



# Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara

## Entegrasyonu

*Ulusal Politikalar ve Önlemler*



*Eurydice Raporu*

Eğitim ve  
Öğretim





# Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu:

Ulusal Politikalar ve  
Önlemler

Eurydice Raporu

Bu belge Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İcra Ajansı tarafından yayınlanmıştır (EACEA, Eğitim ve Gençlik Politika Analizi).

**Lütfen bu belgeye şu şekilde atıf yapınız:**

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Basılı versiyon	EC-06-18-260-EN-C	ISBN 978-92-9492-846-7	doi:10.2797/222073
EPUB	EC-06-18-260-EN-E	ISBN 978-92-9492-847-4	doi:10.2797/043969
PDF	EC-06-18-260-EN-N	ISBN 978-92-9492-849-8	doi:10.2797/819077

Yazı, Aralık 2018'de tamamlanmıştır.

© Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İcra Ajansı, 2019.

Bu belge atıf yapılması şartıyla çoğaltılabilir.

Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İcra Ajansı  
Eğitim ve Gençlik Politika Analizi  
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)  
BE-1049 Brussels  
Tel. +32 2 299 50 58  
Fax +32 2 292 19 71  
E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Web sitesi: <http://ec.europa.eu/eurydice>

# İÇİNDEKİLER

---

<b>Şekiller Listesi</b>	<b>5</b>
<b>Kodlar ve Kısaltmalar</b>	<b>8</b>
<b>Yönetici Özeti ve Ana Bulgular</b>	<b>9</b>
<b>Giriş</b>	<b>29</b>
<b>Bağlam</b>	<b>35</b>
Göçmen nüfusu ve eğitim istatistikleri	35
Okulda bir aidiyet hissetme ve tecrübe etme duygusunu hissetme	
Göçmen kökenli olan öğrencilerin deneyimleri	40

---

## BÖLÜM I: HARİTALANDIRMA

<b>I.1: Yönetim</b>	<b>51</b>
I.1.1. Ulusal tanımlar	51
I.1.2. Politik zorluklar, stratejiler ve üst düzey koordinasyon	54
I.1.3. Göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonunu fonlama	60
I.1.4. İzleme, değerlendirme ve etki değerlendirmesi	64
<b>I.2: Eğitime Erişim</b>	<b>69</b>
I.2.1. Haklar ve sorumluluklar	69
I.2.2. Okula yerleştirme	76
<b>I.3: Dil, Öğrenme ve Psiko-Sosyal Destek</b>	<b>91</b>
I.3.1. Hazırlık sınıflarında dil desteği	91
I.3.2. Dil hizmeti ve desteği	97
I.3.3. Normal sınıflarda öğrenim desteği	102
I.3.4. Psiko-sosyal destek	110
<b>I.4: Öğretmenler ve Okul Müdürleri</b>	<b>115</b>

---

## BÖLÜM II: ANALİZ

<b>II.1: Giriş</b>	<b>129</b>
<b>II.2: Okullarda Farklılığa Yer Açmak</b>	<b>131</b>
II.2.1. Eğitim dilini öğretmek	131
II.2.2. Ana dil eğitimi	136
II.2.3. Kültürlerarası eğitim	140
Özet	143

**II.3: Öğretme Ve Öğrenme İçin Bütün Yönleriyle Çocuk Eğitimi Yaklaşımını Benimseme 147**

II.3.1. Öğrenme için en uygun durumu oluşturma	147
II.3.2. Göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını ele almak	149
II.3.3. Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımının benimsenmesinde öğretmenlerin desteklenmesi	154
II.3.4. Tüm okul yaklaşımını teşvik etmek	156
Özet	159

**II.4: Sonuç 163**

---

**Sözlük 167**

I. Tanımlar	167
II. ISCED Sınıflandırması	170

**Kaynakça 173**

**Ek 179**

**Teşekkür 189**

# ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekiller Listesi</b>	<b>5</b>
<b>Yönetici Özeti ve Ana Bulgular</b>	<b>9</b>
Şekil 1: Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunu teşvik eden politikaların ve önemlerin analizi için kavramsal çerçeve	11
Şekil 2: Göçmen kökenli çocukları ve gençleri belirlemek için kullanılan en yaygın kriterler, 2017/18	12
Şekil 3: Aynı yaş grubundaki tüm gençler arasındaki 15 yaşından küçük yabancı doğumlu insanların oranı, 2017	13
Şekil 4: Hazırlık sınıfları/derslerinde geçirilen zamanla ilgili sınırlı ve ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) kapsanan müfredat derslerinin sayısı, 2017/18	16
Şekil 5: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET 'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek amacıyla fon ayırmak için kullanılan ana kriterler, 2017/18	17
Şekil 6: Öğretmen eğitimi (ÖE) için olan öğretmen yeterlik çerçevelerinde içerilen kültürelarası eğitim ile ilgili hususlar, 2017/18	21
Şekil 7: Normal eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'de sağlanan öğrenme destek önlemleri (ISCED 1-3), 2017/18	22
Şekil 8: Okul müdürlerine entegrasyon sürecinde yardımcı olmak amacıyla onları hedefleyen programlar, kurslar ve/veya diğer etkinlikler, 2017/18	25
Şekil 9: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te göçmen çocukların ebeveynlerinin dahil edilmesiyle ilgili amaçlar ve etkinlikler (ISCED 1-3), 2017/18	26
Şekil 10: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te dilsel ve kültürel çeşitlilik ile bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımıyla ilgili politikaların vurgulanması (ISCED 1-3), 2017/18	28
<b>Giriş</b>	<b>29</b>
Şekil 11: Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunu teşvik eden politikalar ve önlemler için kavramsal çerçeve	32
<b>Bağlam</b>	<b>35</b>
Şekil 12: Avrupa Birliği ülkelerine yıllık göç (AB-28, milyon), 2007-2016	35
Şekil 13: Yabancı doğumlu ve yerli doğumlu nüfus oranı, 2017	36
Şekil 14: 15 yaşın altındaki yabancı doğumlu ve yerli doğumlu nüfus oranı, 2017	37
Şekil 15: 2014 ve 2017 yılları arasındaki 15 yaşın altındaki yabancı doğumlularının (yüzdeler puan) oranındaki değişiklik	38
Şekil 16: 18-24 yaşlarındaki yabancı doğumlu ve yerli doğumlu nüfustaki eğitim ve öğretimden erken ayrılma (ELET), 2017	39
Şekil 17: Üst ortaöğretim veya üst ortaöğretim sonrası, yüksek öğretim öncesi eğitime (ISCED 3-4) sahip 18-24 yaş arasındaki yabancı doğumlu ve yerli doğumlu öğrencilerin yüzdeleri, 2017	40
Şekil 18: Yabancı ve yerli doğumlu 4. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma hissi ve akranlarından zorbalık görme deneyimindeki farklılıklar, 2016	41
Şekil 19: Evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 4. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve akranlarından zorbalık görme deneyimindeki farklılıklar, 2016	42
Şekil 20: Yabancı doğumlu ve yerli 8. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve akranlarından zorbalık görme deneyimindeki farklılıklar, 2016	44
Şekil 21: Evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 8. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve akranlarından zorbalık görme deneyimindeki farklılıklar, 2016	45
Şekil 22: Doğum ülkesi ve evde konuşulan dile bağlı olarak ebeveynlerin çocuklarının okulları hakkındaki algılarında farklılıklar, 2016	46
Şekil 23: Okul müdürleri tarafından bildirilen ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımları, ortalama değerler, 2016	48

**BÖLÜM I: HARİTALANDIRMA****51****I.1: Yönetim****51**

Şekil I.1.1:	Göçmen kökenli çocukları ve gençleri belirlemek için kullanılan en yaygın kriterler, 2017/18	52
Şekil I.1.2:	Yeni gelen göçmen öğrencilerin özel bir kategori olarak tanımlanması, 2017/18	54
Şekil I.1.3:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te göçmen kökenli çocukların ve gençlerin okullara entegrasyonunda karşılaşılan ana sorunlar (ISCED 1-3), 2017/18	55
Şekil I.1.4:	Göçmen kökenli çocukların ve gençlerin ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'e entegrasyonuna ilişkin stratejiler/eylem planları (ISCED 1-3), 2017/18	57
Şekil I.1.5:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) üst düzey stratejiler/eylem planları tarafından belirlenen öncelik alanları , 2017/18	58
Şekil I.1.6:	Göçmenlerin öğrencilerin okullara entegrasyonu üzerinde etkisi olan politikaları koordine eden üst düzey kurumlar, 2017/18	59
Şekil I.1.7:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunun desteklenmesi için hem üst düzey hem de yerel yetkililerden finansman sağlanması, 2017/18	61
Şekil I.1.8 :	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunun desteklenmesi amacıyla fon ayırmak için ana kriterler, 2017/18	63
Şekil I.1.9:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin performanslarını izlemek için ana veri kaynakları, 2017/18	65
Şekil I.1.10:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerle alakalı politika alanlarını izleme, 2017/18	66
Şekil I.1.11:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili etki değerlendirmeleri, 2017/18	67

**I.2: Eğitime Erişim****69**

Şekil I.2.1:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yerli akranlarıyla karşılaştırıldığında zorunlu okul çağındaki göçmen kökenli çocukların ve gençlerin eğitimle ilgili hakları ve zorumlulukları, 2017/18	71
Şekil I.2.2:	Yerli akranlarıyla karşılaştırıldığında zorunlu okul çağını geçmiş ama zorunlu eğitimini tamamlamamış gençlerin telafi eğitimi hakkı, 2017/18	73
Şekil I.2.3:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmen öğrenciler için bilgi, tavsiye ve rehberlik, 2017/18	74
Şekil I.2.4:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) okulların yeni gelen göçmenleri kayıt etmesi için gereken maksimum süre, gün sayısı, 2017/18	77
Şekil I.2.5:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) okuldaki seviyeyi belirlemek için kriterler, 2017/18	79
Şekil I.2.6:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) ev sahibi ülke dilinde ve önceki öğrenmelerdeki yeterliliklerin değerlendirilmesi için üst düzey kriterlerin kullanılması, 2017/18	81
Şekil I.2.7:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmen öğrencilerin ve gençlerin ilk değerlendirmeleri, 2017/18	83
Şekil I.2.8:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmenlerin ayrı derslerde veya sınıflarda geçirmesi gereken maksimum ve minimum süre, 2017/18	86
Şekil I.2.9:	İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmen öğrencilere destek sağlamak için belirlenen süre, 2017/18	88



<b>I.3: Dil, Öğrenim ve Psiko-Sosyal Destek</b>	<b>91</b>
Şekil I.3.1: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) hazırlık sınıflarının müfredat içeriği, 2017/18	92
Şekil I.3.2: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) hazırlık sınıflarında sağlanan öğrenme desteği önlemleri, 2017/18	95
Şekil I.3.3: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) hazırlık sınıflarından normal sınıflara geçişlerde sağlanan belirli destek, 2017/18	96
Şekil I.3.4: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) ek derslerde eğitim dilinin öğretilmesi, 2017/18	98
Şekil I.3.5: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrenciler için ana dil eğitimi, 2017/18	100
Şekil I.3.6: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'te (ISCED 1-3) ana dil öğretimine hak kazanmak, 2017/18	101
Şekil I.3.7: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'teki (ISCED 1-3) normal sınıflarda sağlanan öğrenme desteği önlemleri, 2017/18	103
Şekil I.3.8: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) okullarda göçmen öğrencilerin performansı ve gelişiminin etkili izlenmesi ve değerlendirmesine katkıda bulunan önlemler, 2017/18	105
Şekil I.3.9: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunu destekleyen müfredat dışı etkinlikler, 2017/18	106
Şekil I.3.10: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin dahil edilmesiyle ilgili amaçlar ve etkinlikler, 2017/18	107
Şekil I.3.11: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) okullarda kültürlerarası eğitimin statüsü, 2017/18	109
Şekil I.3.12: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunu teşvik etmek için kültürlerarası arabulucuların kullanılması, 2017/18	111
Şekil I.3.13: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrenciler ve refakatsiz çocuklar için psiko-sosyal desteğin sağlanması, 2017/18	112
<b>I.4: Öğretmenler ve Okul Müdürleri</b>	<b>115</b>
Şekil I.4.1: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'te göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerle ilgili ana politik engeller (ISCED 1-3), 2017/18	116
Şekil I.4.2: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'te göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenler için maddi teşvikler (ISCED 1-3), 2017/18	117
Şekil I.4.3: Öğretmen eğitimi (ÖE) için olan öğretmen yeterlik çerçevelerinde bulunan göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili hususlar, 2017/18	118
Şekil I.4.4: Göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili üst düzey eğitim yetkilileri tarafından düzenlenen veya desteklenen SMG etkinlikleri, 2017/18	120
Şekil I.4.5: Eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenleri destekleyen kaynak merkezleri, web siteleri ve öğretmen ağları, 2017/18	121
Şekil I.4.6 A: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında eğitim dilinin okul saatleri içerisinde öğretildiği ek dersleri veren öğretmenler, 2017/18	123
Şekil I.4.6 B: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında eğitim dilinin <u>okul saatleri içerisinde</u> öğretildiği ek dersleri veren öğretmenler, 2017/18	123
Şekil I.4.7: Normal eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında ana dil öğretimini kimin sağlamasıyla alakalı üst düzey düzenlemeler, 2017/18	125
Şekil I.4.8: Göçmen öğrencilerin entegrasyonuna destek olmalarına yardımcı olmak amacıyla okul müdürleri için olan destek programları, kurslar ve/veya diğer etkinlikler, 2017/18	126



## YÖNETİCİ ÖZETİ VE ANA BULGULAR

### Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonu neden önemli bir konu?

Eğitim sistemine hem akademik hem de sosyal açıdan iyi entegre olmuş bir öğrencinin daha fazla potansiyellerine ulaşma şansı var. Bununla birlikte, göçmen kökenli olan öğrenciler, bu konuda öğrenme ve gelişmelerini etkileyebilecek bir takım zorluklarla yüzleşirler. Akademik araştırma literatürüne göre, üç tür zorluk ayırt edilebilir:

1. göç süreciyle ilgili olanlar (örneğin, memleketinden ayrılmak, yeni bir dil edinmek zorunda kalmak, okullardaki vb. yeni kurallara ve rutinlere uyum sağlama ve göçmen öğrencilerin genel refahı üzerindeki kültürlenme stresleri) (Hamilton, 2013);
2. genel sosyo-ekonomik ve politik bağlamla ilgili olanlar (örneğin; kaynakların mevcudiyetinin eğitim sistemlerine ve okullara entegrasyonun teşvik edilmesini etkileyen politikalar ile birlikte daha genel olarak dahil olmayı ve eşitliği teşvik eden politikalar) (Sinkkonen ve Kytälä, 2014); ve
3. hem akademik hem de akademik olmayanları her zaman dikkate almayan İlk değerlendirmenin sınırlı kapsamı da dahil olmak üzere, eğitimde öğrenci katılımına ilişkin olanlar (yani sosyal, duygusal ve sağlık sorunları); uygun olmayan kademe yerleştirme; farklı bir anadili olan öğrencilerin dil ihtiyaçlarına uyarlanmamış bir dil koşulu; yetersiz öğrenme desteği ve sosyal ve duygusal destek eksikliği; sınıftaki çeşitlilikle başa çıkmak için eğitilmemiş ve/veya desteklenmemiş öğretmenler; yetersiz ev-okul işbirliği; ve yeterli önlem ve destek sağlamak için finansman konusunda yetersizlik veya katılık - bazı isimler vermek gerekirse (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson ve Axelsson, 2013; Trasberg ve Kond, 2017).

### Göçmen öğrenciler, çoğu Avrupa eğitimin sisteminde yerli akranlarının gerisinde kalıyor

Bu nedenle, göçmen öğrencilerin genel olarak düşük performans göstermeleri ve çoğu Avrupa ülkesindeki yerli öğrencilere kıyasla okulda daha az refah hissi ifade etmeleri şaşırtıcı değil. OECD'nin 2015 PISA anketinde bildirildiği gibi düşük başarı gösteren göçmen öğrencilerin oranı, Sosyoekonomik durumlar kontrol edilse bile, katılımcı çoğu Avrupa ülkesindeki yerli öğrencileri aşıyor (OECD, 2016).

Benzer şekilde, en son Eurostat verilerine göre <sup>(1)</sup>, yabancı doğumlu öğrencilerin eğitimden erken ayrılma oranı, verilerin mevcut olduğu neredeyse tüm Avrupa ülkelerindeki yerli nüfusun oranından daha yüksektir. Buna göre, göçmen öğrencilerin daha düşük eğitim çıktılarıyla mücadele ettiği ve eğitim sisteminden alıkoyulmaları, Avrupa genelinde 17 eğitim sisteminde <sup>(2)</sup> temel politika mücadelesi olarak rapor edilmektedir

### Evde eğitim dilini konuşmayan ilköğretim öğrencileri daha az aidiyet hissediyor ve okulda daha fazla zorbalığa uğruyor

IEA PIRLS 2016 <sup>(3)</sup> ve ICCS 2016 <sup>(4)</sup> anketlerinden bağlamsal verilerin ikincil bir analizi çoğu Avrupa ülkesinde ilk ve alt orta öğretimde, yabancı doğumlu ve yerli doğumlu öğrencilerin okula aidiyet algıları akranlarından gelen zorbalık davranışlarını ne ölçüde tecrübe ettikleri arasında istatistiksel olarak

(1) Eurostat, İş Gücü Anketi [edat\_ifse\_02] (Veriler Haziran 2018'de alınmıştır.)

