, 1995a; Ogbu, 1995b; Rudmin, 2009) konularının irdelendiği görülmektedir.

Mülteci çocukların eğitimini farklı boyutlarıyla irdeleyen zengin bir literatür bulunsa da birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen bu boyutları bütünsel bir anlayışla ele alan araştırmalara hala ihtiyaç olduğu açıktır. Ayrıca mülteci çocukların eğitim yaşantılarına okul içi ve okul dışı etki eden unsurları açığa çıkaran bilimsel çalışmaların yapılması hassas öneme sahiptir. Belirtilen gerekçelerle ortaya çıkan bu çalışma, Türkiye'deki mülteci çocukların eğitim süreçlerini etkileyen faktörleri teorik bir modelle somutlaştırarak alanyazındaki boşluğa katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

---

<sup>1</sup> Bu çalışmada mülteci kavramı hukuki statüden ziyade sosyolojik bir bağlama temellendirilmiştir.

Çalışmanın ortaya koyduğu model küresel etkilerden yerel politikalara, aile-okul-mahalle etkileşiminden sığınmacı çocuğun çeşitli ihtiyaçlarına ve karşılaşılması olası risklere kadar eğitimde bir dizi belirleyici unsuru dikkate alan kuramsal çerçevesiyle dikkat çekmektedir. Mülteci çocukların içinde buldukları koşulları, güçlükleri ve fırsatları içeren kavramsal bir çerçeve, onların eğitim yaşantılarını irdelemeye yönelik önemli katkılar sağlayacaktır. Çeşitli model ve kuramsal tartışmalardan esinlenilerek araştırmacı tarafından tasarlanan bu teorik çerçeve, çok boyutlu ve ilişkisel bir yapıya sahiptir. Mülteci çocukların eğitim süreçlerine bütünsel bir anlayışla odaklanan bu model, yeni faktörlerin de dahil edilebilmesine imkân tanıyan gelişimsel bir özelliğe sahiptir.

Bu çalışmada *ikincil veri değerlendirmesi* (secondary literature evaluation) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın teorik çerçevesi özellikle *bio-ekolojik sistemler kuramı* (Bronfenbrenner, 1979), *mülteci çocukların eğitimsel uyumuna yönelik bütünsel model* (Cerna, 2019), *mülteci uyumu ve gelişimi modeli* (Anderson vd., 2004), *kültürlenme teorileri* (Berry, 2005; Rudmin, 2009) ve çalışmanın devamında tartışılan alanyazındaki çeşitli kuramsal çalışmalarla şekillenmiştir. Bu teorik zeminden hareketle *küresel, yerel, mikrosistem ve bireysel faktörlerin Türkiye'deki mülteci çocukların eğitim süreçlerine etkileri* bir model olarak tasarlanmış ve betimlenmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Türkiye'deki mülteci çocukların eğitim süreçlerine odaklanan bu modele yön veren teorik bakış açıları tartışılmakta ve modelde yer alan boyutlar tanımlanmaktadır. Ardından göç süreçlerinin ve değişen düzeylerdeki çevrelerin mülteci çocukların eğitim yaşantılarına etkileri irdelenmektedir. Son olarak teorik tartışmalardan yola çıkılarak ortaya konulan bu model değerlendirilmektedir.

## 2. Bütünsel ve Gelişimsel Bir Model: MÜLEM

Mülteci çocukların eğitim süreçlerini anlamak için kuramsal bir çerçeve oluşturan MÜLEM (Bkz. Şekil 1) çok boyutlu bir yaklaşım benimsemekte ve çeşitli teorik yaklaşımlardan beslenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın ortaya koyduğu model, küresel bağlam ve yerel politikaların yanı sıra mülteci çocuklarla ilgili koşulları dâhil ederek bu tartışmaların ötesine geçmektedir. MÜLEM'in teorik sınırları ekolojik sistemler kuramı ile belirlenirken, modelde yer alan boyutlar ve alt boyutların ortaya çıkarılmasında ön plana çıkan teorik tartışmalar kültürlenme (Ogbu, 1995a; Ogbu, 1995b; Schumann, 1986), uyum (Berry, 1997; 2005), mülteci çocukların eğitiminde bütünsellik ve gelişimsellik konularına odaklanmaktadır.

Ekolojik sistemler kuramı (Bronfenbrenner, 1979) bireyin gelişimini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyen okul, aile, devlet kurumları ve toplum gibi çeşitli çevreleri içeren katmanlı bir yapı sunmaktadır. Bu kuram bireyin gelişimini değişen çevrelere uyum olarak kavramsallaştırmaktadır. Merkezinde bireyin yer aldığı söz konusu yapı, bireye en yakından uzağa doğru iç içe geçen halkalar şeklindedir. Ekolojik Sistemler Kuramının ilk olarak boyutu ailesi, mahallesi, oyun alanı ve okulu gibi yakın çevreleri içeren *mikrosistem*dir. Ardından mikrosistemde yer alan çevrelerin birbirleriyle etkileşimini ifade eden *mezosistem* yer almaktadır. Daha sonra, içinde yer almadığı halde bireyi etkileyen düzey olarak *ekzosistem* ve yasa, politika, din, kültür ve eğitim gibi en üstteki kuramsal örüntüleri içeren makrosistem gelmektedir. Sisteme daha sonra ilave edilen *kronosistem* ölüm, göç ve ebeveyn boşanması gibi yaşamdaki keskin geçişleri ifade etmektedir. Sistemin geliştirilebilir olduğuna işaret etmesi yönüyle kronosistem, bu araştırmadaki tartışmalar açısından önemli görülmektedir.

Bronfenbrenner, bireylerin sürekli olarak bu sistemlerle etkileşim içerisinde olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan sonraki çalışmalarında, mikrosistemin bir parçası olarak düşünülebileceğine işaretler, bireyin biyolojisinin ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bundan dolayı yakın zamanlı çalışmalarda bu teori *Biyolojik Sistemler Kuramı* olarak adlandırılmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu model, mültecilerin göç deneyimleri ve bunun ortaya çıkardığı yeni çevreye uyum sürecini anlamlandırmak açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Biyolojik sistemler kuramı bireyin biyolojik özelliklerini dikkate alsa da mülteci çocukların göç deneyimlerinin eğitim süreçlerine etkileri çerçevesinde başka modellere ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Buradan hareketle MÜLEM'e dahil edilen *mülteci çocukların eğitim entegrasyonu için bütünsel (holistic) model*, bireysel özellikleri bütünsel olarak içeren yapısıyla dikkat çekmektedir. Lucie Cerna tarafından geliştirilen bu model, çeşitli ihtiyaçları bireysel, kişilerarası ve okul düzeyi faktörlere dayalı olarak incelemektedir. Ayrıca bütünsel model, değişen düzeylerdeki bu çevrelere etki eden politikaları da tasvir etmektedir (Cerna, 2019).

Çalışma kapsamına alınan diğer model Anderson vd. (2004) tarafından geliştirilen *mülteci uyumu ve gelişimi modelidir*. Bu model Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımıyla desteklenmektedir. Anderson vd'nin ortaya koyduğu model göç süreçlerini *öncesi, göç esnası ve sonrası* şeklinde ayırarak bu geçişlerde karşılaşılan yaşantıların mültecilerin uyumuna etkisini incelemeye yardımcı olmaktadır. Bu model, mültecilerin uyumunu ve gelişimini göçü bir süreç olarak bölümlenerek ekolojik modele zaman olgusunun entegre edilmesini sağlamıştır. MÜLEM'in göç süreçlerine (göç öncesi-esnası-sonrası) de odaklanması açısından *mülteci uyumu ve gelişimi modeli* değerli görülmüştür.

MÜLEM, sığınmacı çocukların çeşitli ihtiyaçlarını (psikolojik, sosyal ve eğitimsel) dikkate alan hak temelli bir anlayış benimsemektedir. Ayrıca model, bu çocukların eğitim süreçlerini bireyin içinde yer aldığı yakın ve uzak çevreleri, küresel etkenleri ve yerel politikaları da kapsayacak bir bütünlükle irdeleme imkânı tanımaktadır. Özgün teorik tartışmaları bütünleştiren MÜLEM, hibrit, bütünsel ve gelişime açık bir yapıya sahiptir. Bir başka deyişle MÜLEM, Bronfenbrenner modelinden ilhamla mülteci çocukların içerisinde yer aldığı yakın ve uzak çeşitli çevreler arasındaki etkileşimleri, Anderson ve arkadaşlarının geliştirdiği model vasıtasıyla göç süreçlerini içerecek şekilde dikkate alan, Cerna'nın ortaya koyduğu modelle de bireysel özellik ve ihtiyaçlara mültecilik deneyimiyle odaklanan bir modeldir.