(2) BE, nl, CZ, DK, ES, FR, MT, NL, AT, PT, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO, RS, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

(3) <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

(4) <https://iccs.iea.nl/home.html>

anlamalı bir fark olmadığını göstermektedir.

Buna karşılık, evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan ilköğretim öğrencileri arasında bazı istatistiksel önemli farklılıklar bulunabilir. Son grup, okullarına daha düşük bir aidiyet hissine sahiptir ve hemen hemen PIRLS 2016'ya katılan Avrupa ülkelerinin hepsinde akranları tarafından daha sık zorbalığa uğradıklarını bildirdiler. ICCS 2016 verilerine göre, Ortaokul düzeyinde, evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayanlar arasında okula ait hissetme ve zorbalığa uğrama deneyimleri farklılıkları daha azdır ve az ülkede gözlenmiştir.

### **Avrupa politika bağlamı**

Yukarıda sunulan kanıtlar, göçmen kökenli çocuk ve gençlerin eğitim sistemine ve bu şekilde topluma iyi bir şekilde entegre olmalarına yardımcı olma çabalarının önemini vurgulamaktadır. Bu yatırım olmadan, bu çocuklar tam potansiyellerine ulaşamayacaklar. Bu endişe Avrupa düzeyinde her zaman vurgulanmıştır ve yıllar boyunca bu öğrencilerin karşılaştığı farklı zorluklarla başa çıkmak için birçok AB politika girişimi geliştirilmiştir.

En yeni girişimler arasında Avrupa Komisyonu'nun üçüncü ülke vatandaşlarının entegrasyonuna ilişkin 2016 Eylem Planı (5) ve 2017'de göç eden çocukların korunmasına ilişkin 2017 Tebliği bulunmaktadır. Eski belge, diğer şeylerin yanı sıra, eğitim ve öğretimin entegrasyon için en güçlü araçlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. İkinci belge, tüm göçmen çocukların korunma sürecini tüm aşamalarında korumasını güçlendirmek için eylemler düzenlemekte olup, her çocuğun ihtiyaçlarının mümkün olduğu kadar erken bir tarihte ve durumlarına bakılmaksızın ve eğitime erişimlerinin mümkün olduğu kadar erken değerlendirilmesini içermektedir.

Buna dayanarak, 2018 Konseyinin ortak değerleri, kapsayıcı eğitimi ve öğretimin (7) Avrupa boyutunu teşvik etmesine ilişkin Tavsiye Kararı, göçmen kökenli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için gerekli desteği ile kaliteli kapsayıcı eğitime etkin ve eşit erişim sağlanmasının önemini vurgulamaktadır.

### **Bu Eurydice raporu hakkında**

Bu yönetici özeti, Eurydice raporunun 'Göçmen Kökenli Öğrencileri Avrupa'daki Okullara Entegre Etme: Ulusal Politikalar ve Önlemler' konusundaki ana bulgularına kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır. Raporun genel amacı, bu alanda üst düzey eğitim yetkilileri tarafından teşvik edilen temel politika ve önlemlerin karşılaştırmalı bir analizini sunarak göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili Avrupa işbirliğini desteklemektir (bkz. Şekil 1).

Rapor, Avrupa'daki göçle ilgili demografik verileri sunan bir içerik bölümü ile başlıyor. Ayrıca, göçmen öğrencilerin eğitimsel kazanımı ve okullardaki refah duygusu hakkında da veri sağlamaktadır. Bunu iki ana bölüme ayıran karşılaştırmalı bir analiz izler:

- I. Aşağıdaki alanları kapsayan Eurydice Ağı'nın 42 eğitim sisteminde politika ve önlemlerin haritalandırılması: yönetim; eğitime erişim; dil, öğrenme ve psiko-sosyal destek; ve öğretmenler ve okul müdürleri. Bu haritalama, Eurydice Ağı tarafından resmi düzenlemeler ve göçmen kökenli öğrencilerin Avrupa'daki okullara entegrasyonuna ilişkin tavsiyelere ilişkin önerilere dayanan nitel verilere dayanmaktadır.

---

(<sup>5</sup>) [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)

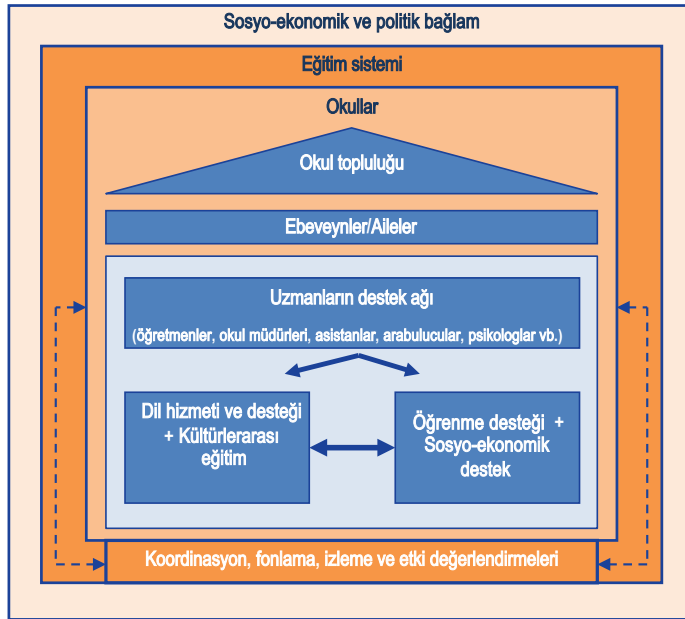
(<sup>6</sup>) [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412\\_communication\\_on\\_the\\_protection\\_of\\_children\\_in\\_migration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf)

(<sup>7</sup>) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

- II. Seçilen 10 eğitim sistemindeki bireysel çocukla doğrudan ilgili olan bazı entegrasyon politikaları ve önlemlerinin daha derin bir analizi. (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, Fransa, İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovenya, Finlandiya, İsveç ve Birleşik Krallık - İngiltere). Bu analiz iki ana kavramsal boyut boyunca yapılandırılmıştır: biri okullarda dilsel ve kültürel çeşitliliği ele almak, diğeri ise çocuklara yönelik bir yaklaşım benimsemek.

Raporun, yalnızca göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonu ile doğrudan ilgili olan üst düzey düzenlemelerin ve önerilerin varlığını ve içeriğini incelediği belirtilmelidir. Daha geniş bir bağlamın analizi (yani, eğitim sistemlerinin veya sosyo-ekonomik/politik bağlam) raporun kapsamı dışındadır. Ayrıca, rapor, ne analiz edilen politika ve önlemlerin yerel/okul düzeyinde uygulamaya konulduğunu ve ne ölçüde uygulandığını yansıtır; ne de yerel ve / veya okul özerkliği himayesinde getirilmiş olan diğer önlemleri kapsar.

**Şekil 1: Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunu teşvik eden politikaların ve önemlerin analizi için kavramsal çerçeve**



Kaynak: Eurydice.

Bu yönetici özeti, entegrasyon sürecinin neden okullardaki göçmen öğrenciler için önemli bir konu olduğu sorusunu ele alarak başlamıştır. "Göçmen kökenli öğrenciler" terimi ile neyin kastedildiğinin bir açıklaması ile devam etmekte ve bunu Avrupa'daki üst düzey eğitim yetkilileri tarafından bu öğrencilerin entegrasyonunu teşvik etmek için getirilen politika ve önlemlerin bir özeti izlemektedir. Bunlar dört ana başlık altında toplanmıştır:

1. Eğitim ve öğretime erişim
2. Dilsel ve kültürel olarak farklı ortamlarda dil desteği
3. Öğretme ve öğrenmeye bütüncül bir yaklaşım
4. Politika yaklaşımlarının kapsamlılığı

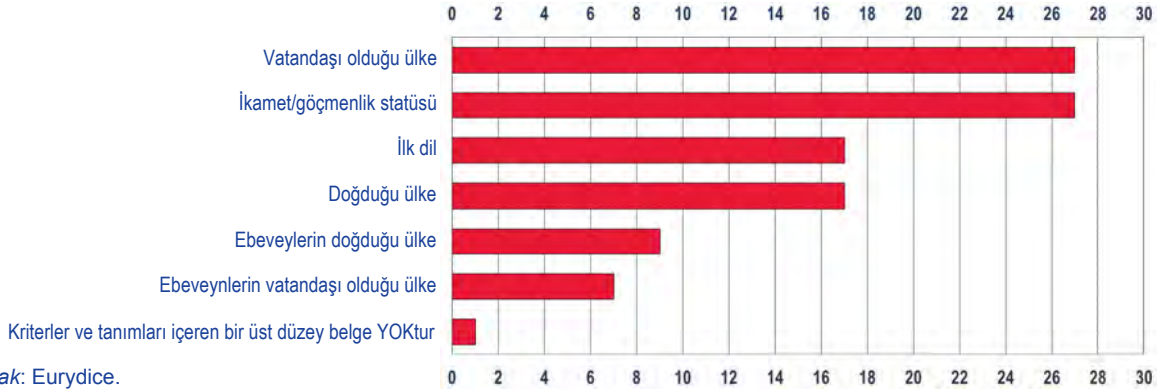
## 'Göçmen kökenli öğrencilerden' ne kastediyoruz?

Rapor göçmen kökenli çocuklara ve gençlere odaklanmaktadır. Yeni gelen/birinci nesil, ikinci nesil veya geri dönen göçmen çocuklar ve gençler olarak tanımlanmaktadır. Göç etme nedenleri (örneğin ekonomik veya politik), yasal statüleri gibi değişebilir - vatandaşlar, sakinler, sığınmacılar, mülteciler, refakatsiz çocuklar veya düzensiz göçmenler olabilirler. Ev sahibi ülkede kalma süreleri kısa veya uzun süreli olabilir ve ev sahibi ülkenin resmi eğitim sistemine katılma hakkına sahip olabilir veya olmayabilir. AB içindeki ve dışındaki göçmen çocuklar ve gençler dikkate alınmaktadır.

Bu ortak tanım, göçmen öğrenci entegrasyonu ile ilgili 42 eğitim sisteminin eğitim politikaları arasında bir karşılaştırma yapılmasını sağlar. Bununla birlikte, farklı eğitim yetkilileri tarafından verilen resmi

belgeler, özellikle politika ve önlemlerden kimlerin faydalanacağını belirlemek için bu popülasyonun spesifik özelliklerinden birini veya birkaçını vurgulayabilir. Şekil 2 "menşe ülke" ve "ikamet / göçmenlik statüsü" nün göçmen öğrencileri belirlemek için çoğu eğitim sistemindeki politika yapımcılar tarafından kullanıldığını gösterir; öğrencilerin " ilk dil " ve 'doğum ülkesi' de önemli kriterlerdir.

**Şekil 2: Göçmen kökenli çocukları ve gençleri belirlemek için kullanılan en yaygın kriterler, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

**Açıklayıcı not**

Bu şekil, Bölüm I.1 'Yönetim'de bulunmaktadır (Bkz Şekil I.1.1).

Buna karşılık, 'ebeveynlerin doğum ülkesi' göçmen öğrencileri tanımlamak için daha az kullanılır. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, bu referans eksikliği göz önüne alındığında, göç ve eğitim ile ilgili politikalar nadiren ikinci kuşağı, yani şu anki ikamet ettikleri ülkesinde doğan ve en az bir yabancı doğumlu ebeveyni olan öğrenciler hedeflemektedir. Aslında, sadece İtalya bu tür politikaları bildirmiştir. Benzer şekilde, Estonya, Fransa, Letonya, Litvanya, Polonya ve Slovenya da dahil olmak üzere yalnızca birkaç ülke, göçmen öğrencilerin eğitim politikalarında geri dönmelerini açıkça hedeflemektedir - yani başka bir ülkede uluslararası göçmen olduktan sonra vatandaşlık ülkelerine dönen öğrenciler.

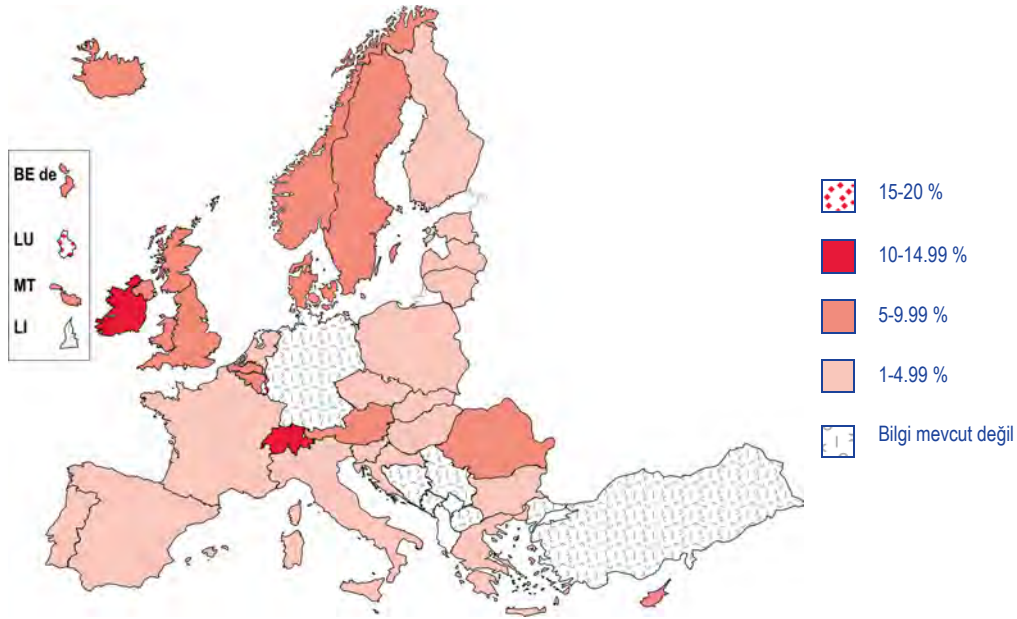
**Çoğu ülkede, 15 yaşın altındaki göçmenlerin oranı% 10'un altındadır**

Avrupa'daki göç oranları hakkındaki Eurostat verileri, AB Üye Ülkelerine giren insanların sayısının yıllar arasında değiştiğini ve ülkeler arasında büyük ölçüde değiştiğini göstermektedir. Son on yılda, en yüksek rakamlar 2007'de (yaklaşık 4 milyon), 2015'te (yaklaşık 4.7 milyon) ve 2016'da (yaklaşık 4.3 milyon) girildi. Bu rakamlar Avrupa içi göç ve AB dışından göçü içermektedir <sup>(8)</sup>.

Belirli bir yaş grubuna odaklanan istatistikler - 15 yaşın altındaki gençler - mevcut verilere sahip hemen hemen tüm ülkelerde, yabancı doğumlu grubun bu popülasyonun % 10'undan azını oluşturduğunu göstermektedir (bkz. Şekil 3). Bu rakam 17 ülkede % 5'in altında ve 10 ülkede % 5 ila % 10 arasındadır. Lüksemburg, büyük olasılıkla ülkenin büyüklüğü ve komşu ülkelerden gelen yüksek vasıflı göçmen işçilerin kayda değer akışı nedeniyle net bir açıklayıcıdır.

<sup>(8)</sup> Eurostat, Yaş grubu, cinsiyet ve vatandaşlığa göre göç [migr\_imm1ctz] (Veri Haziran 2018'de alınmıştır)



**Şekil 3: Aynı yaş grubundaki tüm gençler arasındaki 15 yaşından küçük yabancı doğumlu insanların oranı, 2017**

Kaynak: Eurostat, 1 Ocak'taki yaş grubu, cinsiyet ve doğulan ülkeye göre nüfus [migr\_pop3ctb] (Veriler Haziran 2018'de alınmıştır).

#### **Açıklayıcı not**

Bu şekil 'Bağlam' bölümünde bulunmaktadır (Bkz. Şekil 14).

## **Avrupa'daki en üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencilerin entegrasyonunda okulları desteklemek için ne yapar?**

Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonu, çocuklara ve gençlere kaliteli eğitime erişim sağlamayı ve gerekli dil, öğrenme ve sosyal-duygusal desteği sağlamayı amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Ayrıca, yeni okul ortamlarına adapte olmalarına yardım etmeyi ve öğrenmelerinde iyi ilerleme kaydetmelerini sağlamayı içerir. Süreci bir adım daha ileriye taşımak, bu çevrenin farklı geçmişlerden gelen ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilere karşılanmasını sağlamak ve tüm öğrencilerin kendilerini güvende, değer verdiklerini ve öğrenebilecekleri güvenli bir alanı garanti etmek anlamına gelir.

### **1. Eğitim ve öğretime erişim**

Eğitim ve öğretime erişim, yasal statü ne olursa olsun, evrensel bir insan hakkıdır. Bununla birlikte, kaliteli eğitim ve öğretim, yani, yüksek kaliteli öğretim, öğrenme ve destek sağlayan okulların yanı sıra öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayan eğitim yollarını alma fırsatı ile birleştirilmediği takdirde, tek başına erişim yeterli değildir (Avrupa Komisyonu, 2013). Göçmen kökenli çocuklar ve gençler her iki alanda da zorluklarla karşılaşabilir.

### **Göçmen çocuklar ve zorunlu okul çağındaki gençler, çoğu Avrupa eğitim sistemindeki yerel yaşlıları ile aynı eğitim hak ve yükümlülüklerine sahiptir**

Çoğu Avrupa eğitim sisteminde, zorunlu okul çağındaki göçmen kökenli çocuklar ve gençler, ev sahibi ülkede doğanlarla aynı eğitime katılmakla aynı hak ve yükümlülüklerine sahiptir. Ancak, sekiz ülkede (Bulgaristan, Danimarka, Litvanya, Macaristan, Romanya, İsveç, eski Yugoslavya Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye), bazı göçmen çocuk ve genç kategorileri farklı hak ve / veya yükümlülüklerine sahiptir.

Örneğin, Romanya, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye'de, göçmen çocuklar ve ikamet statüsünde olan gençler hakka sahiptir, ancak eğitime katılmak zorunda değildir. Ulusal makamların, sığınmacılara taleplerini ilettikten sonraki üç ay içerisinde eğitim vermesi gerektiğini belirten Avrupa anlaşmalarına<sup>(9)</sup> rağmen, sığınmacı olan küçük çocuklar, Danimarka, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye'de doğmuş öğrencilerle aynı eğitim hakkına sahip değiller. Son olarak, düzensiz göçmen olan küçük çocuklar en belirsiz durumdalar - Bulgaristan, Danimarka, Litvanya, Macaristan, eski Yugoslavya Cumhuriyeti ve Makedonya'da aynı yaştaki yerli çocuklarla eğitime katılma haklarına sahip değiller. İsveç'te düzensiz göçmenler zorunlu eğitime katılabilir, ancak zorunda değiller.

Göçmen çocukların ve ev sahibi ülkede zorunlu eğitimle ilgili aynı hak ve yükümlülükler sahip olmayan gençlerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerinde akranlarının gerisinde kalmaları tehlikesi vardır.

### **Zorunlu okul yaşı dışında ikamet statüsüne sahip olmayan öğrencilerin, 13 eğitim sisteminde eğitime erişme hakları yoktur**

Zorunlu okul çağındaki göçmen kökenli genç insanlar iki durumdan biriyle karşı karşıya kalmaktadır: ya önceden uygun eğitime sahipler ve bu nedenle ev sahibi ülkede daha yüksek bir eğitim seviyesine geçebiliyorlar ya da zorunlu eğitimi tamamlamamışlar bu yüzden eşdeğer bir eğitim kazanımı elde etmek için telafi eğitimine ihtiyaç duyarlar. Her iki durumda da, çoğu eğitim sistemi bu öğrencilere zorunlu okul çağındaki öğrencilere olduğu gibi eğitim hakları verir.

Bununla birlikte, 13 eğitim sisteminde<sup>(10)</sup>, zorunlu okul yaşından büyük ancak zorunlu eğitimi tamamlamayan göçmen kökenli (çoğunlukla sığınmacılar ve/veya düzensiz göçmenler) bazı gençler telafi edici eğitime katılmak için doğuştan akranlarıyla aynı haklara sahip değillerdir. Örneğin, Hollanda'da, 18 yaş veya üstü olan düzensiz göçmen gençler, 18 yaşına geldiklerinde başladıkları eğitim programını tamamlayabilirler, ancak 18 yaş veya üstündelerse başka bir programa başlama hakları yoktur (genel veya IVET). Belçika (Flaman Topluluğu) ve İsviçre'de, bir şirkette iş temelli öğrenmeyi içeren mesleki yönelimli telafi programlarına katılım, oturma izni gerektirdiğinden, Belçikada (Flaman Topluluğu) daha önceden kaydolmuşlarsa programı tamamlamalarına izin verilmesine ya da İsviçre'de geçici oturma izni için başvurabilmelerine rağmen, zorunlu okul yaşı üzerindeki düzensiz göçmenler kayıt yaptırılmazlar.

### **Yeni gelen göçmen öğrencilerin başlangıç değerlendirmesi Avrupa'da pek yaygın değildir ve nadiren kapsamlıdır**

Üst düzey eğitim yetkilileri, yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim dili konusundaki yeterliliklerini ve/veya 21 Avrupa eğitim sisteminde önceki öğrenmelerinin değerlendirilmesinin sonuçlarını dikkate alarak savunurlar<sup>(11)</sup>. Bu unsurlar genellikle öğrencileri okullara nasıl yerleştireceklerine ve/veya ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme desteği sağlama kararlarına katkıda bulunur.

Eğitim sistemindeki tüm okullarda göçmen öğrencilerin başlangıç değerlendirmelerinde tutarlılığı teşvik edebilen, eğitim dili ve/veya önceki öğrenmedeki yeterliliklerin değerlendirilmesi için üst düzey kriterler

---

(9) Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin 26 Haziran 2013 tarihli ve 2013/33/EU sayılı uluslararası koruma için başvuranların kabulüyle ilgili standartları belirleyen Yönetmeliği (recast) [Online] Şurada mevcuttur: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR> [ 22 Ekim 2018'de erişilmiştir].

(10) BE nl, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, NO, TR

(11) BE de, BG, CZ, DK, DE, ES, FR, HR, IT, CY, LU, MT, RO, SI, SK, FI, SE, CH, LI, ME, RS



yalnızca 18 eğitim sisteminde mevcuttur <sup>(12)</sup>. Raporun II. Bölümünde incelenen on eğitim sisteminin sadece dördü (İspanya -Katalonya Özerk Topluluğu , Portekiz, İsveç ve Finlandiya), resmi belgelerinde, eğitim dilinin yanında ve öğrencilerin sosyal ve duygusal iyilik hallerini öğrenmeden önce öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir.

### **Yeni gelen göçmen öğrenciler, dil becerilerinin genel öğretimi izleyecek kadar güçlü değilse, genellikle hazırlık sınıflarına veya derslere yerleştirilirler**

Göçmen kökenli çocuklar ve gençler eğitim sistemine kaydolduktan sonra farklı yerlere yerleştirilebilirler. Eğitim dili konusundaki yeterlilikleri normal müfredatı izlemeye yetecek kadar iyi olan yeni gelen öğrenciler, genellikle yerli akranlarıyla birlikte tüm dersler için genel derslere yerleştirilir. Çekya, Letonya, Slovakya, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Karadağ'da yeni gelen tüm göçmen öğrenciler, tüm eğitim seviyelerinde, tüm dersler için ana sınıflarına yerleştirilir.

Yeni gelen göçmen öğrencilere daha düşük seviyeli veya hiç eğitim dili becerisi olmayan öğrenciler genellikle hazırlık sınıflarına veya derslere yerleştirilirler <sup>(13)</sup>. Bu sınıfların organize edilmesinin genellikle üç yolu vardır:

1. Öğrenciler çoğu ders için ana sınıflarına yerleştirilir, ancak bazı dersleri ayrı gruplar halinde alırlar.
2. Öğrenciler, derslerinin çoğu için ayrı gruplara yerleştirilir ve bazı dersler için genel derslere katılır (kısıtlı dil becerilerine sahip olsalar bile ilişki kurabilecekleri ve katılabilecekleri genel spor, sanat ve müzik dersleri)..
3. Öğrenciler tüm dersleri için ayrı gruplara yerleştirilir.

Araştırma literatürüne göre, hazırlık sınıfları ya da dersler, eğitim dilinin öğretilmesi ve öğrenilmesi için başlangıçtan itibaren ana eğitim programına tam entegrasyondan daha çok fazla zaman ve alan sağlayabilir (Koehler, 2017). Bununla birlikte, hazırlık sınıflarının/derslerinin, göçmen öğrencileri yerli akranlarından ayırarak entegrasyonu engellediği bulunmuştur. Ayrıca, göçmen öğrencilerin eğitimin ilerleyişi, eğitim dili kazanımına odaklanılırsa, öğrencilerin diğer müfredat derslerinde öğrenmelerini durduracak derecede ertelenebilir (Nilsson ve Bunar, 2016).

Yeni ulaşmış göçmen öğrencilerin eğitim çıktıları ve sosyal entegrasyonları üzerine uzunca bir ayrı hüküm sunulmasının olası olumsuz sonuçlarının bilincinde olarak, hazırlık sınıfları veya dersleri olan 33 eğitim sisteminin 21'i <sup>(14)</sup> göçmen öğrencilerin bu ayrı hükümde geçirdikleri süreyi çoğu durumda bir veya iki yıl sınırlamaktadır. Bununla birlikte, yeni gelen göçmen öğrenciler için hedeflenen dil ve/veya öğrenim desteği, genellikle hazırlık sınıflarından daha uzun sürmekte ve genel eğitimde devam etmektedir.

Üst düzey eğitim yetkililerinin, hazırlık sınıflarının göçmen öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini sınırlandırmaya çalışmasının bir başka yolu, sadece dil öğretiminden ziyade diğer konu alanlarında öğretim sağlayan içerik bakımından zengin bir müfredat sunmaktır. Hazırlık sınıflarına sahip 33 eğitim sisteminin 13'ünde <sup>(15)</sup>, üst düzey düzenlemeler/tavsiyeler, bu sınıf-

<sup>(12)</sup> BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI, ME

<sup>(13)</sup> Hazırlık sınıfları – bazı ülkeler ayrıca 'kabul sınıfları' veya 'geçiş sınıfları' olarak da belirtir – yeni gelen göçmen öğrencilere yoğun bir dil eğitiminin sağlandığı ve bazı durumlarda normal sınıflara daha iyi entegre olmak için onları hazırlama amacıyla diğer dersler için adapte edilmiş bir müfredat sunulan ayrı sınıflar veya derslerdir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017b).

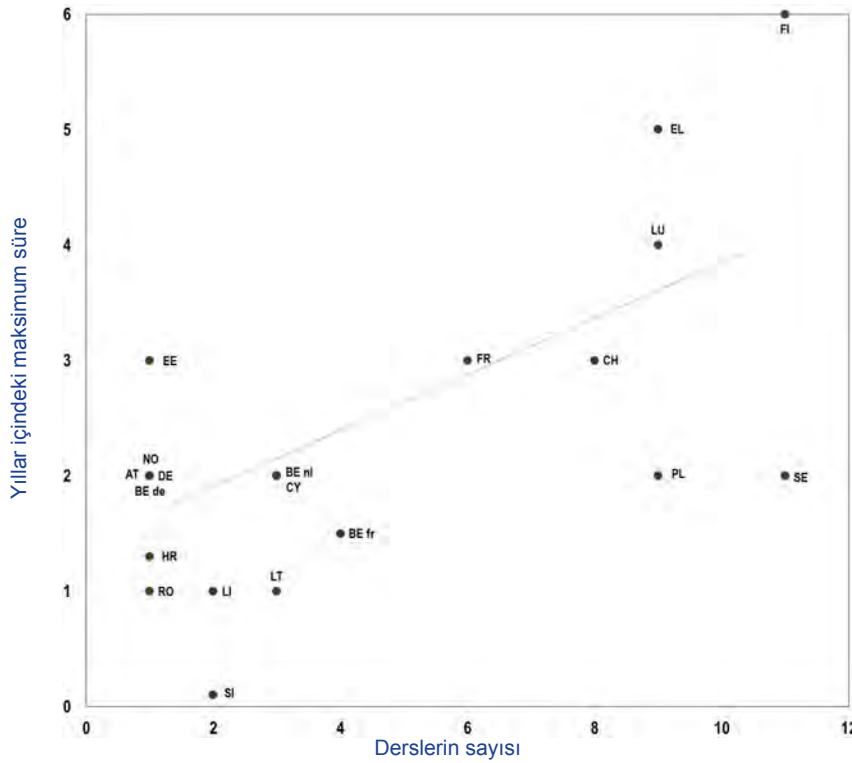
<sup>(14)</sup> BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI, NO

<sup>(15)</sup> BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE, CH

ların, eğitim diline ek olarak diğer müfredat konularını da (özellikle matematik, yabancı diller, doğa bilimleri vb. gibi temel konular), kapsamı gerektiğini öngörmektedir.

Şekil 4, yeni gelen göçmen öğrencilerin altı yıl kadar hazırlık sınıflarında veya derslerde geçirebileceği Yunanistan, Fransa, Lüksemburg, Finlandiya ve İsviçre gibi bazı ülkelerde, resmi belgeler göreceli olarak çok sayıda konunun ele alınması gerektiğini göstermektedir. Tersine, Romanya ve Slovenya gibi ülkelerde, bir veya iki konuda hazırlık sınıflarına/derslerine yoğun olarak odaklanılması, bu dersler için zaman sınırının nispeten kısa olması gerçeğiyle çakışmaktadır ve öğrencilerin genel eğitimdeki diğer tüm dersleri takip etmeleri önerilir.

**Şekil 4: Hazırlık sınıfları/derslerinde geçirilen zamanla ilgili sınır ve ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) kapsanan müfredat derslerinin sayısı, 2017/18**



**Açıklayıcı not**

Bu şekil, Bölüm 2 'Eğitime Erişim'deki Şekil I.2.8 ve Bölüm 3 "Dil, Öğrenme ve Psiko-sosyal Destek'teki Şekil I.3.1'e dayanmaktadır.

Kaynak: Eurydice.

## 2. Dilsel ve kültürel olarak çeşitli olan yerlerde dil desteği

Öğrencilerin okul müfredatına erişimleri ve okulların sunduğu öğrenme fırsatlarından yararlanmaları için öğretim dilinde yeterlilik gereklidir. Okul performansı, öğrencilerin eğitim dilinde okuryazarlık seviyelerine çok bağlıdır. Bu, tüm öğrencileri, özellikle de bazı göçmen öğrenci kategorileri de dahil olmak üzere, dezavantajlı kökenden gelenleri etkilemektedir (Avrupa Komisyonu, 2017d). Daha geniş toplumsal sorunlar da etkindir: tüm çocuklara eğitimdeki potansiyellerini tamamlama şansı vermek, daha demokratik ve eşit bir toplum inşa etmede önemli bir rol oynar.

Dil sorunları, öğretim dilinin öğretiminin ötesine uzanır. Akademik araştırmalar, öğrencilerin dilsel ve kültürel gerçekliklerinin dikkate alınmasının öğrencilerin okuldaki refah ve performanslarını nasıl olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Thomas ve Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009). Yukarıda tartışılan istatistikler, anadili eğitim diline göre farklı olan ilköğretim öğrencilerinin okula ait olma duygusunun daha düşük olduğunu, ve okulda daha fazla zorbalık riski altında bulunduğunu göstermektedir.

Eğitim dilinin, ev dillerinin ve diğer tüm müfredat derslerinin öğretilmesi, dilsel ve kültürel çeşitliliğe yer açabilecek (ya da olmayacak) bir öğrenme ortamında gerçekleşir. Kültürlerarası eğitim, tüm öğrencilerin - dilsel ve kültürel arka planlarına bakılmaksızın - diyaloga girebilecekleri, benzerliklerinin farklılıklarının ötesindeki farklarını tanıyabilecekleri, birbirlerine saygı gösterebilecekleri ve potansiyel olarak kendilerini ve başkalarını görme biçimlerini değiştirebilecekleri ortak bir öğrenme ve yaşam alanı oluşturulmasını teşvik edecek şekilde bir ortam oluşturmak için kullanılabilir.

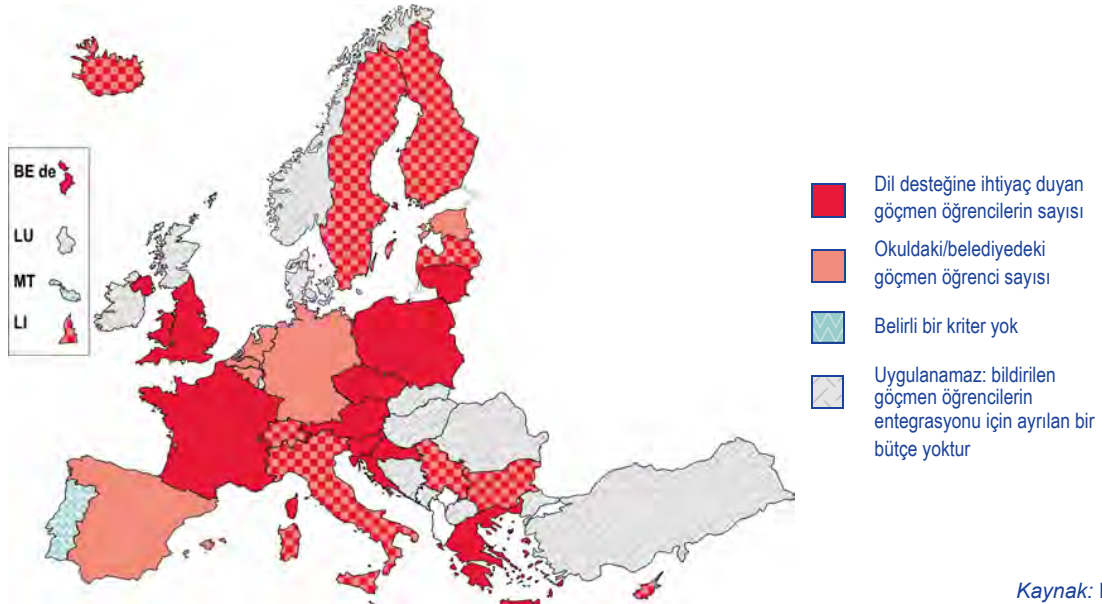
### Eğitim dilini öğretmek

Göçmen öğrencilere eğitim dilinin öğretilmesi, bu dilin genellikle diğer dersleri öğrenmek için yeterince yüksek bir seviyede öğrenilmesi ve öğrenilmesi gereken ikinci veya ek bir dil olması nedeniyle özel zorluklar doğurmaktadır. Eğitim dilinde yeterlilik ayrıca okullarda sosyalleşme sürecini kolaylaştırır. Bu nedenlerden dolayı, eğitim dili ile ilgili özel öğretim önlemlerinin, göçmen öğrencilerin okullara entegre olma şeklini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim politikasının bir parçası olması gerekmektedir.