MÜLEM'in merkezinde yer alan *bireysel düzey* (Bkz. Şekil 1), mülteci çocukların eğitim kaynaklı ihtiyaçlarını ve yeni yere uyum için gerekli olan ikinci dil yeterliliği, kültürel uyum gibi çeşitli unsurları kapsamaktadır. Bireysel düzey, Cerna'nın modelinde yer aldığı gibi MÜLEM'de bağımsız bir düzey olarak değerlendirilmiştir. Bir sonraki katman olan *mikrosistem* aile-okul-mahalle arasındaki karşılıklı etkileşimi göstermektedir. Mikrosistemde yer alan çevreler arasındaki etkileşim, Bronfenbrenner modelindeki *mezosisteme* karşılık gelmektedir. *Yerel politikalar* düzlemi ise ülkenin sığınmacılarla ilgili kanunlarını, siyasetçilerin konu hakkındaki tutum, söylem ve politikalarını, din ve ülke ekonomisini kapsamaktadır. Mülteci çocuklar doğrudan bu düzey ile etkileşim halinde olmasa da onların yeni yere uyumunun ya da menşee ülkeden kopuşlarının bu düzeyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ülkenin mültecilerle ilgili politikalarını, mültecileri kabul yasalarını, dinini ve ekonomisini içeren yapısıyla mülteci çocukların eğitim süreçlerine derin ve kapsayıcı etkileri olan *Yerel politikalar* (Pinson vd., 2010) düzlemine, MÜLEM'de önemli bir faktör olarak yer verilmiştir. Cerna (2019) modelinde de yerel

politikaların eğitim süreçlerinin tamamına etkide bulunması, MÜLEM'in kuramsal yapısı için yol gösterici olmuştur. Bir sonraki düzeyde yer alan *küresel bağlam*, ülkelerin mültecilerle ilgili yaklaşımlarını benzeştiren yabancı düşmanlığı, asimilasyon, çokkültürlülük, güvenlikleştirme gibi itici ve çekici unsurların yanı sıra çevresel felaketler ya da iklim değişikliği gibi zorunlu göçe işaret eden nedenleri kapsamaktadır. MÜLEM'in dış katmanlarını oluşturan *yerel politikalar* ile *küresel bağlam* seviyeleri Bronfenbrenner modelinin *makrosistem* seviyesine denk gelmektedir.



**Şekil 1:** Mülteci çocukların eğitim süreçleri modeli (MÜLEM)

Göç süreçleri (öncesi-esnası-sonrası), Anderson ve arkadaşlarının teorik çerçevesinden esinlenilerek modele dâhil edilmiştir. MÜLEM'de iç içe geçen düzeyler göçün her evresinde mülteci çocukların karşısına bozulmadan çıkmakta ve onların eğitim yaşantılarını şekillendirmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada araştırmacı tarafından tasarlanan model, önemli kuramsal yaklaşımların güçlü yanlarını birbirini tamamlayacak şekilde bir araya getirerek, mülteci kökenli çocukların eğitime odaklanan araştırmalar için yol gösterici teorik bir çerçeve sağlama iddiasına sahiptir.

Bir sonraki bölümde modelde yer alan her boyut içerdiği alt boyutlarla birlikte detaylı bir şekilde irdelenmiş ve değerlendirilmiştir.

### 3. Mülteci Çocukların Eğitim Deneyimlerini Anlamak

Mülteci çocukların yeni ortamdaki eğitim deneyimleri birçok faktörün etkisiyle biçimlenmektedir. Aileleriyle birlikte bu çocuklar, ana vatandan çıkışla başlayıp yeni yere yerleşinceye kadar geçen süreçte yaşamlarındaki keskin geçişlere neden olan pek çok olayla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca mülteci çocukların yeni yere uyum için üstesinden gelmeleri gereken psikolojik uyum, kültürlenme ve ev sahibi grubun dilini öğrenmek anlamına gelen ikinci dil edinimi gibi çeşitli gereksinimleri bulunmaktadır. Yeni ortama ve eğitim çevresine uyum süreci mülteci çocukların ihtiyaçları, mahalle, okul ve aileden gelen etkilerin yanı sıra küresel faktörler ve yerel politikalar arasındaki ilişkilerle şekillenmektedir.

#### 3.1. Bir Süreç Olarak Göç: Göç Öncesi, Göç Esnası ve Göç Sonrası

Mülteci çocukların eğitimi hayatı göç süreçlerindeki deneyimlerden derin bir şekilde etkilenir. Göç öncesi-göç esnası-göç sonrası bir süreç olarak birbirinin devamı (Bkz. Şekil 2) gibi görünse de uzun yıllara yayılan bu periyotların tamamı, her mülteci çocuk tarafından deneyimlenmeyebilir. Ayrıca her periyodun kendi bağlamı içerisinde farklı gerçeklikleri olduğu ve bu nedenle kendi koşulları içerisinde değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Mültecilerin kendi değerleri, inançları ve kültürlerinin değişkenlik gösterdiği de dikkatten kaçırılmamalıdır (Anderson vd., 2004).



Şekil 2: Göç süreçleri

\* Şekil 2'nin modelin tamamıyla ilişkisini görmek için Şekil 1'e bakınız.

Çeşitli kültür ve deneyimlerden geldiği için mülteci çocuklar tek bir kategoriye sistematik olarak yerleştirilemezler. Bazı çocuklar savaş bölgelerinde ve geçiş kamplarındaki zorlu koşullar nedeniyle uzun süreli şiddet ve travmaya maruz kalmış olabilir (Hart, 2009; Sinclair, 2001). Mülteci çocuklar, karşılaşmaları olası birtakım problemlerin üstesinden gelebilmek için belki de en önemli dayanak noktası olan aile bireylerinden birini kaybetmiş olabilir (Jastram ve Newland, 2003). Diğer taraftan bazı mülteci çocuklar savaşla ilgili olaylara maruz kalmadan ya da tanıklık etmeden önce göç etmiş olabilir (Hamilton ve Moore, 2004). Nitekim Türkiye'deki Suriyeli çocukların önemli bir çoğunluğunun göç deneyimi böyledir. Dolayısıyla Türkiye'de doğarak Suriye'deki iç savaşa tanıklık etmemiş bu çocukların eğitim deneyimlerini incelemek, yeni yerlerindeki yaşam koşullarına odaklanmayı gerektirmektedir.

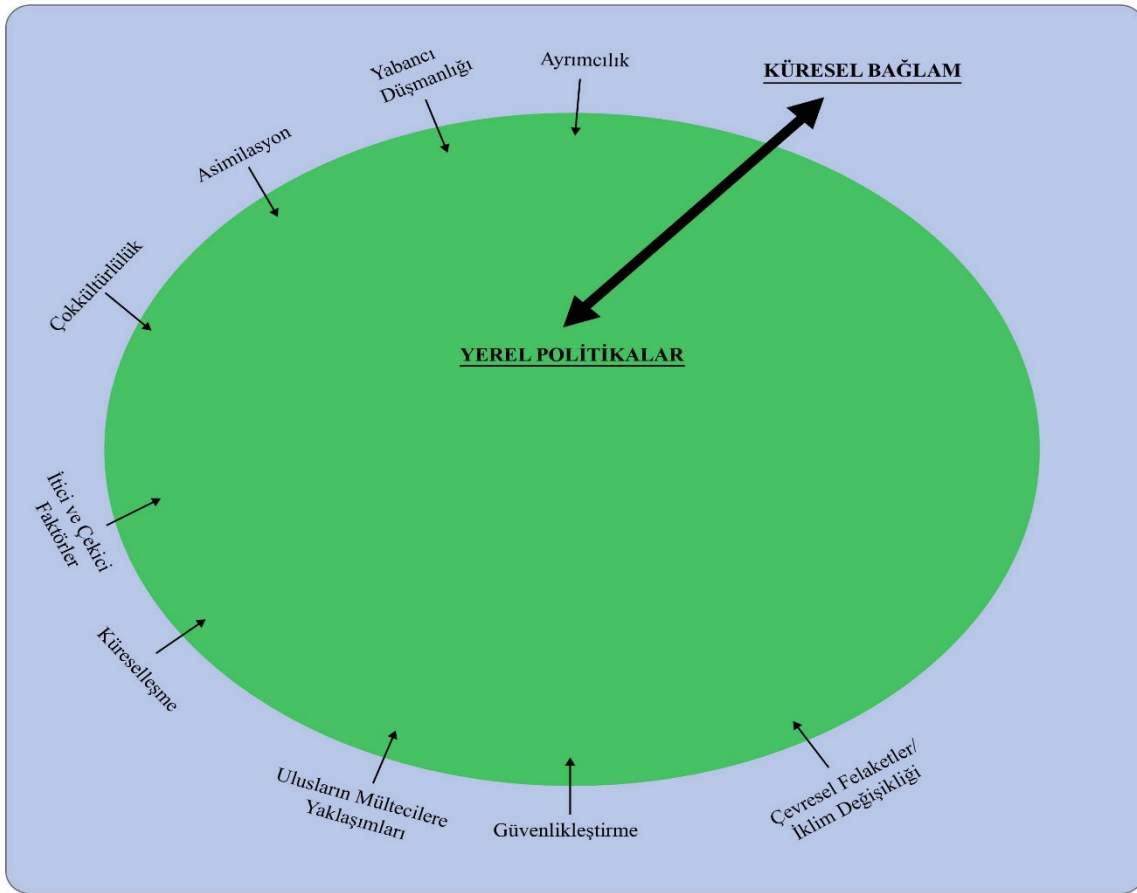
Mülteciler için uyum süreci finansal sorunlar, dil öğrenme, kültür şoku, ırkçılık, işsizlik, sağlık sorunları, aile yapısındaki değişiklikler ve farklı ya da çok az eğitim deneyimi gibi birçok stres kaynağının yanı sıra travma ve yakınlarını kaybetme deneyimleriyle birleşmektedir (McBrien, 2005). Söz konusu deneyimler, mülteci çocukların göç sonrası eğitim yaşantılarında belirleyici unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Mülteci çocukların yeni yerdeki eğitim yaşantılarını doğrudan etkileyen bu unsurların, küreselden yerelle ve yerelden mahalle, okul, aile ve bireye kadar uzanan çeşitli çevrelerin etkisiyle biçimlendiği vurgulanmalıdır.