### 'Dil desteğine ihtiyaç duyan göçmen öğrenci sayısı' genellikle fon tahsisinde bir kriter olarak kullanılır

Avrupa'da göçmen öğrencileri okullara entegre etme bütçesi olan üst düzey eğitim otoritelerinin yaklaşık üçte ikisi, fonların tahsis edilmesinde bir kriter olarak 'dil desteğine ihtiyaç duyan göçmen öğrenci sayısını' kullanarak eğitim dilinin kilit rolünü kabul ediyorlar. Bazı ülkelerde, bu eğitim yetkilileri 'okul/belediyedeki göçmen öğrenci sayısı' gibi başka kriterler de kullanırlar.

**Şekil 5: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET 'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek amacıyla fon ayırmak için kullanılan ana kriterler, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

### Açıklayıcı not

Bu şekil, Bölüm 1 'Yönetim'de bulunmaktadır (Bkz. Şekil I.1.8).

Yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim dili konusundaki yeterliklerinin ilk değerlendirmesi sadece okula yerleştirme ile ilgili kararlar almak için kullanılmaz, öğretmenlere derslerini planlamaları ve her öğrenciye kendilerine göre uygun dil ihtiyacı desteği sağlamaları için gerekli bilgileri sağlar. Örneğin, Avusturya çok yakın bir zamanda, eğitim dilinin test edilmesiyle ilgili politika önlemleri almıştır.

Bu önlemler, hem yerli hem de göçmen olan tüm öğrencilerin, okula başlamadan önce Almanca becerilerini test etmeleri gerektiği konusunda belirgindir.

Birleşik Krallık (İngiltere), Bosna Hersek ve Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti hariç, Avrupa'daki tüm üst düzey eğitim yetkilileri ayrıca, tüm veya bazı eğitim seviyelerinde, okul saatleri içinde veya dışında, göçmen öğrencilere ek eğitim dili temini konusunda düzenlemeler veya önerilerde bulunurlar. Bu ek sınıflar hazırlık sınıfları bağlamında sağlanabilir. Bunların okul içinde çalışan öğretmenler tarafından sağlandığı birçok eğitim sisteminde, üst düzey eğitim yetkilileri, bu öğretmenlerin, eğitim dilini ikinci veya ek dil olarak öğretmek gibi ek niteliklere sahip olmasını bekler.

Okul müfredatı, eğitim dilinin öğretiminin sağlandığı daha geniş bir çerçeve olarak, eğitim dilinin öğrenilmesini kolaylaştırabilir. Avrupa'daki bazı üst düzey eğitim otoriteleri, eğitim dilinin çapraz müfredat boyutlarını kabul etmiş görünmektedir. Örneğin, 15 üst düzey eğitim yetkilisi <sup>(16)</sup>, öğretmenlerin yeterliliği ve niteliklerini müfredat konularını, öğrencilere ikinci veya ek bir dil olan eğitim dilinde öğretmelerini belirli bir politika zorluğu olarak tanımlamıştır. Yirmi iki üst düzey eğitim yetkilisi <sup>(17)</sup> öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmalarını sağlamak için SMG etkinliklerini organize eder veya destekler.

Raporun II. Bölümündeki on eğitim sisteminin daha ayrıntılı analizi, hepsinin eğitim dilini enine bir yeterlilik olarak gördüklerini göstermektedir. Bu, tüm öğretmenlerden (dil öğretmenleri ve içeriğe dayalı konu öğretmenlerinin), göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere, eğitim dilindeki becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olmalarının beklendiği anlamına gelir.

On eğitim sisteminin üçünde (Almanya - Brandenburg, Avusturya ve Finlandiya), dil bilincini artırmak <sup>(18)</sup>, müfredatın enine bir öğrenme hedefidir. Dil ve dilden bağımsız dersleri çalışırken dil bilincini geliştirmek, dil öğrenimini kolaylaştıran ve öğrencilerin öğrendiği dillerde yüksek bir yeterlilik seviyesine ulaşmaya yardımcı olan dilsel konulara daha derin bir içgörü kazandırır (Svalberg, 2007). Finlandiya'da, dil bilinci, her okulu "dil bilincine sahip bir topluluk" yapan okul kültürünün kilit bir unsurudur. Bu durumda, bu kavram okul bağlamında uygun olan dil öğreniminin çeşitli yönlerini kapsar: dilin öğrenme, etkileşim ve işbirliği için ve kimlik oluşturma ve sosyalleşme için kilit önemini vurgulamaktadır.

Eğitim diline bu çapraz yaklaşımı tamamlayan İsveç ve Finlandiya eğitim sistemleri, eğitim dilini ikinci bir dil olarak öğrenmek için bir müfredat geliştirmiştir. Finlandiya'da, anadili İsveççe ve Fince'den farklı olan ve bu öğretime ihtiyacı olan öğrencilere, İsveç'te ise bu müfredat daha geniş bir öğrenci grubuna açık olmakla birlikte ihtiyaçlar doğrultusunda da verilmektedir. Her iki ülkede de bu öğrenciler okul müfredatı boyunca bu müfredatı okuyabilirler.

---

<sup>(16)</sup> BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO, RS

<sup>(17)</sup> BE de, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, EL, CY, LV, LU, MT, AT, PT, SI, SK, FI, CH, IS, LI, ME, NO

<sup>(18)</sup> Dil bilinci, bir insanın, dilin doğası ve insan hayatındaki rolü hakkında bilinci bir farkındalığa olan duyarlılığını ifade eder (Donmall, 1985). Dil hakkında açık bilgi, bilinci algı ve dil öğreniminde duyarlılık, dil öğretimi ve dil kullanımı gibi fikirleri benimsemektedir (Dil Farkındalığı Derneği, 2012, Ellis, 2012'de görüldüğü gibi).

## Ana dillerinin öğretilmesi

### Göçmen öğrencilerin okulda kendi dillerini öğrenmeleri çok nadiren bir haktır

Avrupa genelindeki on üç üst düzey eğitim sisteminin <sup>(19)</sup> okulda ana dili eğitimi verilmesine ilişkin düzenlemeler veya tavsiyeler vardır, ancak bu nadiren bir haktır ve olduğunda ise belirli şartlara tabidir (örneğin en az öğrenci sayısı gereklidir). Bu konuda üst düzey bir eğitim politikasının bulunmadığı eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin öğrencilerinin ana dillerine farklı şekillerde yer açması beklenebilir. Bu örneğin Fransa, Portekiz ve Birleşik Krallık'taki (İngiltere) durumdur. Bu gibi durumlarda, ev dilleri çoğunlukla göçmen öğrencilerin eğitim dili konusunda yetkinlik kazanmalarına yardımcı olmalarından dolayı araçsal olarak kullanılmaktadır.

Daha yakından incelenen on eğitim sisteminden, çoğunluğunun resmi belgelerinde (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, İtalya, Avusturya, Slovenya ve İsveç), ana dil eğitiminin asıl amacının göçmen öğrencilerin ana dilini korumak ve teşvik etmek olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu belgeler, bu öğretimin göçmen öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerini geliştirmedeki rolüne dikkat çekmektedir. Sonuçta, bu öğretme, göçmen öğrencilerin (çok kültürlü) kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olmakta ve dolayısıyla okula entegrasyonlarını kolaylaştırmaktadır. Avusturya ve İsveç'te, ev dillerinin öğrenilmesi ayrıca okuldaki tüm eğitim sürecinin temeli olarak kabul edilir. Başka bir deyişle, göçmen öğrencilerin başarısına ve iyiliğine katkıda bulunduğu görülmektedir. Üst düzey eğitim yetkililerinin çok kapsamlı bir değerlendirme prosedürü tanımladığı İsveç'te, göçmen öğrencilerin kendi dillerindeki yeterlilikleri de değerlendirilmektedir.

Finlandiya, ev dillerinin öğretilmesinin tüm öğrenciler için iki dillilik ve dilbilimciliği teşvik etmeye bir katkı olarak görüldüğü, seçilmiş on eğitim sisteminden sadece biridir. Bu ülkede, üst düzey eğitim yetkilileri, okulların faaliyet gösterdiği dilsel ve kültürel açıdan farklı ortamlardan yararlanmaktadır. Okulda mevcut olan tüm diller sonuç olarak değerlendirilir ve kullanılır; hepsi okul kültürüne aittir. Müfredat çokdilliliği teşvik eder ve öğrencilerin dilbilimsel farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlar. Avusturya, İsveç ve Finlandiya, üst düzey eğitim otoritelerinin özellikle ev dillerinin öğretimi için bir müfredat tasarladıkları seçilen on eğitim sisteminden sadece üçü.

### Ana dil öğretmenleri ya yurt dışından gelir ya da öğretmenlik yaptıkları ülkede doğup eğitilirler

42 eğitim sisteminin sadece yedisinde (İspanya, İtalya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, İsviçre ve Norveç), üst düzey eğitim yetkilileri, anadili derslerini öğretmek için gerekli nitelikler hakkında öneri veya düzenlemeler sunar. On eğitim sisteminin analizi, anadil öğretimi sağlayan sistemlerin iki kategoriye ayrılabileceğini göstermektedir. İlk grup, anadili öğretmenlerinin çoğunlukla dillerin konuşulduğu ülkelerden geldiği eğitim sistemlerini içerir. Sonuç olarak, öğretmenlik eğitimleri bu ülkelerde gerçekleşmiştir. Bu, belirli dillerin öğretilmesi için yabancı ülkelerle işbirliğinin kurulduğu İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve İtalya'daki durumdur. İkinci eğitim sistemi grubunda (Almanya - Brandenburg, Avusturya, Slovenya, İsveç ve Finlandiya), ana dil öğretmenlerinin nitelikler ve kökenleri bakımından farklı profilleri vardır: yurt dışından gelmiş olabilirler veya Avrupa'da eğitim ve öğretim almış birinci veya ikinci kuşak göçmenler olabilirler.

<sup>(19)</sup> DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE CH, IS, NO

## Kültürlerarası Eğitim

Avrupa'daki ülkelerin çoğunda kültürlerarası eğitim, ulusal müfredatta bir konu veya tema olarak adlandırılır. Ayrıca okul kültürünün bir yönü olabilir veya özel günler veya projelerle ele alınabilir.

### **Kültürlerarası eğitim, bir eğitim ilkesi, müfredatlar arası bir tema veya belirli müfredat dersleriyle öğretilir**

Müfredatın ve seçilen on eğitim sisteminin resmi belgelerinin daha yakından incelenmesi kültürlerarası eğitimin nasıl geliştirildiği konusunda önemli farklılıklar göstermektedir. Bu, on eğitim sisteminin dokuzunda ulusal müfredatın bir parçasıdır - Portekiz, ülke genelinde çeşitli bireysel girişimler ve projelerle desteklediği bir istisnadır. Ancak, 2018/19'dan itibaren kültürlerarası eğitim, "Vatandaşlık ve kalkınma" müfredatının bir parçası haline gelir.

İsveç ve İtalya'da, tüm müfredatın temelini oluşturmak bir ilkedir: toplumumuzun büyüyen çok kültürlü boyutuna tüm öğrencileri ilgilendiren bir eğitim yanıtı olarak kabul edilir. Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Avusturya ve Finlandiya'da kültürlerarası eğitim, müfredatlar arası bir tema olarak desteklenir; ve geliştirilmesi gereken dersler müfredatta belirtilmiştir. Son olarak, Fransa, Slovenya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) kültürlerarası eğitim, belirli konular ve özel olarak vatandaşlık eğitimi ile öğretilir.

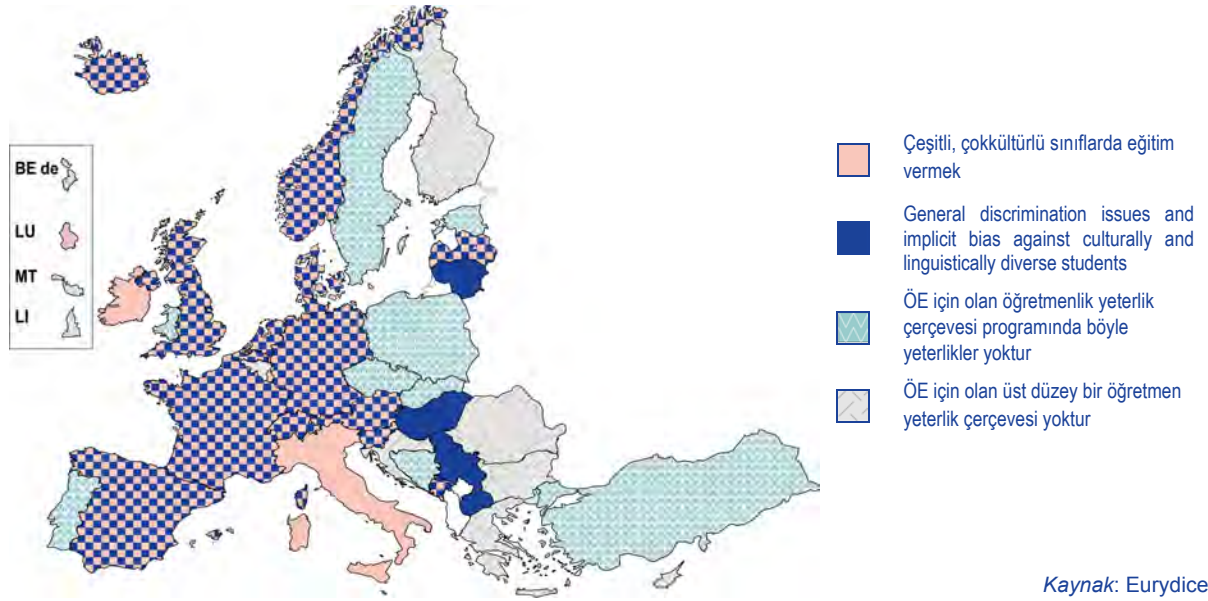
Öğretmen eğitimi ve öğretimi göz önüne alındığında, Şekil 6, ÖE için öğretmen yeterlilik çerçevesine sahip 42 eğitim sisteminin çoğunda, bu tür resmi belgelerin, çeşitli, çok kültürlü sınıflarda ders verme ve/veya genel ayrımcılık ve kültürel ve dilbilimsel açıdan farklı olan öğrencilere karşı dolaylı önyargı gibi konuları ele almada kültürlerarası eğitim ile ilgili yetkinlikleri içerdiğini göstermektedir. 34 eğitim sisteminde öğretmenler sürekli mesleki gelişim (SMG) sırasında bu iki yeterlilikten en az birini kazanabilirler <sup>(20)</sup>.

---

<sup>(20)</sup> BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LT LU, HU, MT, AT, PT, RO, SI, SK, FI, SE, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, LI, ME, RS, TR



**Şekil 6 : Öğretmen eğitimi (ÖE) için olan öğretmen yeterlik çerçevelerinde içeren kültürlerarası eğitim ile ilgili hususlar, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Bu şekil, Bölüm 4 'Öğretmenler ve Okul Müdürleri'ndeki Şekil 1.4.3'e dayanmaktadır.

### **3. Öğrenme ve öğretmede bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı**

Eğitim yetkilileri, göçmen kökenli olan öğrencileri desteklemede öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için okulların bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını benimsemeye teşvik etmede gerekli politika ve önlemleri sağlayarak önemli bir rol oynayabilir. Dilleri ve diğer müfredat konularını öğrenme desteğine ek olarak, bu yaklaşım öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmaları anlamına gelir. Bu, göçmen öğrencilerin genel okul performansının iyileştirilmesine katkıda bulunur ve düşük başarı ve erken okuldan ayrılma riskini en aza indirir (Trasberg ve Kond, 2017).

#### **Öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılama**

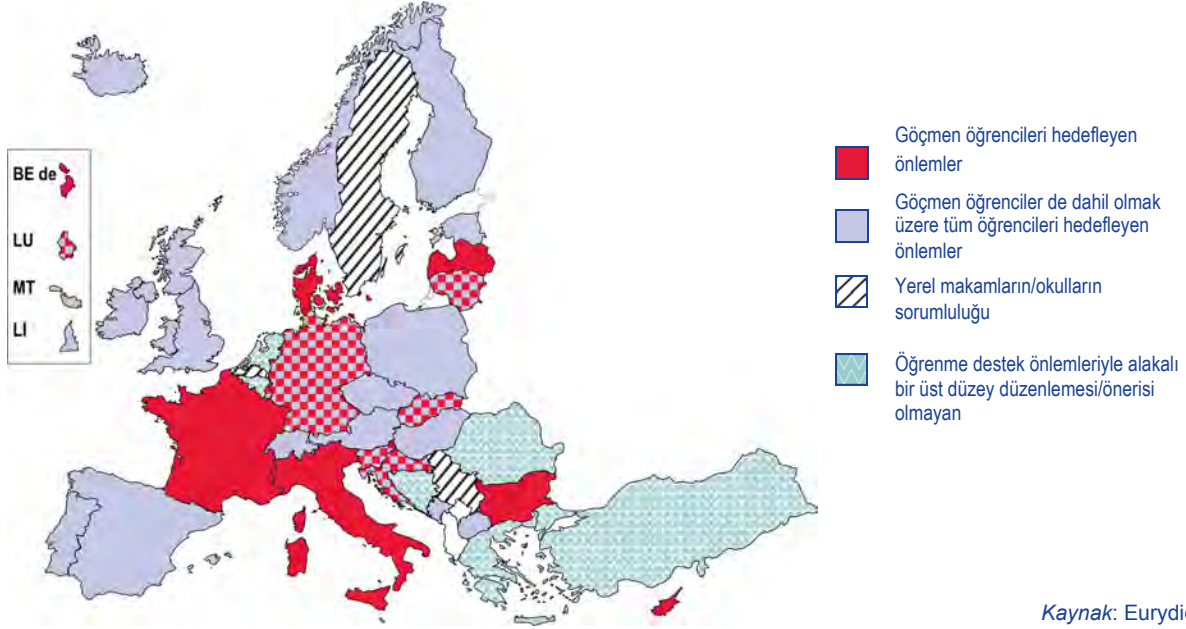
Araştırma literatürüne göre öğrencilerin akademik gelişimi ve potansiyeli sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemeden tam olarak gerçekleştirilememektedir (Hamilton, 2013; Slade ve Griffith, 2013; Krachman, LaRocca ve Gabrieli, 2018). Bu, tüm öğrenciler için geçerlidir, ancak özellikle sosyal ve kültürel engeller, okullara tam katılımın önündeki engeller, ayrışma ve/veya düşmanlık ve ev sahibi toplumda zorbalık gibi ek zorluklarla karşılaşabilecek göçmen kökenli öğrenciler için geçerlidir (Nilsson ve Bunar, 2016; Trasberg ve Kond, 2017). Bu nedenle, göçmen öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve genel olarak öğrenmelerini teşvik etmeye odaklanırken, öğrenme için en uygun durumu oluşturmak için kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerini teşvik etmek de aynı derecede önemlidir.