### 3.2. Değişen Düzeylerdeki Çevrelerin Etkileri

Mülteci çocukların yerleştikleri yeni ülkelerindeki eğitim deneyimleri, küresel düzlemde bireye kadar uzanan bir dizi çevrenin etkisiyle ve bireysel düzeydeki özelliklerle şekillenmektedir. Daha önce üzerinde durulan çeşitli teorik bakış açılarıyla şekillenen MÜLEM, her düzeyin etkisini bağımsız olarak ve birbiriyle etkileşim içinde irdelemeye imkân tanımaktadır.

#### Küresel Bağlam

Küreselleşmenin belirgin sonuçlarından biri uluslararası göçün dünyanın her tarafında artmış olmasıdır. Ülkeler arasındaki gelir eşitsizliği 1980’den bu yana hızlı bir şekilde artmaya devam etmiştir (Alvaredo vd., 2018). Stephan Castles ve arkadaşlarının kaleme aldığı *Göçler Çağı-Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri* isimli önemli çalışma, itici ve çekici sosyo-ekonomik faktörlerin, dünya genelinde artarak devam eden büyük ölçekli göçleri biçimlendirdiğini vurgulamaktadır. Devam eden süreçte ortaya çıkan çatışmaların tamamına yakını klasik devletlerarası savaşlardan ülke içi çatışmalara evrilmiştir. Bunun sonucunda ülke sınırları içerisinde yerinden edilmiş büyük kitleler oluşmuştur. Yerel bağlamda ortaya çıkan siyasi ve sosyal çalkantılar da büyük kitleleri yerinden etmiştir. Buna bir örnek olarak Suriye’de ortaya çıkan iç savaş, on yıllardır görülen en büyük mülteci krizine neden olmuştur. Ayrıca iklim değişikliği ve çevresel felaketler de dünya genelinde milyonlarca insanı yerinden etmiştir (Castles vd., 2014).



**Şekil 3:** Küresel bağlam düzeyinin yerel politikalar düzeyi ile ilişkisi  
\* Şekil 3'ün modelin tamamıyla ilişkisini görmek için Şekil 1'e bakınız.

Ülkeler arasında karmaşık ekonomik ve kültürel alışverişleri kolaylaştıran küreselleşme, kimlik gelişimi için yeni sosyal bağlamlar oluşturarak çocuğun iki kültürlü ya da çokkültürlü bir kimlik edinmesinin yolunu açmaktadır (Arnett, 2002). Çokkültürlü sosyalleşme bağlamları, mülteci çocuklar için günlük rutinlerin değişmesi, menşee ve ev sahibi kültür arasında gezinmeye zorlanmak anlamına gelmektedir (Fullilove, 1996).

Küreselleşmenin gruplar arası ilişkileri şekillendirmede de önemli bir rolü vardır. Ev sahibi toplulukların göçmen gruplara yönelik tutumları ile küreselleşme arasındaki ilişkiyi araştıran Gal Ariely, 31 ülkeyi kapsayan çalışmasında, ekonomik kaynaklı yabancı düşmanlığı ile küreselleşme arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Ariely, 2011). Ayrımcılık ve yabancı düşmanlığı gibi mültecilere yönelen olumsuz tutum ve davranışların dünyanın birçok yerinde benzer şekilde ortaya çıkışında küreselleşmenin önemli bir payının olduğu açıktır. Dolayısıyla mültecilerin ve çocuklarının yerleştikleri yeni yerde karşılaştıkları çeşitli deneyimlerin, küresel ve yerel arasındaki etkileşimle biçimlendiğinin altı çizilmelidir.

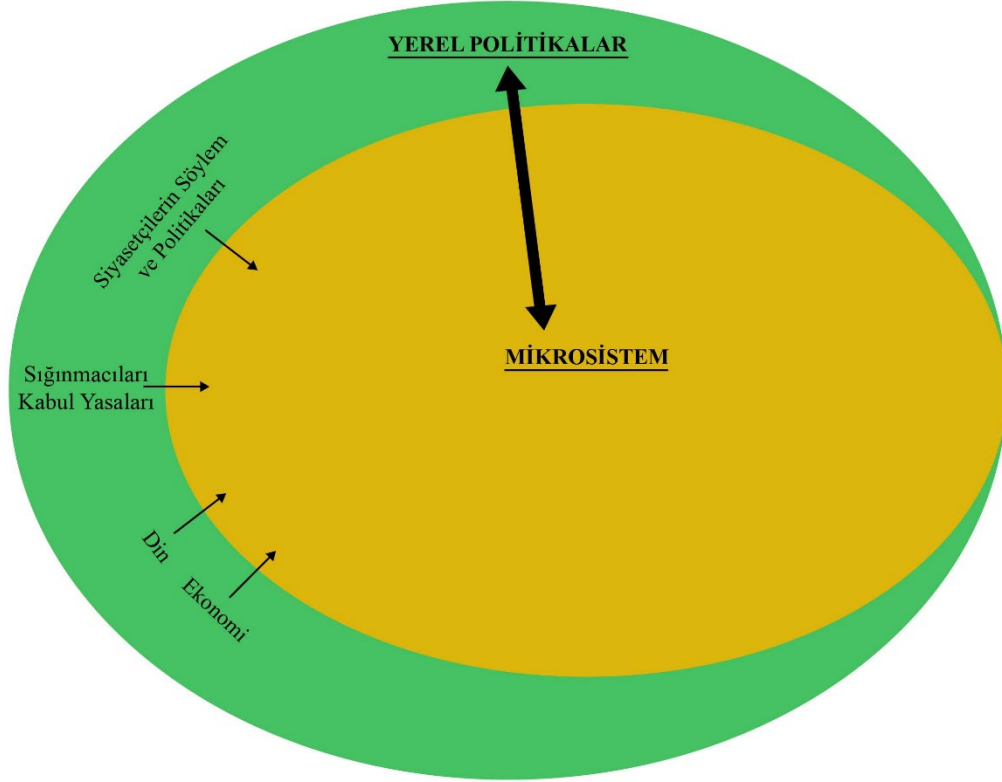
#### Yerel Politikalar

Göç politikaları ülkeden ülkeye değişse de ülkelerin daha çok sınır kontrolüne ve mültecilerin temel haklara erişimlerini sınırlandırmaya yoğunlaştıkları görülmektedir (Schuster, 2003). Ülkelerin kısıtlayıcı ve güvenleştirmeye sahip olmaları mültecilerin uyumunu olumsuz yönde etkilerken, ev sahibi toplumun benimsediği kabul edici politik, ekonomik ve sosyal faktörlerin bu durumu tersine çevirdiği belirtilmelidir (Dryden-Peterson, 2015; Portes ve Rumbaut, 2001). Kültürel çeşitliliğe değer veren, çokkültürlü ideolojileri benimseyen, göçmenlere hak ve destek sağlayan yasalara sahip toplumlar, göçmenlerin aidiyet duygusunu ve uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Cushner vd., 2019).

Ülkelerin göç politikaları ile sığınmacı çocukların sosyal yaşantıları, eğitimleri ve okula aidiyetleri üzerinde geniş kapsamlı etkileri vardır (Pinson vd., 2010). 1951 Cenevre Sözleşmesini coğrafi şerh koyarak imzalayan Türkiye, Suriyeli sığınmacılara *geçici koruma* statüsü vermiştir (GİGM, 2021b). Geçiciliğin ya da misafirliğin uzamasına bağlı olarak yerli halkta görülen dışlayıcı tutumlar, Suriyeli çocukların okul yaşantılarını olumsuz yönde etkilese de (Yılmaz, 2021) coğrafi yakınlığın teşvik edici rolüyle birlikte iki grubun din, değer ve yaşam tarzı çerçevesindeki benzerliklerinin sürece önemli katkıları vardır (Sağiroğlu ve Yılmaz, 2021).

Mültecileri düşmanlaştıran siyasi söylemler, iki grubu karşı karşıya getirerek mülteci grubun zorlu yaşam şartlarını derinleştirmektedir. Olumsuz siyasi yaklaşımların sığınmacı çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri, onların çocuk olarak görülmelerinden ziyade sığınmacı olarak muamele görmesi gerçeğinde yatmaktadır (Pinson vd., 2010, s. 56). Dolayısıyla hedeflenen çeşitli politika ve uygulamaların, mülteci ve ev sahibi topluluklar arasındaki ilişkilerde (Cerna, 2019) ve sığınmacı çocukların eğitim süreçlerinde tayin edici rolünü hatırdan tutmakta fayda vardır. Buradan hareketle mülteci çocukları dışlayan ve düşmanlaştıran her türlü söylem ve eylemin önüne geçecek uygulamalara ve politikalara ihtiyaç olduğu belirtilmelidir. Bu kapsamda gruplar arasındaki sosyal ve kültürel mesafeyi daraltan çeşitli tedbirlerin alınması hem iki grubun uyumu hem de mülteci çocukların eğitim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için kritiktir. Bir başka deyişle gruplar arasındaki teması arttıran faaliyetlerin planlanması önemli görülmektedir. Bunun için küresel faktörler ile yerel politikaların mülteci çocukların eğitim yaşantılarına yansımalarının daha yakından değerlendirilebileceği bir düzey olarak *mikrosistem* düzeyine odaklanmak gerekmektedir.





**Şekil 4:** Yerel politikalar düzeyinin mikrosistem düzeyi ile ilişkisi  
\* Şekil 4'ün modelin tamamıyla ilişkisini görmek için Şekil 1'e bakınız.

#### Mikrosistem

Bronfenbrenner (1979) bu düzeyde kritik bir terim olarak *deneyimlemek* kavramına dikkat çekmektedir. Yani *mikrosistem*, yüz yüze etkileşimin gerçekleştiği belirli bir ortamdaki faaliyetleri, rolleri ve kişiler arası ilişkileri içeren yapıdır. Dolayısıyla mikrosistem, bireyin gelişimini en hızlı ve doğrudan etkileyen aile, komşu, yakın çevre, öğretmen, arkadaş gibi grup ve çevreleri ifade etmektedir. Tüm çocuklar için olduğu gibi mikrosistem düzeyindeki koşullar ve yakın etkileşimler, mülteci çocukların gelişimi için derin etkilere sahiptir.

Aile, mülteci çocukların zorlu yaşam koşullarında gelişimlerinin devamı için kritik bir rol oynamaktadır (Anderson, 2004; Bronfenbrenner, 1979; Cerna, 2019; Kaprielian-Churchill, 1996). Güçlüklerin üstesinden gelme kapasitesi için de aile birçok destekleyici unsur barındırmaktadır (Motti-Stefanidi ve Masten, 2017). Mülteci çocukların yeni yere uyumu, okula aidiyeti ve geleceğe yönelik umudu için kişisel kapasiteden sonra en önemli bağlam ailedir (OECD, 2018).

Mülteci çocuklar için önemi belirgin olan aile, 1951 Cenevre Sözleşmesine de konu olmuş ve aile birliğinin korunması imzacı ülkeler tarafından resmi olarak teminat altına alınmıştır. En temel düzeyde koruma, aile üyelerinin birbirlerine verebilecekleri maddi ve psikolojik destek üzerine kuruludur. Zulüm ve kaçışın yarattığı travma ve yoksunluk, bu desteği özellikle mülteciler için kritik hale getirmiştir (Jastram ve Newland, 2003; UNICEF, 2016).

Birçok mülteci aile içerisinde görülen kolektivist değerleri paylaşmak, birlikte yoğun vakit geçirmek, aile üyelerine yardımcı olmak gibi karşılıklı bağımlılık yaşam boyu süren duygusal desteği vurgulamaktadır (Jastram ve Newland, 2003). Mülteci çocuklar zaman zaman ebeveynlerine tercümanlık yaparak, resmî kurumlarla bağlantı görevi üstlenerek (Yılmaz, 2021),

kardeşlerinin bakımıyla ilgilenerek aile üyelerinin ilişki kalitesini ve duygusal refahını iyileştirmeyi amaçlayan çabalarıyla muazzam bir destek sağlayabilirler (Anderson, 2004).

Mülteci çocukların uyumu ve gelişimi için önemli kaynaklara sahip olsa da aile bireylerinde görülen sağlık sorunları, zorlu ekonomik koşullar, ebeveynlerden birini kaybetmek (Özer vd., 2013; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015) gibi problemlerle uğraşmak mülteci çocukların zorlu yaşam koşullarının derinleşmesine neden olmaktadır. Ayrıca okulun ve ailenin sahip olduğu farklı değer sistemleri ve kültürel kodların yol açacağı olası çatışmaların (Hamilton ve Moore, 2004) mülteci çocuklarda oluşturacağı baskıyı ve riskleri de dikkatten kaçırmamak gerekmektedir.

Göç sonrası süreçte birçok mülteci ailenin yeni yerde karşılaştığı zorlu koşullar, çocuklar için aileleri bir risk kaynağına dönüştürmektedir. Yerleşilen yeni yerde yaşanan sık ev değişiklikleri (Loewen, 2004), çeşitli gerekçelerle yerli ailelerin dışlayıcı tutum ve davranışları, zorlu ekonomik koşullar nedeniyle ortaya çıkan çocuk işçiliği (McBrien, 2005; Stewart, 2012; Taştan ve Çelik, 2017) gibi yaygın yaşantılar mülteci çocukların okul hayatını tehdit eden deneyimlerdir. Mahallenin ve okulun değişmesine yol açması nedeniyle ev değişikliğinin, çocukların okula uyumunu sekteye uğrattığı (Yılmaz, 2021) belirtilmelidir. Ayrıca akademik başarısızlığı ve okuldan uzaklaşma riskini beraberinde getiren çocuk işçiliği (Stewart, 2012; Taştan ve Çelik, 2017), üzerinde önemle durulması gereken bir başka konudur. Diğer taraftan yerli ailelerden kaynaklanan yabancı düşmanlığı ve ayrımcı pratikler, sınıf içerisindeki akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Meeusen, 2014). Aile kaynaklı bu yaşantılar büyük ölçüde yerli ve mülteci ailelerin mahalledeki etkileşimleriyle ve mahallenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleriyle şekillenmektedir.