#### **Öğrenme desteğine ilişkin politika ve önlemler, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarından ziyade akademik ihtiyaçlarına odaklanma eğilimindedir**

Avrupa genelinde, 33 eğitim sistemi, öğrenme destek önlemlerinin sağlanması konusunda üst düzey düzenlemelere ve / veya tavsiyelere sahip olduklarını bildirmektedir (bkz. Şekil 7). Birçoğunda, bu önlemler göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere ek öğrenme desteğine ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için geçerlidir. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları öğretim yöntemleri söz konusu olduğunda genellikle özerkliğe sahip olmalarına rağmen, en çok savunulan öğrenme desteği biçimleri öğretmenler tarafından -yani bireyselleştirilmiş öğrenme desteği ve farklılaştırılmış öğretim yöntemi-uygulananlardır.

Daha az sıklıkla rapor edilenler, sınıf boyu ve akran eğitimi veya mentorluk gibi diğer öğrencilerin yardımıyla sağlanan öğrenme desteğinde merkezi olarak belirlenmiş sınırlardır.

**Şekil 7: Normal eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'de sağlanan öğrenme destek önlemleri (ISCED 1-3), 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Bu şekil, Bölüm 3 'Dil, Öğrenme ve Psiko-sosyal Destek'te bulunan Şekil I.3.7'ye dayanmaktadır.

Daha ayrıntılı inceleme için seçilen on eğitim sistemindeki resmi belgelerin içeriğinin analizi, hepsi göçmen öğrencileri de içeren ek öğrenme ihtiyacı olan öğrenciler için belirli öğrenme destek önlemlerini teşvik etmelerine rağmen, bu önlemlerin odağının temel olarak akademik ihtiyaçlara dayandığını göstermektedir. Bilişselin ötesine geçen ve göçmen öğrencilerin duygusal ve sosyal destek gereksinimlerinin ötesine geçen destek ihtiyaçları, yalnızca İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu) ve dolaylı olarak, psikologları, sosyal hizmet uzmanlarını, kültürlerarası arabulucuları ve diğer uzman personeli içeren çok disiplinli ekipler tarafından öğrenme desteğinin sağlandığı Portekiz'de vurgulanmaktadır.

#### **Tüm eğitim otoritelerinin yarısından azı göçmen öğrencilerin eğitimdeki ilerlemelerinin sürekli değerlendirilmesini desteklemektedir ve temel olarak eğitim dili üzerine odaklanmaktadır**

Göçmen öğrencilerin performans ve ilerlemelerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, okulların ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlemelerine yardımcı olabilir. Ancak, yalnızca 23 eğitim sistemindeki <sup>(21)</sup> üst düzey eğitim yetkilileri, öğretmenlere göçmen öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için özel olarak geliştirilen sürekli değerlendirme araçları veya ulusal sınavlar gibi bir tür destek sağlamaktadır.

Seçilmiş on eğitim sistemindeki analizler, bu değerlendirme araçlarının ana odağının, göçmen öğrencilerin sürekli değerlendirilmesine yönelik desteğin dil, kültürlerarası ve sosyal uyum uzmanlık ekipleri aracılığıyla öğretmenlere verildiği İspanya hariç, genellikle göçmen öğrencilerin dil becerilerine yönelik olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları da dahil olmak üzere diğer yeterliliklerin ve öğrenme ihtiyaçlarının sürekli değerlendirilmesi konusunda resmi belgelere çok az vurgu yapıldığı görülmektedir

<sup>(21)</sup> BE de, BG, CZ, DK, DE, IE, EL, FR, IT, CY, LV, LT, LU, AT, PT, SI, SK, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO



## **Eğitim sistemlerinin çoğu, göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için sosyal-duygusal yeterliliklerin gelişimini ve psiko-sosyal desteğin kullanılabilirliğini teşvik eder**

Ek öğrenme ihtiyacı olan göçmen öğrencilere yönelik öğrenme desteği politikalarının temelde akademik konulara odaklanmasına rağmen, seçilen on eğitim sisteminden yedisini, tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal yetkinliklerinin ulusal müfredatları aracılığıyla gelişimini teşvik ettiğini bildirmektedir. Bu yeterlilikler tüm müfredat boyunca (Finlandiya) öğretilen veya sadece bazı derslere entegre edilenler (İspanya- Katalonya Özerk Topluluğu ve Slovenya) ya da genel bir eğitim hedefi (Fransa, Avusturya, Portekiz ve Birleşik Krallık- İngiltere) olarak ifade edilebilir.

Sosyal ve duygusal becerilerini geliştiren çocuklar ve gençler, duyguları ve dostlukları yönetme, problem çözme, zorluklarla başa çıkma vb. gibi, genellikle sadece öğrencilerin acil sorunları üzerine konsantre olmaktan ziyade zor sorunlarla baş etmede daha etkili olduğunu kanıtlayan koruyucu özellikler kazanabilirler (Cefai, 2008). Yine de, sosyal ve duygusal zorluklar yaşayan göçmen öğrenciler için (örneğin, kültürleşme ve/veya yeniden yerleşim stresleri, zorbalık veya düşmanlık deneyimleri veya potansiyel travmatik deneyimler, vb.), ayrıca terapötik bir önlem olarak okullarda psiko-sosyal destek hizmetlerine yönelik artan bir ihtiyaç olabilir. Avrupa genelinde, eğitim sistemlerinin çoğu, psikolojik sosyal hizmetlerin kullanılabilirliğini ve refakatsiz küçüklere resmi düzenlemeler / tavsiyeler yoluyla özel destek verilmesini teşvik eder. Fransa, İtalya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), hizmetler sadece refakatsiz küçüklere odaklanmaktadır.

Psiko-sosyal desteği ele alan resmi belgelerin analizi, seçilen on eğitim sisteminden sadece dördünde (İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, Avusturya, Finlandiya ve İsveç) göçmen kökenli öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik eğitim yetkilileri (özel olarak eğitilmiş ekipler/personel veya özel bilgi materyali aracılığıyla) tarafından teşvik edilen psiko-sosyal destek olduğunu ortaya koymaktadır; oysa psiko-sosyal destek sunan diğer ülkeler bunu tüm öğrenciler için mümkün kılar ve göçmenler özel olarak hedeflenmemiştir. Gereksinim duyabilecek tüm öğrencilere psiko-sosyal destek sunmanın önemi tartışılmaz olsa da, göçmen kökenli kökenli öğrencilerin karşılaştığı belirli sorunları ele almak için hedefli tavsiye ve desteğe olan ihtiyacı daha fazla araştırmak faydalı olabilir. Şu anda 42 eğitim sisteminin sadece yedisinde (İspanya, Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Malta, İsveç ve Sırbistan) yapılan göçmen öğrenciler için psikososyal desteğin varlığının izlenmesi başlanacak yer olabilir.

## **Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılamaları için desteklenmesi**

Öğretmenler, göçmen kökenli olan öğrencilerin okullara entegrasyonunu destekleme konusunda ön saflarda yer almaktadır. Ancak, araştırma literatürü, aynı sınıfta farklı kültürel ve dilbilimsel geçmişe sahip öğrencilerle karşı karşıya kaldıklarında kendilerini hazırlıksız ve güvensiz hissettiklerini göstermektedir (ör. Nilsson ve Axelsson, 2013; Sinkkonen ve Kyttälä, 2014; Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg ve Kond, 2017). Bu bulgu, 28 Avrupa eğitim sisteminde (22) öğretmenlerin çeşitli ve çok kültürlü sınıflarda çalışma becerisi eksikliğinin ana politika sorunu olarak bildirildiği gerçeğiyle doğrulanmaktadır.

## **Çoğu eğitim yetkilisi, öğretmenlerin kültürel olarak çeşitli sınıflarda çalışmaya hazırlıksız olmalarını öğretmenlik eğitimi ve öğretimi yoluyla ele almaya çalışmaktadır**

Bazı öğretmen yeterliliklerini teşvik etmek ve gelecekteki öğretmenlerin eğitim ve öğretim programlarını yönlendirmek amacıyla, Avrupa eğitim sistemlerinin çoğu, ÖE yeterlik çerçevelerinde

(<sup>22</sup>) BE nl, BG, CZ, DE, EE, EL, ES, IT, CY, LV, LT, LU, MT, AT, PT, RO, SI, FI, SE, UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR, CH, IS, LI, ME, NO, TR

çeşitli, çok kültürlü sınıflarda öğretme ile ilgili yeterlilikleri içerir ve/veya bu becerileri üst düzey eğitim yetkilileri tarafından düzenlenen veya desteklenen SMG etkinlikleri ile desteklerler.

ÖE yeterlik çerçevelerinin içeriğinin analizi, seçilen on eğitim sisteminin sekizinde (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu,, Fransa, İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovenya ve Birleşik Krallık - İngiltere), bu araçların öğrencileri göçmen kökenli öğrencilere öğretmek için gereken becerileri vurguladığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kültürlerarası boyuta aşinalıklarına ve çeşitli ve çok kültürlü sınıflarda ders verme yeteneklerine genel referanslardan farklı olarak, göçmen öğrencilerin daha bütünsel ihtiyaçlarını da hesaba katan özel yeterlilikler yalnızca Portekiz ve Slovenya'da vurgulanmaktadır. Her iki ülkenin de yeterlik çerçeveleri, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ele alma ve genel refahlarını sağlamada ve bireysel ve kültürel kimliğinin okulda kabul edildiğini ve takdir edildiğini hissetmelerine yardımcı olmadaki rolünü vurgulamaktadır.

SMG alanında, seçilen on eğitim sisteminden altısı (Almanya - Brandenburg, İspanya, İtalya, Slovenya, Finlandiya ve İsveç), öğretmenlerin göçmen kökenli öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal ihtiyaçları hakkındaki farkındalığını arttırmak için hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenlemekte ve / veya desteklemektedir. ÖE yeterlilik çerçeveleri konusundaki bulgularla birlikte, bu, yükseköğretim kurumlarının öğretmen eğitimi ve öğretim programları tasarlamada özerkliğe sahip olmasına rağmen, üst düzey eğitim yetkililerinin, kapsanan bilgi ve becerileri etkilemede önemli bir rol oynayabileceğini ve potansiyel olarak öğretmenlerin geliştirdikleri tutumlarını da sınıflarındaki göçmen kökenli öğrencilerin bütünsel gereksinimlerini karşılamaya daha iyi hazır olmaları için hazırlayabileceğini gösterir.

### **Göçmen öğrencilerin okul entegrasyonunu desteklemek için öğretim asistanlarının ve kültürlerarası arabulucuların kullanılması yeterince kullanılıyor gibi görünmüyor**

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin başarıyla okullara entegre edilmesini sağlamada elbette yalnız değildir. Rapor, okul danışmanları, sosyal pedagoglar, psikologlar, sosyal çalışanlar vb. gibi diğer birçok profesyonelin bu sürece katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda etkili destek sağlayan iki özel tip personel daha ayrıntılı olarak incelenmiştir: öğretim görevlileri ve kültürlerarası arabulucular.

İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), eğitim asistanlarının (diğer öğretmenlerle aynı statüde olan) yalnızca göçmen öğrencilerin akademik gelişimini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin okulda genel olarak iyi hissetmelerine de katkıda bulunmakla görevlendirildiği ve görevlendirildiği on eğitim sisteminden sadece biridir.

Kültürlerarası arabulucuların kullanımı, 42 eğitim sisteminden sadece 13 tanesi tarafından desteklenmektedir <sup>(23)</sup>. Resmi belgeler, bu profesyonellerin göçmen öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanlarda ilk entegrasyonunu desteklemek için kullanılmasını teşvik eder. Hem öğretmen asistanlarının hem de kültürlerarası arabulucuların göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını destekleme kapasiteleri göz önüne alındığında, bu profesyonellerin sahip olabileceği rolün ve etkinin daha fazla araştırılması faydalı olabilir.

---

<sup>(23)</sup> CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI

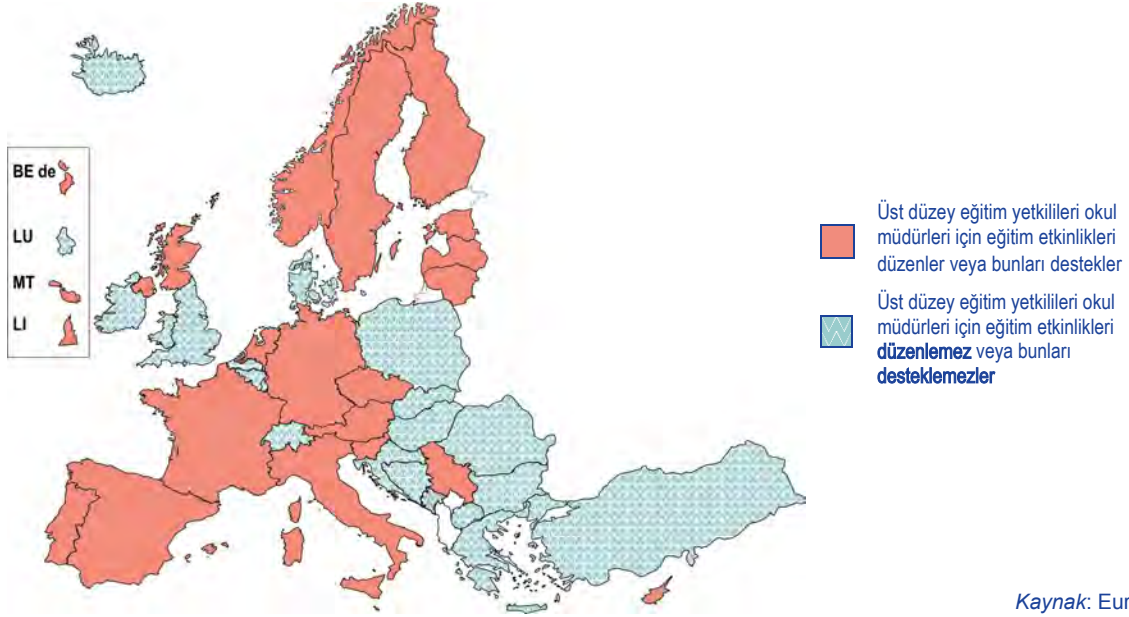
### Okul müdürlerinin, ebeveynlerin ve diğer yerel topluluk aktörlerinin katılımı

'Tüm okul yaklaşımı' öğretmenleri, okul müdürlerini, diğer eğitim uzmanlarını, ebeveynleri ve yerel toplulukları içeren ortak bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın, göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılamada ve öğrencilerin devam etmelerini sağlamada önemli bir faktör olduğu bulunmuştur.

### Tüm eğitim sistemlerinin sadece yarısı, göçmen öğrencilerin başarılı bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için okul müdürlerine destek sağlamaktadır

Okul müdürleri, göçmen kökenli öğrenciler için gerekli olan dil, öğrenme ve sosyal-duygusal desteğin çeşitliliğini koordine etmede önemli bir rol oynayabilir. Şekil 8, 22 Avrupa eğitim sistemindeki üst düzey eğitim otoritelerinin, okul liderlerinin göçmen öğrencileri entegre etmelerine yardımcı olmak için belirli eğitim programlarını organize ettiğini veya desteklediğini, ağ oluşturma faaliyetlerini ve/veya rehberlik materyalleri sunduğunu göstermektedir.

**Şekil 8: Okul müdürlerine entegrasyon sürecinde yardımcı olmak amacıyla onları hedefleyen programlar, kurslar ve/veya diğer etkinlikler, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Bu şekil, Bölüm 4 'Öğretmenler ve Okul Müdürleri'nde bulunan Şekil I.4.8'e dayanmaktadır.

Okul müdürlerinin, göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarına özen gösteren bütün bir okul yaklaşımını teşvik etmedeki rolü söz konusu olduğunda, analiz, seçilen on eğitim sisteminden sadece birinin (İsveç), okul liderlerinin, göçmen öğrencilerin okul çıktılarını etkileyebilecek sosyal-duygusal ve zihinsel sağlık ihtiyaçları (kronik stres ve travmatik deneyimler dahil) konusundaki farkındalığının artırılmasına vurgu yaptığını gösteriyor.