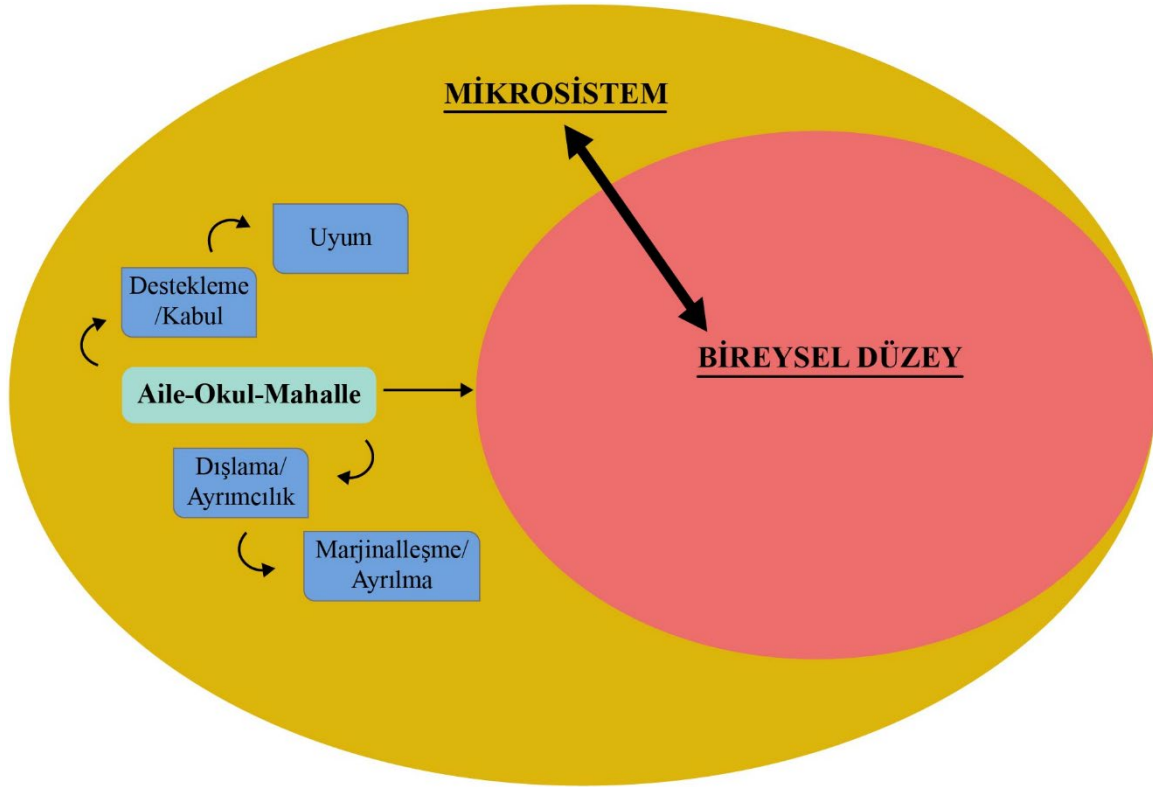
Mülteci aileler daha çok standartların altında yaşam koşullarına sahip, kamu kaynaklarına sınırlı erişimin hâkim olduğu yoksul mahallelere yerleşmektedirler (Portes ve Rumbaut, 2001). Bazı araştırmalar sınırlı kaynakların paylaşımından doğan rekabetin ev sahibi ve mülteci aileleri karşı karşıya getirdiğini belirtmektedir (Bobo ve Hutchings, 1996). Bazıları da etnik veya sosyal kimliği korumaya yönelmesinin iki grup arasındaki ilişkide belirleyici olduğu fikrine temellenmektedir (Tajfel, 1982). Ev sahibi ailelerin çeşitli nedenlerle mülteci aileleri dışlaması, mülteci çocuklar için mahalleden gelebilecek desteklerden mahrumiyeti hatta zorlu koşulların daha da derinleşmesini ifade eden bir risk unsuru olarak dikkate değerdir.

Yerli grupla arkadaşlık ilişkileri kurabilen mülteci çocukların okula uyumlarının arttığını belirten Anderson'a (2004) göre komşuluk ilişkileri çerçevesinde mahalle, çocuğun okula uyum kabiliyetleri için kolaylaştırıcı faktörleri barındırabilir. Mahalledeki komşuluk ilişkilerinin mülteciler için önemli bir destek kaynağı anlamına geldiğini gösteren çeşitli araştırmalar (Bronfenbrenner, 1979; Fullilove, 1996), mahallenin mülteci çocukların okul yaşantılarındaki belirleyici rolüne dikkat çekmiştir.

Mülteci ailelerin yoğun bir şekilde yerleştiği mahallelerin yerliler tarafından terk edilmesi, mültecilerin ana akım kültürü benimsemesinde (Sağıroğlu ve Yılmaz, 2021) ve mülteci çocukların yeni yere uyumunda bir risk unsuru olarak değerlendirilmektedir. Mahalle, sosyal uyumu ve olumlu adaptasyonu destekleyen bir aidiyet duygusu sağlayabilir (Fullilove, 1996). Fakat mahallede farklı etnik gruptan bireylerin kabulü ve mahalleye güçlü aidiyet duygularının oluşmasının ulusal politikalarından bağımsız yürümeyeceği açıktır (Bronfenbrenner, 1979). Okuldaki yabancı ve yerli öğrenciler arasındaki ilişkiler de söz konusu politikalarından ve dolayısıyla iki grubun mahalledeki etkileşiminden kopuk değildir.

2014 yılında oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) ve sonraki yıllarda devlet okullarına kayıt teşviki ile okula erişimleri her geçen yıl artan Türkiye'deki geçici koruma statüsüne sahip olan öğrencilerin %64,44'ünün eğitime erişimi sağlanmış durumdadır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2021). Okula erişim oranları olumlu bir seyir izlese de okullardaki fiziki, beşerî ve teknik kapasite yetersizliğinin (Taştan ve Çelik, 2017) çocukların aldığı eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmek gerekmektedir.

Düşük sosyo-ekonomik statüye (SES) sahip mahallelerdeki okulların, öğrencilerin refahları ve akademik performansı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (OECD, 2018). Mülteci çocuklar söz konusu olunca bu durum daha da girift bir hal almaktadır. Mülteci ailelerin içinde bulunduğu ekonomik zorlukların düşük SES'li bir mahalle ve okula tutunmasının yüksek SES'li bir çevreye göre ne yönde farklılaştığını ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bu tartışmanın ötesinde, başta öğretmenler olmak üzere okuldaki görevlilerin mülteci çocukları ve ailelerini okula dahil edici bir anlayışa ve yeterliliğe sahip olmasının kritik önemini vurgulamakta fayda vardır (Taştan ve Çelik, 2017; Sinclair, 2001, Yılmaz, 2021). Ayrıca okulların, mahalleden kaynaklanabilecek dışlayıcı ve ayrımcı davranışların giderilmesinde de inisiyatif alması gerektiği vurgulanmalıdır (McBrien, 2005; Motti-Stefanidi ve Masten, 2017).



**Şekil 5:** Mikrosistem düzeyinin bireysel düzey ile ilişkisi  
\* Şekil 5'in modelin tamamıyla ilişkisini görmek için Şekil 1'e bakınız.

Mülteci çocukların eğitim süreçleri *mikrosistem* düzeyindeki çevrelerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Modelde yer alan diğer düzeylerde olduğu gibi, *mikrosistem* ile *bireysel düzey* arasındaki iki yönlü ilişkinin varlığını hatırd tutmakta fayda vardır. Diğer taraftan MÜLEM'in merkezinde yer alan ve eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen boyutlarıyla dikkat çeken bireysel düzeyin detaylandırılmasına ihtiyaç vardır.

## Bireysel Düzey

Tüm çocuklarda olduğu gibi mülteci çocuklarda da sosyal ve duygusal özellikler, mizaç, bilişsel yetkinlik, içsel motivasyon gibi *kişisel kapasite* okula uyum açısından önemli bir temel sağlamaktadır (Anderson, 2004; Motti-Stefanidi ve Masten, 2017; Werner, 2000). Örneğin, içine kapanık ve utangaç mülteci bir çocuğun yeni kültürel çevredeki değerleri ve yeni dili edinme sürecinde daha çok zorlanacağı söylenebilir. Dışa dönük ve bilişsel gelişimi yüksek olan çocukların kendilerini ana akım topluluğa kabul ettirmesinin daha olası olduğu ve bu öğrencilerin ayrımcı davranışlara maruz kalma riskinin daha düşük olduğu belirtilmelidir (Anderson, 2004). Diğer taraftan psikolojik sorunlarının üstesinden gelebilmiş, ev sahibi toplumun dilini ve kültürünü öğrenebilen mülteci çocukların akademik performansının arttığını gösteren çalışmaları (Cerna, 2019; Bühmann ve Trudell, 2008) zikretmekte fayda vardır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için mülteci çocukların menşe kültürünü ve dilini korumanın kritik öneme sahip olduğu hatırlatılmalıdır (Berry, 1997; Eisenbruch, 1988; McBrien, 2005). Ayrıca mülteci çocukların uyumunda etkili olan unsurlardan psikolojik refahın önemini vurgulamakta fayda vardır. Göç nedeniyle yaşadıkları zorlu şartlara bağlı olarak psikolojik refah, mülteci çocukların üstesinden gelmeleri gereken sorun alanlarının başında gelmektedir.

Tüm çocuklar için uyumun öncelikli koşulu psikolojik refahdır (Eisenbruch, 1988). Psikolojik refah, bir taraftan benlik saygısının ve yaşam doyumunun varlığıyla diğer taraftan kaygı, depresyon ve stres gibi duygusal belirtilerin yokluğuyla ilişkilendirilmektedir (Motti-Stefanidi ve Masten, 2017). Bu psikolojik semptomların ortaya çıkışı ve bunlara uygun müdahaleler göç öncesi, göç esnası ve göç sonrası koşullara göre farklılık göstermektedir (Anderson vd., 2004). Göç eden birinci nesil ile yeni yerde doğan mülteci çocukların travmatik deneyimlerini ortaya çıkaran etkenlerin farklılaştığını hatırd tutmakta fayda vardır. Mülteci çocukların travmatik deneyimlerinin, yeni yerdeki zorlu koşulların yanı sıra ev sahibi grubun dışlayıcı ve ayrımcı davranışlarıyla ortaya çıktığını gösteren çeşitli araştırmalar (Meeusen, 2014; Stewart, 2012; UNICEF, 2016; Yılmaz, 2021) da bu değerlendirmeyi pekiştirmektedir. McBrien (2005) mülteci çocukların psikolojik refahlarını çok yönlü bakış açısıyla ele almak gerektiğini vurgulamaktadır. Onların psikolojik iyi olma halleri, üstesinden gelinmesi gereken pek çok hususla yakından ilişkilidir. Bunların başında da yeni yerin kültürünü tanımak ve bu yolla aidiyet duygularının pekişmesini sağlamak gelmektedir.

Kültürler arası geçiş stresli ve uygun baş etme stratejileri gerektiren bir süreçtir. Mülteci çocuklar ev sahibi topluluğun kültürünü öğrenirken, menşe kültürünü kaybetmemelidir. Bu süreç, iki farklı kültürde büyüyen çocuklar için ciddi zorluklarla sonuçlanmaktadır (Berry, 1997). Mülteci çocukların ev sahibi topluluğa mensup akranlarına göre daha fazla kültürel yeterlilik geliştirmek zorunda olduğu açıktır.

Kültürlenmeyle ilgili önemli kriterlerden biri her iki grubun etnik ve ulusal kimliklerinin tanınmasıyla ve sosyal aidiyet duygusunun gelişimiyle ilgilidir (OECD, 2018). Etnik mirasın korunması ve ev sahibi topluluğun kültürünü edinerek aidiyet hissi geliştirmek, mülteci çocukların refahının ve uyumunun birincil amacıdır. Avustralya, Almanya, Fransa ve Hollanda'daki Türk göçmenlerin kültürel uyumunu ele alan Yağmur ve van de Vijver (2012) ve Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumunu araştıran Yılmaz (2021) çalışmalarında, etnik mirasın korunmasına izin veren çoğulcu kültürlerdeki çocukların, yüksek düzeyde olumlu sosyokültürel uyum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Daha az çoğulcu iklimlerde yaşayan mülteci çocukların köken kültürünü kaybetmeme baskısı nedeniyle ciddi psikolojik sorunlarla

boğuştuğu (Eisenbruch, 1988); asimilasyon ve marjinalleşmenin (Berry, 1997) yanı sıra kültürel stres nedeniyle zarar verici davranışlarla ve madde bağımlılığı gibi bir dizi riskle yüzleştiği (Johnson, 1996) belirtilmelidir. Ayrıca kültürlenme sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinin, ikinci dil edinimiyle sıkı bir bağının olduğu vurgulanmalıdır.

Mülteci çocukların kültürel olarak belirli bir yetkinlik durumuna ulaşması şüphesiz ana dilini ve ev sahibi toplumun dilini etkin bir şekilde kullanabilmesine bağlıdır. Ancak bu sayede her iki grubun değerleri ve uygulamaları bilinebilir, diller ve kültürler arasında bağlantılar kurulabilir, arkadaşlıklar edinilebilir (UNESCO, 2003).

OECD ülkelerindeki mülteci öğrencilerin uyumunu irdelemeye imkân tanıyan modeliyle Cerna (2019) yaptığı araştırmada, dil becerisinin sadece akademik başarı için değil, okula aidiyet duygusunun gelişimi ve arkadaşlık ilişkilerinin kurulabilmesi için de bir zorunluluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz'ın (2021) da belirttiği gibi ikinci dil edinimi, mülteci çocukların sosyal ve kültürel sermayeye erişiminin anahtarıdır. Bu çerçevede mülteci çocukların akademik başarısı, yeni yere aidiyet hissi ve psikolojik refahı için ikinci dil ediniminin kritik önemini vurgulamakta fayda vardır.

Mülteci çocukların ihtiyaç duyduğu güçlü bir kişisel kimlik, ev sahibi ve menşee kültürler arasında geçiş yapabilmeyi içermektedir. Sağlıklı bir kimlik inşası, mülteci çocukların okula ve topluma uyumunda da önemli bir rol oynamaktadır. Sosyalleşme mekânı olarak okullar, mülteci çocukların yeni ülkeyi anlamalarına ve oranın bir parçası olmasına yardımcı olma sorumluluğuna sahiptir. Sağlıklı bir uyum sürecinin işlenmesi, mülteci grubun menşee kültürünün ve önceki yaşam değerlerinin takdir edildiği bir ortamla mümkündür (Kaprielian-Churchill, 1996).

Kültürlenme ve ikinci dil edinimi arasında yakın ve doğru orantılı bir ilişki vardır (Schumann, 1986). Mülteci çocuğun yeni yere uyumu ve sağlıklı bir eğitim süreci açısından ev sahibi toplumun kültürünü ve dilini edinirken köken kültür ve ana dilin ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmalıdır (Arnett, 2002). Çokkültürlü ve çok dilli bir anlayışın yanı sıra mülteci çocukların çeşitli ihtiyaçlarını dikkate alan bir bakış açısının da sürece önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Mülteci çocukların yeni yere uyumlarında çeşitli ihtiyaçların giderilmesi öncelikli koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihtiyaçların başında da göçe bağlı olarak yarım kalan eğitimin tamamlanmasının yanı sıra sosyal ve duygusal ihtiyaçların giderilmesi gelmektedir.

Pek çok mülteci çocuk eğitim kesintisi yaşarken bazıları çok sınırlı eğitim hayatına sahiptir (Dreyden-Peterson, 2015; HRW, 2015; IOM, 2019). Günümüzde, okula gitmeyen yaklaşık 3,7 milyon mülteci çocuk var ve bu sayı 7,1 milyon okul çağındaki mülteci çocuğun yarısından daha fazladır (UNHCR, 2018). UNESCO (2021), mülteci çocukların okuldan uzak kalma olasılığının diğer çocuklara göre beş kat fazla olduğunu vurgulayarak, okulsuz kalan mülteci çocuklarla ilgili sayısal verilerin ciddiyetini pekiştirmektedir.

Eğitim yaşantısı açısından mülteci çocuklarda görülen böyle bir boşluk, yeni bir dili edinme, okuryazarlık becerilerini öğrenme ve akademik konulardaki bilgi boşluklarının üstesinden gelme ihtiyacını içermektedir (Hamilton ve Moore, 2004). Takviye destekten mahrum kalan mültecilerin düşük akademik performans gösterme olasılıklarının yerlilerden daha fazla olduğu söylenmelidir (IOM, 2019). Akademik başarısızlık onları dışlanmaya karşı savunmasız kılmakta ve mülteci çocukların yeni gruba uyum sağlama potansiyellerini olumsuz yönde etkilemektedir

(Dyregrov, 2004; Hart, 2009; Saltzman vd., 2001). Yarıda kalan ya da yetersiz eğitim nedeniyle akranlarının gerisinde kalan ve bu nedenle düşük akademik başarı olasılığına sahip mülteci çocukların okuldan uzaklaşma riskiyle karşı karşıya olduğu belirtilmelidir. Bu nedenle, kesintiye uğrayan ve sınırlı eğitimin ortaya çıkardığı problemlerin üstesinden gelmesine ihtiyaç vardır.

Mülteci çocukların başkalarıyla bağ kurmanın yanı sıra yeni topluluğa ve okula aidiyet duygusu geliştirmeye de ihtiyacı vardır. Kendi ülkelerinden ve akranlarından kopan bu çocuklar, ev sahibi ülkede yeni dostluklar kurmaya ihtiyaç duyarken, kültürel farklılıklar nedeniyle kendilerini yabancılaşmış hissedebilir ve aidiyet duygusu geliştirmekte zorlanabilirler (McBrien, 2005). Arkadaşlık ve yeni bağlar kurmadaki güçlükler mülteci çocukların uyumunda ciddi engeller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mülteciler, aile üyelerini ve yakınlarını birbirine bağlayan sosyal sermaye ile güçlü bir şekilde özdeşleşirler ve bu nedenle dış gruptan bireylerle etkileşimde ve yeni yere aidiyet konusunda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar (Cerna, 2019). Eisenbruch (1988), bu durumu uyumun belirleyici bir unsuru olarak *köksüzlük* kavramı ile açıklamaktadır. Ona göre mülteci çocuğun uyumunda oldukça önemli bir değişken olan köksüzlük, sadece vatan ve ev gibi fiziki çevreden değil, duygusal ve sosyal destekten de mahrum kalmayı ifade etmektedir. Bu süreçte okullar, yabancılaşmanın çevresel stresini azaltarak ve çocuğun kültürel kaybın stresıyla başa çıkma kapasitesini arttırarak uyum sürecine önemli katkılar sağlayabilir.

İkinci dil edinimi, kültürlenme gibi yeterliliklerin elde edilmesinin ve psikolojik refahın sağlanmasının yanı sıra akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçların giderilmesinin destekleyici ve olumlu mikrosistem çevreleriyle mümkün olabileceği anlaşılmaktadır. Mikrosistem ve bireysel düzey arasındaki etkileşimin yerel ve küresel boyutlardan kopuk olmadığını belirtmekte fayda vardır. Bir başka deyişle mülteci çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin sağlıklı işleyişi için, MÜLEM’de yer alan boyutlar ve alt unsurlar arasındaki sıkı bağı dikkate almanın hassas önemi vurgulanmalıdır.