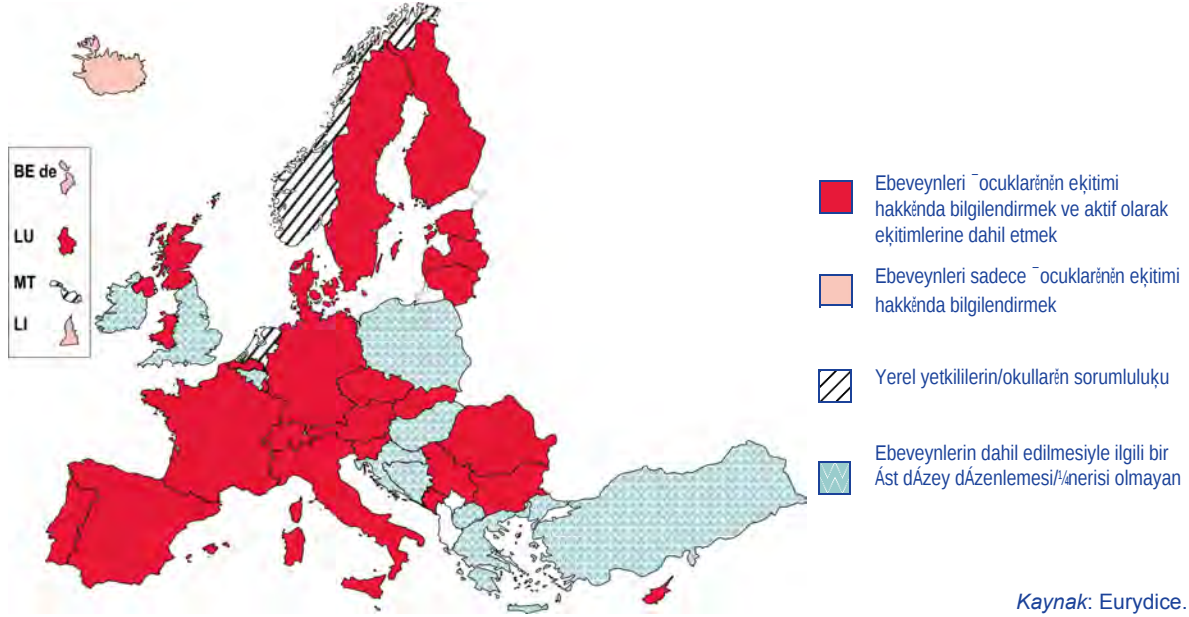
### Eğitim yetkililerinin yaklaşık üçte ikisi, ebeveynlerin okula katılımını teşvik etmekte ve çocukların akademik gelişimlerine odaklanan bilgi sağlamaktadır

Göçmen kökenli olan öğrencilerin farklı destek ihtiyaçlarına cevap verebilmek için ebeveynlerin veya bakıcıların katılımı da çok önemlidir. (Trasberg ve Kond, 2017). Raporun, ebeveynlerin PIRLS 2016'ya verdiği cevapların ikincil analizi, katılan Avrupa ülkelerinin yaklaşık yarısında, yabancı doğumlu öğren-

çocukların velileri ve evde eğitim dili konuşmayan öğrencilerin ebeveynleri, yerel öğrencilerin ebeveynlerinden veya evde eğitim dilini konuşanlardan daha olumlu bir okul algısına sahiptir. Bu ebeveynler, çocuklarının öğrenmelerinin okulda iyi bir şekilde desteklendiğini ve gelişimi hakkında yeterince bilgilendirildiklerini düşünüyor. Bununla birlikte, okul müdürleri, evde eğitim dilini konuşmayan öğrencilerin oranının yüksek olduğu okullardaki ebeveyn katılımının çoğu öğrencinin eğitim dilini evde konuştuğu okullardan daha düşük olduğunu bildirmektedir.

Göçmen öğrencilerin ebeveynleriyle olan bağları güçlendirmek ve çocuklarının eğitime dahil etmenin olumlu etkilerini değerlendirmek amacıyla, Avrupa genelindeki 26 eğitim sistemi, okulların ebeveynlerini bilgilendirmeye yönelik çabalarını teşvik etmek ve aynı zamanda onları eğitim sürecinde aktif olarak dahil etmek için üst düzey düzenlemeler/öneriler getirmiştir (bkz. Şekil 9). Bu girişimlerin örnekleri arasında, Fransa'da olduğu gibi, göçmen öğrencilerin ebeveynlerini, çocuklarını destekleme kapasitelerini arttırmayı amaçlayan bir eğitim programı; ya da Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda) olduğu gibi, çocuklarına rehberlik etme ve destek olma konusunda daha bilinçli olmaları için okul müfredatının kapsamı hakkında bilgi vermeyi kapsar.

**Şekil 9: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te göçmen çocukların ebeveynlerinin dahil edilmesiyle ilgili amaçlar ve etkinlikler (ISCED 1-3), 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Bu şekil, Bölüm 3 'Dil, Öğrenme ve Psiko-sosyal Destek'te bulunmaktadır (Bkz. Şekil I.3.10).

Seçilmiş on eğitim sistemindeki resmi belgelerin analizi, sadece ikisinin (İspanya – Katalonya Özerk Topluluğu ve Slovenya), ebeveyn katılımı alanlarını bütüncül bir şekilde kapsadığını göstermektedir. Bu eğitim sistemlerinin her ikisinde de, ebeveynlerin, çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunma ve psiko-sosyal zorluklarla başa çıkma potansiyelleri üzerinde durulur. Buna karşın, diğer eğitim sistemlerinde odak, ebeveynlerin çocuklarının eğitime akademik yönleriyle katılımı üzerinde durmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi ve refahı hakkındaki farkındalığı, aslında, eğitim gelişimine müdahale etme konusundaki farkındalıklarından ve kapasitelerinden daha büyük olabileceği göz önüne alındığında, ebeveynlerin okullardaki göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemesindeki rolü daha fazla araştırılacak bir şey olabilir.

## **Resmi belgelerde, dışarıdaki profesyoneller ve yerel kuruluşlarla işbirliğinin önemini vurgulamak için daha fazla yer olabilir**

Göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin katılımına ek olarak, Akademik araştırma literatürü, okullar ve profesyoneller ile dışarıdan kuruluşlar arasındaki (sosyal ve sağlık hizmetleri, STK'lar, dil okulları, kültürel topluluklar vb.) göçmen öğrencilerin entegrasyonunda işbirliğinin önemini vurgulamıştır (ör. Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015). Üst düzey düzenlemelerin/önerilerin analizi, seçilen on eğitim sisteminden sadece beşinin (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, İtalya, Portekiz ve Slovenya) okulları ve öğretmenleri yerel kuruluşlarla yakın işbirliği yapmaya teşvik ettiğini; ancak sadece İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, bu işbirliğini sadece öğrencilerin akademik gelişimlerini ve ilerlemelerini değil aynı zamanda psiko-sosyal destek ihtiyaçlarını da kapsayacak şekilde genişletmektedir. Göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarının entegrasyon sürecinde göz önünde bulundurulmasını sağlamak için, daha geniş topluluktakiler de dahil olmak üzere, bu süreçte tüm kilit aktörlerin katılımını teşvik eden bütün bir okul yaklaşımını desteklemeye daha fazla dikkat edilmesi gerekebilir.

## **4. Politika yaklaşımlarının kapsamlılığı**

Raporun bulguları, göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegre edilmesinin, herhangi bir eğitim sorunundan daha kapsamlı bir politika yaklaşımı gerektiren bir mesele olduğunu göstermektedir. Bu, yalnızca yukarıda belirtilen tüm alanlardaki politika müdahalelerini değil aynı zamanda yerel topluluklardakilerin yanı sıra farklı politika alanlarındaki ve seviyelerindeki paydaşların katılımını da içerir.

## **Az sayıda eğitim sistemi, göçmen öğrencileri okullara dahil etmek için belirli üst düzey stratejilere veya eylem planlarına sahiptir**

Ele alınacak zorluklar karmaşık olduğunda, bir dizi politika alanını ve paydaşlarını etkileyen ve önemli kaynaklar gerektiren, üst düzey yetkililer kapsamlı stratejiler veya eylem planları benimseyebilir. Avrupa'daki 25 eğitim sistemindeki üst düzey yetkililer<sup>(24)</sup>, bu sorunu ele alan hedefli veya daha geniş stratejiler veya eylem planları benimsemiştir. Bunlardan on tanesi (Almanya, Yunanistan, İspanya, İtalya, Kıbrıs, Portekiz, Slovenya, Finlandiya, Birleşik Krallık - Kuzey İrlanda ve İsviçre) eğitim alanında stratejileri hedeflerken, diğerleri ise sosyal entegrasyon veya dil edinimini teşvik etmek için, fakat aynı zamanda okul entegrasyonunu da dikkate alan daha geniş stratejilere sahiptir. Uygulanan çoğu strateji yenidir ve üç yıllık bir zaman dilimine sahiptir.

## **Çoğu eğitim sistemi, göçmen öğrencilerin okula entegrasyonu ile ilgili çeşitli alanlarda politikalar ve önlemler geliştirmiştir**

Göçmen öğrencileri okullara entegre etmek için üst düzey bir stratejisi olmayan eğitim sistemleri halen birçok ilgili politikaya ve önlemlere sahip olabilir. Raporun yukarıda özetlenen eğitim politikaları ve önlemleri haritalandırmasının sonuçları Avrupa ülkelerinin çoğunda, göçmen öğrencilerin okullara entegrasyonu ile ilgili kilit politika alanlarının çoğunda gerçekten üst düzey düzenlemeler ve / veya tavsiyeler bulunduğunu göstermektedir. Bazı ülkelerde, eğitim sisteminin özellikleri nedeniyle, üst düzey eğitim yetkilileri, bu politikaların bazıları hakkında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devretmektedir; diğer üst düzey eğitim yetkilileri ise bazı politika alanlarını hiç ele almamaktadır. Bu hareketsizlik, bu raporun kapsamı dışında olan demografik, sosyo-ekonomik ve politik faktörler vb. dahil olmak üzere birkaç faktöre bağlı olabilir.

<sup>(24)</sup> BG, CZ, DE, EE, IE, EL, ES, HR, IT, CY, LV, LT, AT, PT, RO, SI, FI, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, ME, NO, RS

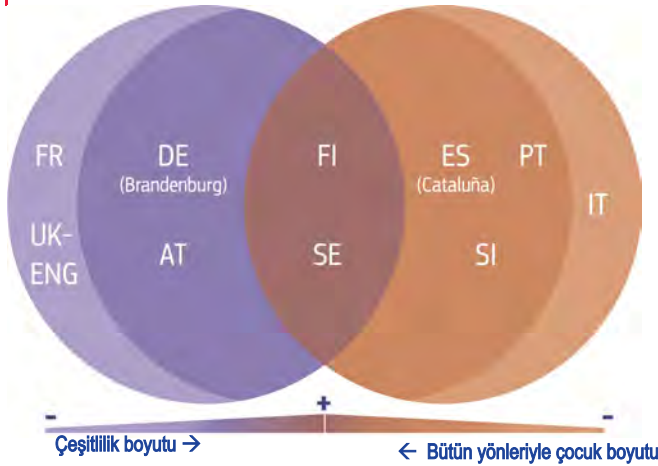


Bu nedenle, raporun ilk bölümünde yer alan haritalama esas olarak, göçmen kökenli olan öğrencilerin okullarına entegrasyonunu teşvik etmek için üst düzey düzenlemelerin ve tavsiyelerin varlığına odaklanırken - bu, eğitim yetkilileri tarafından ele alınan politika alanlarının analiz edilmesi için iyi bir başlangıç noktasıdır - politika yaklaşımlarının kapsamlı yapısının anlaşılması, ayrıca bu raporun ikinci bölümünde yer alan ve sadece on eğitim sistemine ilişkin analitik bölümünde yürütülen bu üst düzey düzenlemelerin / tavsiyelerin içeriğinin detaylı bir analizini gerektirir.

### **Seçilen on eğitim sisteminden sadece ikisindeki politikalar, çeşitliliği ele almaya ve bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını teşvik etmeye eşit derecede önem verdi**

Bireysel çocuğa en yakın olan, yani dilsel ve kültürel açıdan farklı ortamlarda dil desteğiyle bağlantılı olanlar ve "bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı" olarak da adlandırılan bütünsel öğrenme desteğinin sağlanması ile ilgili birkaç politika alanı raporun II. bölümünde daha ayrıntılı olarak incelenmiştir. Raporda sunulan çok sayıda akademik araştırma literatürü, her alanın önemini vurgulamaktadır ve aslında, göçmen kökenli öğrencilerin kapsamlı ve sistematik bir biçimde bütünleşmelerini sağlamak için tüm bu alanlara dikkat edilmeleri gerektiğini göstermektedir.

**Şekil 10: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te dilsel ve kültürel çeşitlilik ile bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımıyla ilgili politikaların vurgulanması (ISCED 1-3), 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Bu şekil Bölüm 2 'Analiz'de bulunmaktadır (Bkz. Şekil II.4.1).

Genel olarak, raporun II. Bölümündeki analiz, öğrencileri göçmen kökenli olanlardan okullara entegre etmeye yönelik politikalara kapsamlı bir yaklaşımın çok önemli olduğunu doğrulamaktadır. Ne kadar iyi bütünleştirildiklerini ve sırayla okulda ne kadar iyi performans gösterdiklerini etkileyebilecek bu öğrencilerin karşılaştığı zorluklar çoktur ve bu nedenle yalnızca birçok farklı konu ve aktörü dikkate alan politika yanıtlarının yeterli çözümler sunması muhtemeldir. Dilsel ve kültürel açıdan farklı öğrencileri barındıran ve sosyal-duygusal gelişimlerinin yanısıra bilişsel ve kendilerine yarar sağlayan kaliteli eğitime erişim sağlayan politika yaklaşımları, yalnızca göçmen kökenli olan öğrencilerin entegrasyonu için değil, aynı zamanda Avrupa okullarında birlikte öğrenen tüm öğrenciler için de faydalıdır.

Şekil 10, raporun II. Bölümünde incelenen on eğitim sistemi arasında, Finlandiya ve İsveç'in politika çeşitliliği ve hem çeşitlilik boyutuna hem de bütün yönleriyle çocuk çocuk eğitimi yaklaşımına güçlü bir vurgu yapma konusunda öne çıktığını göstermektedir. Öte yandan, Almanya (Brandenburg) ve Avusturya'daki politikalar ve önlemler çeşitlilik açısından güçlü; ancak, bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı açısından göze çarpmıyorlar. Buna karşılık, İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Portekiz ve Slovenya'daki çeşitlilikle ilgili politika ve önlemler farklı değildir; bununla birlikte, bu eğitim sistemleri bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı açısından göze çarpmaktadır.

## GİRİŞ

### Göç ve eğitim ile ilgili zorluklar

Göç, Avrupa'da yeni bir olay değil. 2015 yılında zirveye ulaşan insani göç akışı, son yıllarda göç eğilimlerinin hızlanmasına katkıda bulunmasına rağmen, toplumlar her zaman insanların hareketi ve çeşitliliği ile karakterize edilmiş ve olmaya devam edecektir. Bununla birlikte, Avrupa'daki tüm göçmen kökenli insanların ülkelerindeki entegrasyonunu teşvik etmeye yönelik mevcut tüm çabalara rağmen, bu gruplar eğitimsel kazanım, istihdam ve sosyal sonuçlar gibi birçok alanda yerel nüfusun gerisinde kalmaya devam etmektedir (Eurostat, 2018).

Bu rapor, göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonuna odaklanmaktadır. Bu, çocuklara ve gençlere kaliteli eğitime erişim sağlamayı ve gerekli dil, öğrenme ve sosyal-duygusal desteği sağlamayı amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Ayrıca, yeni okul ortamlarına uyum sağlamalarına yardım etmeyi ve öğrenmelerinde iyi ilerleme kaydetmelerini sağlamayı içerir. Süreci bir adım daha ileriye taşımak, bu çevrenin farklı geçmişlerden gelen ve farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için memnuniyet verici olmasını sağlamak ve tüm öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve öğrenebilecekleri güvenli bir ortamın garanti altına alınması anlamına gelir.

#### 'Göçmen kökenli olan öğrencilerin' tanımı

Bu raporda, göçmen kökenli olan öğrenciler yeni gelenler / birinci nesil, ikinci nesil veya geri dönen göçmen çocuklar ve gençler olarak tanımlanmaktadır. Göç etme nedenleri (örneğin ekonomik veya politik), yasal statülerinde olduğu gibi değişebilir - vatandaşlar, sakinler, sığınmacılar, mülteciler, refakatsiz küçükler veya düzensiz göçmenler olabilirler. Ev sahibi ülkede kalma süreleri kısa veya uzun süreli olabilir ve ev sahibi ülkenin resmi eğitim sistemine katılma hakkına sahip olabilir veya olmayabilir. AB içindeki ve dışındaki göçmen çocuklar ve gençler dikkate alınmaktadır; ancak raporda ev sahibi ülkede iki kuşaktan fazla yaşayan etnik azınlık kökenli insanlar hariç tutulmaktadır.

Rapor boyunca, "göçmen kökenli çocuklar ve gençler" ve "göçmen çocuklar ve gençler" terimi, eğitim sistemine henüz girmemiş yeni ulaşanlar için birbirlerinin yerine ve özel referansla kullanılmıştır. 'Göçmen kökenli olan öğrenciler' ve 'göçmen öğrenciler' birbirlerinin yerine kullanılabilir ve zaten okuldakileri ifade eder.

Çok sayıda araştırma kanıtına göre, göçmen kökenli olan öğrenciler, öğrenmeleri ve gelişmeleri ve dolayısıyla eğitim sistemlerine dahil olma ve eşitlik düzeyi üzerinde zararlı etkileri olabilecek bir takım zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Genel olarak, göç ve eğitim alanında üç tür zorluk vardır: göç süreci ile ilgili olanlar, eğitime öğrenci katılımı ile ilgili olanlar ve genel sosyo-ekonomik ve politik bağlamla ilgili olanlar.

Göç süreci genellikle çocukların ve gençlerin hayatlarında önemli değişikliklerle sonuçlanır. Önceki yaşamlarını geride bırakmak zorundalar ve yeni ikamet edilen ülkeye geldiklerinde, yeni bir dil edinmeleri, okullardaki yeni kurallara ve rutinlere uyum sağlamaları ve daha geniş toplumdaki yabancı deneyimleri ele almaları gerekebilir (Hamilton, 2013). Bu gibi önemli yaşam değişikliklerinin etkisi (akademik literatürde "kültürlenme stresleyicileri" olarak da adlandırılır) bireylerin içsel güçlü yönlerine veya zayıf yönlerine bağlıdır; ve bu durum göçmen öğrencilerin refahını ve dolayısıyla eğitimsel başarılarını etkilemektedir (Hek, 2005; Fisher ve DeBell, 2007; Trasberg ve Kond, 2017).

Yukarıda belirtilen zorluklara ek olarak, sığınmacı ve mülteci çocuklar/gençler, refahları üzerinde ciddi bir etkiye sahip olabilecek zulüm, şiddet, savaş, aile kaybı vb. deneyimlerle uğraşmak zorunda kalmış olabilir. Ayrıca, yeni gelen tüm göçmenler, yetersiz konut, maddi sıkıntı ve sosyal destek ağlarının eksikliği gibi 'yeniden yerleşim stresleri' ile karşı karşıya kalabilirler. Ev sahibi toplumlarda göçmen kökenli insanlara karşı, ister yeni ister uzun süreli sakin olsun, düşmanlık, sosyal köprüler inşa etmenin önünde engeller yaratabilir (Trasberg ve Kond, 2017).

Çocuklar ve gençler için, akranlara güvenli bağlanma eksikliği ve okul öğretmenleriyle olan olumsuz ilişkiler, okuldan erken ayrılma riskinin yüksek olması da dahil olmak üzere sosyal, duygusal ve davranışsal sorunların öngörüsü olan tecrit veya reddedilme duygularına katkıda bulunabilir (Hamilton, 2013).

Bunlar, göçmen kökenli çocuk ve gençlerin karşılaşılabileceği sorunlardan yalnızca birkaçıdır. Bunların homojen bir grup olmadığını not etmek de önemlidir. Dilsel ve kültürel özgeçmişleri, göç etme nedenleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları gibi pek çok ve çeşitli özelliklere sahiptirler. Bununla birlikte, hepsinin okula başarıyla entegrasyonunda ve akademik potansiyellerini gerçekleştirmede benzer zorluklarla karşı karşıya olma riski vardır

En önemlisi, burada vurgulanan tüm zorlukların, kesinlikle yalnızca göçmen öğrencilerin karşılaşılabileceği sorunları vurgulayan bir "açık model" olarak tanımlanan şeyin içine koymak anlamına gelmez (Rutter, 2006; Cefai, 2008; Nilsson ve Bunar, 2016). Aksine, öğrencilerin göçmen kökenli olanlardan okullara entegrasyona gelince, bireyselleştirilmiş çözümler bulma ve göçmen öğrencilerin ihtiyaç ve kapasitelerinin bütünsel bir bakış açısını benimseme ihtiyacı olduğunu vurgulamaları amaçlanmaktadır (Nilsson ve Bunar, 2016).

Son araştırmalar, göçmen kökenli öğrencilerin karşılaştığı bazı engelleri belirlemiştir:

- okullarda göçmen çocukların geldikleri zaman akademik ve akademik olmayan (yani sosyal, duygusal, sağlık vb.) geçmişleriyle ilgili bilgi eksikliği;
- uygun olmayan dereceye yerleştirme;
- farklı bir anadili olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlanmamış bir dil sağlama;
- yetersiz öğrenme desteği ve sosyal ve duygusal destek eksikliği;
- farklı sınıflarda ders vermek için eğitilmemiş ve/veya desteklenmemiş öğretmenler
- yetersiz ev-okul işbirliği;
- yeterli karşılık ve destek sağlamak için finansman eksikliği ve esnekliği.

(Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson ve Axelsson, 2013; Trasberg ve Kond, 2017)

Ayrıca, araştırmacılar, kapsamlı bir eğitim stratejileri veya en azından bu alandaki sistematik yaklaşımların genel bir eksikliğini, 'farklı sonuçlara yol açan, değişen kalitede yerel çözümler bolluğu' ile sonuçlanan ulusal bağlamdan bağımsız olarak tanımlamaktadır (Nilsson ve Bunar, 2016, s. 411).

Bu rapor, göçmen öğrencilerin eğitime tam katılımının önündeki engelleri kaldırmak ve böylece onların okula entegrasyonunu kolaylaştırmak için Avrupa'daki üst düzey eğitim yetkilileri tarafından getirilen politika ve önlemlere ışık tutmaya çalışmaktadır.

Bununla birlikte, okulların, ülkelerin daha geniş sosyo-ekonomik ve politik bağlamları tarafından şekillendirildiği eğitim sistemleri içerisinde faaliyet gösterdiğine dikkat edilmelidir (bkz. Şekil 11). Bununla birlikte, bu daha geniş bağlamların analizi, bu raporun kapsamı dışındadır. Bununla birlikte, makro düzeydeki politikaların etkisini vurgulamak önemlidir. Örneğin, konut ayrımcılığına yol açan veya devam ettiren politikaların (etnik sınırlar boyunca) eğitimsel etkileri vardır. Dezavantajlı alanlardaki okullar, öğrencilerin ve sakinlerinin çoğunun göçmen kökenli olduğu çoğu zaman birçok



zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Göçmen çocukları yerel topluluklara entegre etme sürecini zorlaştırır ve dil edinimi için problemler doğurur. Bu okullar aynı zamanda hem maddi hem de insan kaynakları da sahip olmayabilir, bu nedenle göçmen öğrencilerin karşılaştığı sorunları başarılı eğitim çıktılarına ulaştırmak için birleştirir (Sinkkonen ve Kytälä, 2014).

## Avrupa politika bağlamı

Çocukların ve gençlerin göçmen kökenli olanlardan okullara ve eğitim yoluyla topluma entegrasyonunun teşvik edilmesinin önemi her zaman Avrupa düzeyinde vurgulanmış ve bu öğrencilerin karşılaştığı farklı zorlukları ele almak için birçok AB politika girişimi geliştirilmiştir. Son on yılda geliştirilen politika belgeleri, Mart 2008'deki Avrupa Konseyi sonuçlarını içermektedir <sup>(1)</sup>. Bu belge, Üye Devletleri göçmen kökenli öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için somut adımlar atmaya çağırılmaktadır. Kasım 2009'da göçmen kökenli çocukların eğitimi üzerine yapılan Konsey sonuçları <sup>(2)</sup>, eğitimin göçmenlerin Avrupa toplumlarına başarılı bir şekilde entegrasyonu için önemli bir rol oynadığını teyit etmiştir. Erken çocukluk eğitimi ve temel eğitimden başlamakla birlikte, yaşam boyu öğrenmenin tüm seviyelerinde devam ederek, aktif ve başarılı vatandaşlar olmaları için gereken destek ve fırsatları sağlamak ve onların potansiyellerini geliştirmelerini sağlamak için, yaşları ne olursa olsun, göçmen kökenli öğrencilere hitap etmek için hedeflenmiş önlemler ve daha fazla esneklik gerekmektedir.

Bir diğer önemli politika belgesi de, göçmen grupları arasında ortalama okulu bırakma oranının yerli doğum yapan öğrencilerin iki katı olduğunu belirten erken okulu bırakma oranlarını azaltan politikalara ilişkin Haziran 2011 tarihli Konsey Tavsiyesidir <sup>(3)</sup> ve bu nedenle, Üye Devletlerin, bu topluluklar arasında okulu erken bırakmayı önemli ölçüde azaltmak için hedefli önlemler alması gerekmektedir.

Avrupa Komisyonu tarafından göçmenlerin entegrasyonu için daha yeni girişimlerden biri, Üye Devletleri'ni bu konuda desteklemek için 2016 Eylem Planının başlatılmasıdır <sup>(4)</sup>. Kalkış öncesi ve varış öncesi entegrasyon önlemleri, temel hizmetlere erişim, istihdam, aktif katılım ve sosyal katılım, eğitim ve öğretim gibi kilit alanlarda önerilen eylemlerin yanı sıra, bir kez daha entegrasyonu teşvik etmek için en güçlü araç olarak vurgulanmaktadır. Bu nedenle, bu hizmetlere erişim mümkün olduğunca erken sağlanmalı ve desteklenmelidir.

Dahası, Nisan 2017'de Avrupa Komisyonu, göçmen çocukların korunmasına yönelik, sürecin her aşamasında tüm göçmen çocukların korunmasını güçlendirmek için eylemler düzenleyen bir Tebliğ <sup>(5)</sup> yayınladı. Bu, her çocuğun ihtiyaçlarının mümkün olduğu kadar erken değerlendirilmesini ve durumlarına bakılmaksızın gecikmeden eğitime erişimlerini içerir.

Sonuncusu ama en önemlisi de ortak değerleri, kapsayıcı eğitimi ve öğretimin Avrupa boyutunu teşvik eden 2018 Konsey Tavsiye Kararı <sup>(6)</sup>, kaliteli kapsayıcı eğitime eşit erişim sağlanmasının ve göçmen kökenli olanların da dahil olduğu tüm öğrenciler için gerekli desteğin önemini vurgulamaktadır.

<sup>(1)</sup> [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf)

<sup>(2)</sup> [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=EN)

<sup>(3)</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

<sup>(4)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)

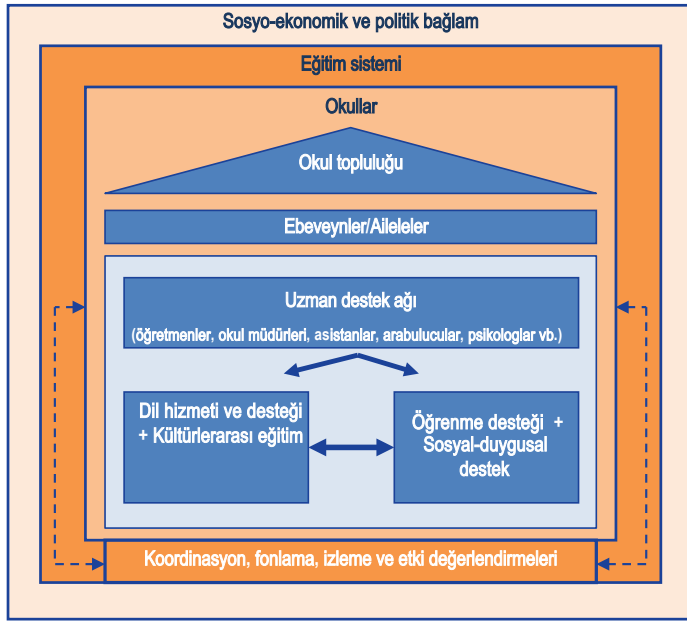
<sup>(5)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412\\_communication\\_on\\_the\\_protection\\_of\\_children\\_in\\_migration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf)

<sup>(6)</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

## Bu raporun amaçları

Bu Eurydice raporu, göçmen kökenli bir öğrenciden okuldaki öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için Avrupa'daki üst düzey eğitim yetkilileri tarafından teşvik edilen politika ve önlemlerin karşılaştırmalı bir genel bakışını ve analizlerini sunarak göçmen eğitimi alanındaki Avrupa işbirliğini desteklemeyi amaçlamaktadır.

**Şekil 11: Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunu teşvik eden politikalar ve önlemler için kavramsal çerçeve**



varlığını ve içeriğini incelediğine dikkat edilmelidir. Başka bir deyişle, bu politika ve önlemlerin yerel/ okul düzeyinde uygulamaya konup uygulanmadığını ve ne ölçüde uygulandığını yansıtmamaktadır. Ayrıca, yerel ve/veya okul özerkliği himayesinde getirilen diğer önlemleri de kapsamamaktadır.

## İçerik ve yapı

Bu girişin öncesinde sunulan yönetici özeti, bu raporda ele alınan tüm hususların yanı sıra, farklı bölümlerden ortaya çıkan ana bulgular hakkında kapsamlı bir genel bakış sunar.

Bağlam bölümü, Avrupa'daki göçle ilgili demografik verileri, göçmen öğrencilerin eğitimsel kazanımlarına ilişkin verileri ve aynı zamanda göçmen öğrencilerin aidiyet duygusu ve okullarda zorbalık deneyimleriyle ilgili bilgileri sunmaktadır.

Bunu, eğitim politikalarının karşılaştırmalı bir analizini ve göçmen kökenli öğrencilerden Avrupa'daki okullara öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili önlemlerin alınmasını sağlayan iki ana bölüm izlemektedir:

1. İlk bölüm, Eurydice Ağı'nın 42 eğitim sisteminde çok çeşitli alanlarda politika ve önlemlerin haritalandırılmasıdır. Yönetimi ele alan dört ana bölüme göre yapılandırılmıştır; eğitime erişim; dil, öğrenme ve psiko-sosyal destek; ve öğretmenler ve okul müdürleri. Her bölüm, grafik olarak gösterilen net, kesin ve karşılaştırılabilir bilgiler içeren bazı anahtar göstergeleri sunar ve bunlara kısa yorumlar ve anahtar bulguları özetleyen bir başlık eklenir.

Bunu temel olarak yeni gelen göçmen öğrencilerin okullara yerleştirilme biçimlerini ve okulların daha sonra göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili dil, öğrenme ve psiko-sosyal desteğin yanı sıra eğitim uzmanlarının, ebeveynlerin ve okul toplumunun bu konuda rolü dâhil çeşitli meseleleri nasıl ele aldıklarını etkileyen bir etkiye sahip olan politika ve önlemlere odaklanarak yapar. Ancak aynı zamanda entegrasyonu teşvik eden politika ve önlemlerin etkisinin koordinasyonu, finansmanı, izlenmesi ve değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere yönetim mekanizmalarını dikkate alır (bkz. Şekil 11).

Bununla birlikte, raporda sadece üst düzey düzenlemelerin ve tavsiyelerin

II. İkinci bölüm, seçilen on eğitim sisteminde bireysel çocuğa en yakın politika ve önlemlerin daha derinlemesine bir analizinden oluşmaktadır (7). Bir girişten sonra, iki kavramsal boyuta dayanan karşılaştırmalı bir analiz izlenir: biri okullarda dilsel ve kültürel çeşitliliği ele almak, diğeri ise bütüncül çocuk yaklaşımını benimsemekle ilgilidir. Bu bölümün sonundaki sonuçlar, her iki kavramsal boyuttaki temel bulguları özetlemektedir.

Son olarak, bazı politika alanlarının yanı sıra bazı ayrıntılı istatistik veriler hakkında daha fazla bilgi Ek'te mevcuttur

## Kapsam

Raporun ana odağı, göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunu desteklemek için eğitim yetkilileri tarafından teşvik edilen üst düzey düzenlemeler ve tavsiyelerdir. Başka bir deyişle, göçmen öğrencilere genel eğitim dışındaki (örneğin mülteci kamplarında) veya diğer kuruluşların (örneğin STK'lar) sağladığı eğitim dikkate alınmamıştır.

Raporda, resmi belgelerin doğası gereği zorunlu olup olmadığına (üst düzey düzenleme) gerekip gerekmediğine (üst düzey öneri) bakılmaksızın, belirli bir politika alanıyla ilgili olarak üst düzey eğitim yetkililerinin pozisyonu sunulması amaçlanmaktadır. Üst düzey eğitim otoritelerinin bir politika alanında karar alma görevini resmen yerel otoritelere veya okullara devrettiği durumlarda, bu 'yerel makamların/ okulların sorumluluğu' olarak belirtilir.

Rapor genel okul eğitimini, yani ilk, genel alt ve üst orta eğitimi ve ayrıca okul temelli ilk mesleki eğitim ve öğretimi (IVET) (ISCED seviye 1, 2 ve 3) kapsar.

Toplam 42 eğitim sistemine sahip olan Arnavutluk hariç, Eurydice Ağı'nın bir parçası olan tüm ülkeler hakkında bilgi vermektedir.

Referans yılı 2017 / 18'dir.

Eurydice verileri, Belçika, İrlanda, Hollanda ve Birleşik Krallık'taki (İngiltere) üç Topluluk hariç, kamu sektörü okullarıyla sınırlıdır. Bu eğitim sistemlerinde, hükümete bağlı özel kuruluşlar, okul kayıtlarının önemli bir bölümünü oluşturur ve devlet okullarıyla aynı kuralları izleyebilir.

Mümkün oldukça, Almanya, İspanya ve İsviçre, üst düzey eğitim yetkilileri tarafından verilen resmi belgeler hakkında bilgi vermiştir. Üç ülke de sırasıyla bir veya daha fazla Ülke, Özerk Topluluklar ve dil bölgeleri / kantonlarından bilgi bildirdi. İspanya örneğinde bu, aşağıdaki Özerk Toplulukları içerir: Katalonya, Asturias Prensiği, La Rioja, Murcia Bölgesi, Castilla-La Mancha, Extremadura, Illes Balears ve Castilla y León ve Ceuta Şehri (bunlar aynı zamanda üst düzey eğitim yetkilileri olarak kabul edilmiştir).