**Şekil 6:** Bireysel düzeyin mikrosistem düzeyi ile ilişkisi

\* Şekil 6'nın modelin tamamıyla ilişkisini görmek için Şekil 1'e bakınız.

#### 4. Sonuç

İhtiyaçları ve içinde buldukları koşulları itibariyle benzer özellikler taşıyan mülteci çocuklar, yerleştikleri yeni yere uyumlarını zorlaştıran birçok faktörle karşı karşıyadır. Bu süreçte destekleyici bir aile, mahalle ve okulun varlığı kritik öneme sahiptir. Ayrıca yakın çevrenin eşgüdüm içerisinde farklılıklara değer veren bir anlayışla donanması, mülteci çocukların yeni yere ve okula aidiyetini pekiştirecektir. Dolayısıyla ev sahibi toplumun mülteci çocukların köken kültürüne ve diline saygı göstermesi ve buna yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi başarılı bir uyum için belirgin katkılar sağlayacaktır.

MÜLEM'de yer alan boyutlar (Bkz. Şekil 1) arasındaki iki yönlü ilişki her boyutta gerçekleşecek değişikliğin diğer boyutları etkileyeceği anlamına gelmektedir. Ayrıca yerel politikaların aile-okul-mahalle arasındaki iletişimi ve dolayısıyla bireysel düzeyi derinden etkilediğini belirtmekte fayda vardır. Dolayısıyla modelin ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri mülteci çocukların eğitimiyle ilgili ulusal politikaların hem mikrosistemdeki hem de mülteci çocuklardaki değişimlerde belirleyici olduğudur. Buna bağlı olarak karar vericilerin belirleyeceği politikaların, mikrosistemdeki ilişkilere ve MÜLEM'de yer alan düzeyler arasındaki etkileşimlere odaklanması gerektiği değerlendirilmektedir. Ayrıca ikinci dil edinimi ve kültürlenme gibi mülteci çocukların bireysel ve akademik yeterliliklerini arttıracak müfredat çerçevesinin belirlenmesinde de ulusal politikaların etkili olduğu vurgulanmalıdır.

Mülteci çocukların yeni topluma sağlıklı uyumu ve aidiyet duygularının gelişimi için okulların üstleneceği roller oldukça önemlidir. Zira okullar, ulusal politikaları Millî Eğitim Bakanlığının ilkeleri doğrultusunda uygulayan konumları ile dikkat çekerler. Bu süreçte okullara düşen sorumluluk bir taraftan *bireysel düzeyde* işaret edilen her bir unsurun (Bkz. Şekil 6) gelişimini sağlamak diğer taraftan yerli aile ve mahalleden gelen ayrımcı ve dışlayıcı davranışların önüne geçmektir. Böylece okullar, mülteci çocukların gelecek umudunu canlı tutacak ve çeşitliliğe değer verecek bir anlayış çerçevesinde toplumun dönüşümünü sağlayacak kritik roller üstlenebilir. İki grup arasındaki olumsuz önyargıları azaltmaya yönelik olarak okulların, etkileşimi arttıran ve ev sahibi ve mülteci toplulukları birbirine tanıtan çeşitli sosyal faaliyetlere yer vermesi önerilmektedir.

MÜLEM'in ortaya koyduğu kuramsal çerçeve, küresel düzlemde bireysel düzeye uzanan ilişkilerin mülteci çocukları nasıl ve hangi faktörlerle etkileyebileceğini göstermektedir. MÜLEM, bu çocukların kayıp bir nesil olmalarının önüne geçecek gerekli eğitim için çeşitli çevrelerin ve aktörlerin hangi rollerle etkide bulunabileceğini vurgulayan teorik bir yol haritasıdır. Genelleme amacı taşımasa da ilişkisel boyutları içeren bir yapıya sahip bu modelin, mülteci çocukların eğitim süreçlerini irdelemek için kullanışlı bir araç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca modelin genellenebilirliğinin ve güvenilirliğinin artırılması için başka araştırmalara ihtiyaç vardır. Gelişmişlik düzeyi farklı uluslarda modelin uygulanabilirliğinin deneyimlenmesi ve bu konuda yapılacak araştırmalar, modelin kavramsal yapısına ve soyutlama kapasitesine katkı sağlayacaktır. Çalışmada tasarlanan özgün bir model olarak MÜLEM'in, söz konusu araştırmalar ve uygulamalar için bir yol haritası işlevi üstlenmesi umulmaktadır.

## Kaynakça

- Ahearn, F. L. ve Athey, J. L. (1991). The mental health of refugee children: An overview. In F. L. Ahearn ve J. L. Athey (Eds.), *Refugee Children: Theory, Research, and Services* (1st ed., pp. 3–19). The Johns Hopkins University Press.
- Alpak, G., Ünal, A., Bülbül, F., Sağaltıcı, E., Bez, Y., Altındağ, A., Dalkılıç, A. ve Savaş, H. A. (2015). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Turkey: A cross-sectional study. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 19, 45–50.
- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. ve Zucman, G. (2018). Dünya Eşitsizlik Raporu 2018. World inequality lab. <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-turkish.pdf>
- Anderson, A. (2004). Issues of migration. In D. Moore ve R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 64–82). Taylor ve Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203687550>
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. ve Frater-Mathieson, K. (2004). Education of refugee children-Theoretical perspectives and best practice. In D. Moore ve R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 1–11). Taylor ve Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203687550>
- Ariely, G. (2011). Globalization, immigration and national identity: How the level of globalization affects the relations between nationalism, constructive patriotism and attitudes toward immigrants? *Group Processes ve Intergroup Relations*, 15(4), 539–557. doi: 10.1177/1368430211430518
- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63(7):602-14. doi: [10.1037/0003-066X.63.7.602](https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602)
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Bobo, L. ve Hutchings, V. L. (1996). Perceptions of racial group competition: Extending Blumer's theory of group position to a multiracial social context. *American Sociological Review*, 61(6), 951–972.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (unknown ed.). Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In Damon, W. ve Lerner, R. M. (Eds), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley ve Sons.
- Bühmann, D. ve Trudell, B. (2008). *Mother tongue matters: Local language as a key to effective learning* [E-book]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Castles, S., Haas, de H. ve Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration: International population movements in the modern world*. (Fifth ed.). The Palgrave Macmillan.
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries* [E-book]. Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cushner, K., McClelland, A. ve Safford, P. L. (2019). *Human diversity in education* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77–84.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. İstanbul, Turkey: SETA. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf)
- Eisenbruch, M. (1988). The mental health of refugee children and their cultural development. *International Migration Review*, 22(2), 282–300. <https://doi.org/10.1177/019791838802200205>
- Espinosa, L. M. (2013). *Early education for dual language learners: Promoting school readiness and early school success, young children of immigrants*. Migration Policy Institute. <https://www.fcd-us.org/assets/2016/04/DualLanguageLearners.pdf>
- Frater-Mathieson, K. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (D. Moore ve R. Hamilton, Eds.; 1st ed.). Routledge.



- Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry*, 153(12), 1516–1523. <https://doi.org/10.1176/ajp.153.12.1516>
- GİGM. (2021a). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü- İstatistikler/Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- GİGM. (2021b). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/yabancilar-ve-uluslararasi-koruma-kanununda-gecici-koruma>
- Hamilton, R. ve Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (R. Hamilton ve D. Moore, Eds.; 1st ed.). Routledge.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: Interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351–368.
- HBOGM (2021). Yıllara göre ülkemizde eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrenci sayısı-Haziran 2021. [https://hboqm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_07/09200139\\_Haziran\\_2021\\_internet\\_bulteni\\_.pdf](https://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/09200139_Haziran_2021_internet_bulteni_.pdf)
- Herman, J. L. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence-From domestic abuse to political terror* (1R ed.). Basic Books.
- HRW (2015). “Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştımda Hiçbir Şey Göremiyorum” - Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller – Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/282910>
- IOM (2019). Access to Education for Refugee And Migrant Children in Europe. [https://www.iom.int/sites/default/files/press\\_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf)
- Jastram, K. ve Newland, K. (2003). *Family unity and refugee protection*. SSRN Electronik Journal. doi: 10.2139/ssrn.1559469
- Johnson, T. P. (1996). Alcohol and Drug Use among Displaced Persons: An Overview. *Substance Use ve Misuse*, 31(13), 1853–1889. doi:10.3109/10826089609064003
- Kaprielian-Churchill, I. (1996). Refugees and education in Canadian schools. *International Review of Education*, 42(4), 349–365. doi:10.1007/bf00601096
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. In D. Moore ve R. Hamilton (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (1st ed., pp. 35–52). Routledge.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.
- Meeusen, C. (2014). The parent–child similarity in cross-group friendship and anti-immigrant prejudice: A study among 15-year old adolescents and both their parents in Belgium. *Journal of Research in Personality*, 50, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.03.001>
- Motti-Stefanidi, F. ve Masten, A. S. (2017). A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development. In N. J. Cabrera ve B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 19–34). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6>
- OECD. (2018). *Social emotional learning and sense of belonging proceedings of the fourth policy forum*. [http://www.oecd.org/education/school/4th\\_Forum\\_Proceedings\\_ENG.pdf](http://www.oecd.org/education/school/4th_Forum_Proceedings_ENG.pdf)
- Ogbu, J. U. (1995a). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189–205. <https://doi.org/10.1007/bf02354397>
- Ogbu, J. U. (1995b). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part two: Case studies. *The Urban Review*, 27(4), 271–297. <https://doi.org/10.1007/bf02354409>
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17–29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesasad/issue/36449/412788>
- Özer, S., Şirin, S. ve Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/ungkul/bahcesehir-study-report.pdf>
- Pinson, H., Arnot, M. ve Candappa, M. (2010). *Education, asylum and 'The non citizen' child-The politics of compassion and belonging*. (First ed.) Palgrave Macmillan.
- Portes, A. ve Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. (First ed.) University of California Press.

- Rudmin, F. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 106–123. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.12.001>
- Sağıroğlu, A. Z. ve Yılmaz, İ. H. (2021). *Yabancılarla birlikte yaşamak: Mamak örneği / Göç çalışmalarında bir karma yöntem araştırması*. (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saltzman, W. R., Pynoos, R. S., Layne, C. M., Steinberg, A. M. ve Aisenberg, E. (2001). Trauma- and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(4), 291–303.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392.
- Schuster, L. (2003). 'Common sense or racism? The treatment of asylum-seekers in Europe', *Patterns of Prejudice*, 37(3): 233-256.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In D. Cipollone, C. Talbot, ve J. Crisp (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing Countries* (pp. 1–83). UN High Commissioner for Refugees.
- Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute (MPI). <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD-Sirin-Rogers-FINAL.pdf>
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172–189. <https://doi.org/10.1080/15595692.2012.691136>
- Suna, H. E., Çelik, Z., Açar, M., Eroğlu E. ve Coşkun, I. (2021). Türkiye’de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: Psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *Istanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 41, Advance Publication Online. <https://doi.org/10.26650/SJ.2021.41.2.0051>
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Taştan, C., ve Çelik, Z. (2017, October). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. [https://www.researchgate.net/publication/320288420\\_Turkiye'de\\_Suriyelilerin\\_Egitimi\\_Guclukler\\_ve\\_Oneriler](https://www.researchgate.net/publication/320288420_Turkiye'de_Suriyelilerin_Egitimi_Guclukler_ve_Oneriler)
- The National Child Traumatic Stress Network. (2005). *Mental health interventions for refugee children in resettlement*. NCTSN. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.388.4290verep=rep1vetype=pdf>
- Tösten, R., Toprak, M. ve Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149–1160. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050709>
- UN. (1951). *Convention relating to the Status of Refugees*, 26.09.2021 tarihinde <https://www.un.org> sitesi: [https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocity-crimes/Doc.23\\_convention%20refugees.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocity-crimes/Doc.23_convention%20refugees.pdf)
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO education position paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- UNESCO. (2021). Refugee children are five times more likely to be out of school than others <https://en.unesco.org/news/refugee-children-are-five-times-more-likely-be-out-school-others>
- UNHCR. (2018). Stepping up: Refugee Education in crisis. <https://www.unhcr.org/steppingup/primary-education-closing-the-gap/>
- UNHCR. (2020). Global Trends in Forced Displacement – 2020. <https://www.unhcr.org/60b638e37/unhcr-global-trends-2020>
- UNICEF. (2016). Köklerinden Koparılanlar: Mülteci ve Göçmen Çocukların Maruz Kaldığı Giderek Büyüyen Kriz. [https://www.unicef.org/turkey/media/2291/file/TURmedia\\_Uprooted-ES-Turkish.pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/turkey/media/2291/file/TURmedia_Uprooted-ES-Turkish.pdf%20.pdf)
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels, E. F. Zigler, ve J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 115–132). Cambridge University Press.
- Yağmur, K., ve van de Vijver, F. J. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 1110–1130.
- Yılmaz, İ. H. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula uyumu - Etnografik bir araştırma*. (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

Migration has become one of the defining features of modern societies. Turkey has been the country most affected by mass movements recently. Almost half of the 3.7 million asylum seekers in Turkey, the world's largest refugee stockpiling country, are children under 18 (General Directorate of Migration Management, 2021a). Therefore, the enrollment rates of refugee students in schools in Turkey increase every year (General Directorate of Lifelong Learning, 2021, p. 4), which makes them a subject of research.

Various problems faced by refugee children in schools (peer bullying, xenophobia, trauma, etc.), difficulties such as adapting to a new culture and learning a new language expose these students to the risks of low achievement or expulsion from school (Suna et al., 2021; Sirin and Rogers-Sirin, 2015; Yilmaz, 2021). There is a rich literature examining the education of refugee children with different dimensions (second language acquisition, trauma, adaptation, etc.) in social science (Ahearn ve Athey, 1991; Alpak et al., 2014; Berry, 1997; Cushner et al., 2019; Hart, 2009; Herman, 2015; Özcan, 2018; Schumann, 1986; Özer et al., 2013; Rudmin, 2009). However, studies that deal with these dimensions, which are thought to be related to each other, with a holistic understanding, are relatively insufficient. In addition, it is of sensitive importance to conduct scientific studies that reveal the factors that affect the educational life of refugee children in and out of school. This study, which emerged for the stated reasons, aims to deal with the education processes of refugee children in Turkey and the factors that are effective in this process with a holistic approach. In addition, it embodied the emerging factors with a theoretical model.

Secondary data evaluation method was used in this study. Some of the theoretical studies guiding the research are the theory of bio-ecological systems (Bronfenbrenner, 1979), the holistic model for the educational adaptation of refugee children (Cerna, 2019), the refugee adaptation and development model (Anderson et al., 2004), acculturation, language, and adaptation theories (Berry, 2005; Rudmin, 2009; Schumann, 1986). Based on this theoretical ground, the effects of global, local, microsystem, and individual factors on the education processes of refugee children in Turkey have been designed and described as a model.

The dimensions that make up the model are listed as migration processes, global context, local policies, microsystem, and individual level. The migration processes dimension includes refugees' experiences before, during, and after migration. The global context, which is positioned as the most distant environment for a refugee child, includes global-level factors such as globalization, environmental disasters/climate change, and xenophobia. At the level of local policies, there are elements specific to the host country, such as religion, economy, laws, and policies in the unfamiliar country where the refugees have settled. As the closest level to the individual, the microsystem refers to the immediate level environments, which are listed as family-school-neighborhood and whose influence is directly felt. Finally, the individual level, which is at the center of the model, focuses on the factors that directly determine the educational life of the refugee child, such as needs, academic competence, acquisition of a second language, and learning a new culture.

The influence of many factors shaped the educational experiences of refugee children. Together with their families, these children encounter many events that cause sharp transitions in their lives, starting with leaving their homeland and settling in a new place. In addition, refugee children have various needs to overcome to adapt to the new environment, such as psychological well-being, acculturation, and second language acquisition, which means learning the language of the host group. The process of adaptation to the new environment and educational environment is closely related to meeting the psychological, social, and educational needs of refugee children. The effects of the neighborhood, school, and family, additionally the relations between global factors and local policies, draw attention to other factors affecting the adaptation process.

The model presented in this study has a multidimensional and theoretical structure to understand the educational processes of refugee children. This model adopts a rights-based approach that considers the various needs (psychological, social, and educational) of refugee children. In addition, the model provides the opportunity to examine the education processes of these children in an integrated manner, including the close and distant environments, global factors, and local policies. The model, which integrates original theoretical discussions, has a hybrid, holistic, and open to development structure.

Because of the hard conditions of being a refugee, refugee children face many difficulties in adapting to their new place of residence. It is understood that the cooperation between family, neighborhood, and school can explain overcoming or deepening these difficulties. Multicultural environments that refugee children will encounter in the new place will positively affect their sense of belonging. At this point, it should be emphasized that the successful adaptation of refugee children to a new environment has a strong connection with the host society's respect for differences. Therefore, organizing activities that encourage respect for cultural diversity will contribute positively to the process.

The model presented by this study shows how and with what factors the relations of various dimensions from the global to the individual level can affect refugee children. This model provides a theoretical roadmap for necessary educational interventions to prevent refugee children from becoming a lost generation. It is hoped that this unique model designed within the study will provide a way for researchers, practitioners, and policymakers.