(7) Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Fransa, İtalya, Avusturta, Portekiz, Slovenya, Finlandiya, İsveç ve Birleşik Krallık (İngiltere)

## Metodoloji

Raporun derlenmesi iki ana aşamadan oluşuyordu. İlk aşamada, göçmen öğrencilerin 42 eğitim sistemindeki okullara entegrasyonu ile ilgili mevcut politika ve önlemlerin başlangıç haritası çıkarıldı (Bölüm I). Bu bölüm, bazı kilit politika alanlarıyla ilgili olarak Avrupa genelindeki duruma genel bir bakış sağlamayı amaçlamaktadır.

Avrupa ülkelerinin göçle ilgili olduğu ölçüde ortaya çıkan farklılıklar (özellikle göçmen nüfusu bakımından), raporun geliştirilmesinde ikinci bir aşamaya yol açtı. Bu aşama, on seçilmiş eğitim sisteminin daha derinlemesine bir analizini - yani nispeten büyük bir göçmen nüfusu olan ve soruşturma altındaki belirli alanlarda ilgili politikalar ve tedbirler, yani okullardaki çeşitliliğin nasıl ele alındığı ve bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımının benimsenip kabul edilmediğini- içeriyordu (Bölüm II).

Eğitim ve Görsel İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA) 'daki Eğitim ve Gençlik Politikaları Analiz Birimi tarafından hazırlanan anketler kullanılarak, üst düzey eğitim yetkilileri tarafından yayınlanan politikalar ve önlemler hakkında bilgi Eurydice Ağı tarafından toplanmıştır. Üst düzey yetkililer tarafından verilen ve / veya tanınan resmi belgeler (düzenlemeler, tavsiyeler, ulusal stratejiler, eylem planları vb.) bu anketleri yanıtlamak için en önemli bilgi kaynakları olmuştur.

Ek olarak, bu raporda, mevcut araştırma literatüründe yer alan ve göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonu konusundaki bazı önemli bulgular sunulmaktadır. Bunlar, raporun I. Bölümünde esas olarak ele alınan farklı yönleri tanıtmak için kullanılır; Raporun II. Bölümünde ise kavramsal boyutlarını ve analizlerini geliştirmek için araştırma bulgularından yararlanılmaktadır.

Göç nüfusu ve eğitim verileri Eurostat istatistiklerine dayanmaktadır. Göçmen öğrencilerin okula ait hissetme duyguları ve zorbalık deneyimleri hakkındaki bilgiler Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışması (PIRLS) 2016 <sup>(8)</sup> ve 2016 Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması (ICCS) <sup>(9)</sup> konusundaki ilerlemeleri bağlamında Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Birliği (IEA) tarafından toplanan anket verilerinin ikincil bir analizine dayanmaktadır. 'Bağlam' bölümündeki Şekil 12-23'te verilen bu verilerin okunmasını kolaylaştırmak için, ülke bilgileri, ülke koduna göre olağan alfabetik sıradan ziyade, azalan değer sırasına göre sunulur.

Raporun hazırlanması ve hazırlanması EACEA Eğitim ve Gençlik Politikaları Analiz Birimi tarafından koordine edildi. Bütün Eurydice Ulusal Birimleri tarafından kontrol edildi. Tüm katılımcılar raporun sonunda kabul edilir.

---

<sup>(8)</sup> <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(9)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

## BAĞLAM

Öğrencileri göçmen kökenli öğrencilerden eğitime entegre etmeye yönelik politikaları incelemeye önce, içeriğe dayalı bilgiler vermek gerekir. Bu bölüm, göçmen popülasyonları, göçmen öğrenci edinim düzeyleri ve göçmen öğrencilerin okuldaki aidiyet ve zorbalık deneyimleri gibi bilgileri içeren Avrupa'daki göç ve eğitim hakkındaki son verileri inceler. İlk iki konunun tartışılması Eurostat verilerine dayanırken, diğer hususlar iki anket verisinin kaynağına göre incelenmiştir: Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasında İlerleme (PIRLS) 2016 <sup>(1)</sup> ve 2016 Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması (ICCS) <sup>(2)</sup>.

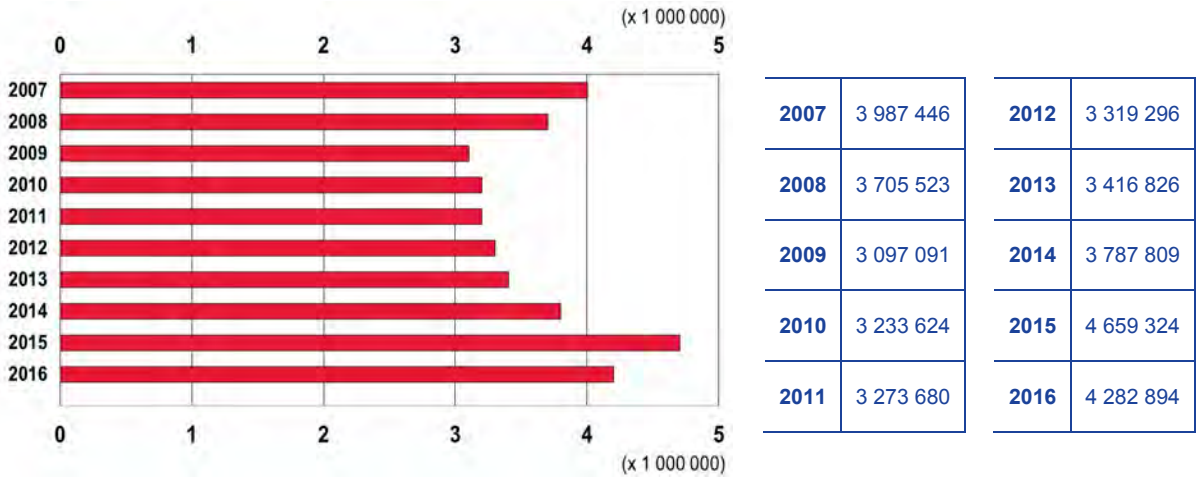
### Göçmen nüfusu ve eğitim istatistikleri

Bu bölümün ilk bölümü, Avrupa Birliğinde göç ile ilgili son demografik verileri inceler. Tüm nüfus içindeki (bkz. Şekil 12 ve 13) ve genç nüfus içindeki (bkz. Şekil 14 ve 15) göçmenlerin oranı araştırılacaktır. Ayrıca, eğitim ve öğretim sistemini erken terk eden (bkz. Şekil 16), ve göçmenlerin eğitimsel kazanım düzeyi (bkz. Şekil 17), hakkında bilgi veren son veriler Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) <sup>(3)</sup> verilerine atıfta bulunularak incelenecektir.

### 2016 yılında, Avrupa Birliği'nde yıllık göç, 2007'den biraz daha yüksekti

Hem AB içi hareketlilik hem de AB dışından gelen göçlerin bir sonucu olarak, Avrupa'nın nüfusu gittikçe daha fazla çeşitlendi, ancak yıllık göçmen sayısı son yıllarda bir miktar dalgalanma gösterdi. Şekil 12, 2007'den 2009'a kadar, aslında, iki yılda yaklaşık bir milyon insanın göçünde önemli bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Şekil 12: Avrupa Birliği ülkelerine yıllık göç (AB-28, milyon), 2007-2016



Kaynak: Eurostat, Yaş grubu, cinsiyet ve vatandaşlığa göre göç [migr\_imm1ctz] (Veriler Haziran 2018'de özütlenmiştir)

#### Açıklayıcı not

Bu şekil, rapor eden Avrupa Birliği ülkelerine olan yıllık göçü göstermektedir ve bu, rapor eden ülkeye hem AB içinden hem de AB dışından olan göçü içermektedir.

#### Ülkeye özgü notlar

**Belçika:** 2008 ve 2009 yılları için veriler eksiktir.

**Bulgaristan:** 2008-2011 arasındaki yıllar için veriler eksiktir.

**Romanya:** 2007 yılı için veriler eksiktir.

<sup>(1)</sup> <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(2)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

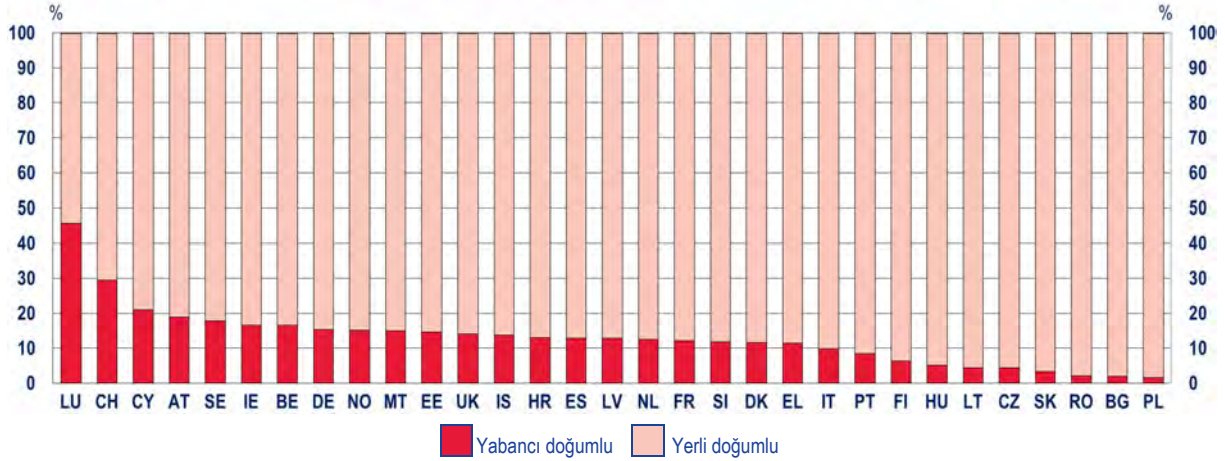
<sup>(3)</sup> <http://www.oecd.org/pisa/>

2010'dan itibaren yıllık göç kademeli olarak artmaya başlamış ve 2015 yılında insani kriz sonucu 900.000 kişinin en büyük yıllık artışına ulaşmıştır. Örneğin, ilk kez iltica başvurusunda bulunanların sayısı, 2015 yılının dördüncü çeyreğinde 2014 yılının aynı çeyreğine göre% 130'dan fazla artmış ancak 2015'in üçüncü çeyreğinden bu yana değişmemiştir (4). Ertesi yıl, rakamlar, 2007'deki gibi neredeyse aynı seviyeye geriledi..

### Göçmenlerin toplam nüfus içindeki oranı en düşük Doğu Avrupa ülkelerindedir

Yabancı uyruklu toplam nüfusun, Avrupa'da veri elde edilebilecek yerlilere ait nüfusa oranla oranı, Polonya'da% 1.7 ile Lüksemburg'da% 45.8'dir. En düşük orana sahip ülkeler grubu (% 10'dan az) Finlandiya ve Portekiz ile birlikte Doğu Avrupa'da, bulunabilir. "Yabancı doğum" terimi, mülteciler ve sığınmacılar dahil olmak üzere hem AB ülkelerinden hem de AB dışındaki ülkelerden gelen göçmenler ve böylece farklı bir grubu temsil eden, rapor eden ülke dışında doğan tüm insanları kapsar.

Şekil 13: Yabancı doğumlu ve yerli doğumlu nüfusun oranı, 2017



Kaynak: Eurostat, 1 Ocak'taki yaş grubu, cinsiyet ve doğum ülkesine göre nüfus [migr\_pop3ctb] (Veriler Haziran 2018'de özütlenmiştir)

	LU	CH	CY	AT	SE	IE	BE	DE	NO	MT	EE	UK	IS	HR	ES	LV
Yabancı doğumlu	45.8	29.5	21.0	18.9	17.9	16.7	16.6	15.4	15.2	15.1	14.6	14.2	13.7	13.1	12.9	12.9
Yerli doğumlu	54.2	70.5	79.0	81.1	82.1	83.3	83.4	84.6	84.8	84.9	85.4	85.8	86.3	86.9	87.1	87.1
	NL	FR	SI	DK	EL	IT	PT	FI	HU	LT	CZ	SK	RO	BG	PL	
Yabancı doğumlu	12.5	12.2	11.9	11.6	11.6	10.0	8.5	6.5	5.2	4.5	4.4	3.4	2.2	2.1	1.7	
Yerli doğumlu	87.5	87.8	88.1	88.4	88.4	90.0	91.5	93.5	94.8	95.5	95.6	96.6	97.8	97.9	98.3	

Kaynak: Eurostat 1 Ocak'taki yaş grubu, cinsiyet ve doğum ülkesine göre nüfus [migr\_pop3ctb] (Veriler Mayıs 2018'de özütlenmiştir)

### Ülkeye özgü not

Fransa: Geçici veriler.

(4) Daha ayrıntılı bilgi için Eurostat'ın Üç Aylık İltica Raporuna bakınız:

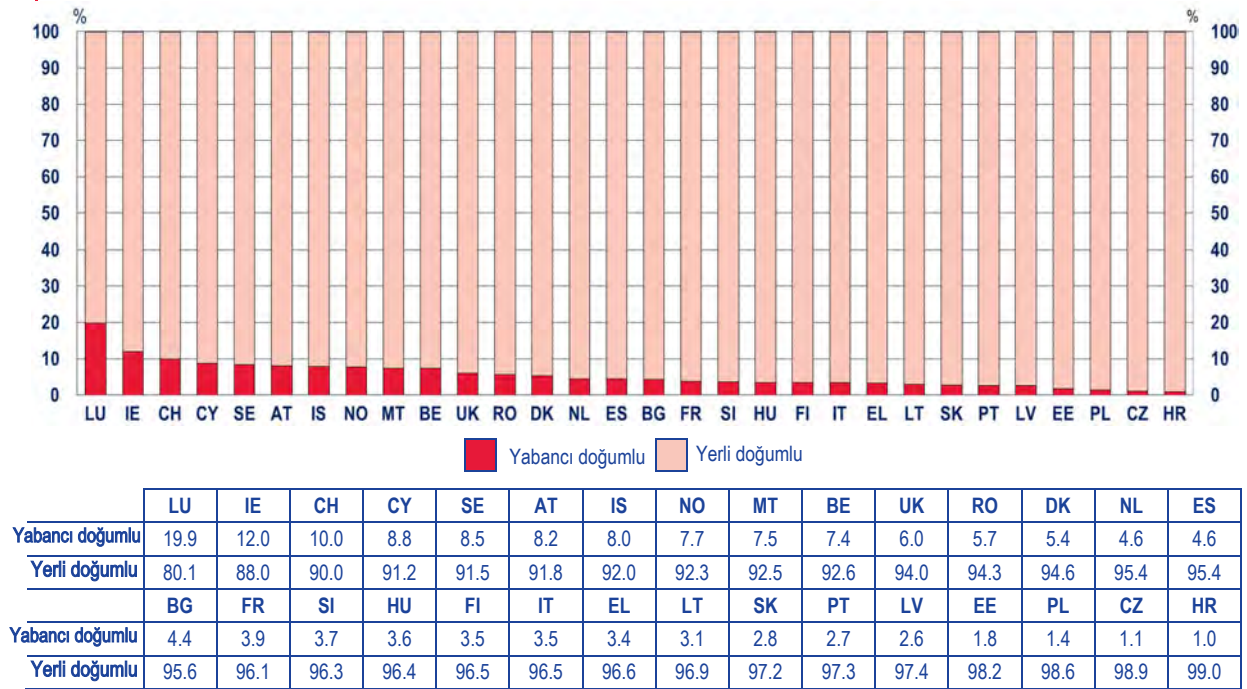
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/6049358/7005580/Asylum+quarterly+report+-+Q4+2015.pdf/7c7307b1-a816-439b-a7d9-2d15e6e22e82>



## Neredeyse tüm ülkelerde, 15 yaşın altındaki göçmenlerin oranı% 10'dan azdır

Şekil 14'te görüldüğü gibi, 15 yaşın altındaki göçmenlerin en büyük kısmı Lüksemburg'da (% 19,9) bulunabilir ve İrlanda'da (% 12,0) bulunabilen en büyük ikinci büyüklükten oldukça yüksek bir orandadır. Lüksemburg'daki bu görünüşte orantısızlık gösteren rakam, büyük olasılıkla ülkenin büyüklüğü ve komşu ülkelerden gelen yüksek vasıflı göçmen işçilerin kayda değer akışı nedeniyle. Neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde, 15 yaşın altındaki gruptaki göçmen oranı % 10'dan azdır. Yedi ülkede bu oran% 3'ten azdır (Slovakya, Portekiz, Letonya, Estonya, Polonya, Çekya ve Hırvatistan).

Şekil 14: 15 yaşın altındaki yabancı doğumlu ve yerli doğumlu nüfusun oranı, 2017



Kaynak: Eurostat 1 Ocak'taki yaş grubu, cinsiyet ve doğum ülkesine göre nüfus [migr\_pop3ctb] (Veriler Mayıs 2018'de özütlenmiştir)

### Ülkeye özgü notlar

**Almanya:** Eksik veri bulunmaktadır.

**Lihtenştayn:** Lihtenştayn'da ikamet eden ve ülke vatandaşı olan; ama İsviçre veya Avusturya'ya yakın bölgelerde doğan gençlerden dolayı veri dahil edilmemiştir.

## Ülkelerin büyük çoğunluğunda, 15 yaşın altındaki yerli ve yabancı doğum yapanların oranı 2014-2017 arasında artmıştır

Şekil 15, 2014 ve 2017 yılları arasında 15 yaşın altındaki sayıdaki değişimi göstermektedir. Dönem içindeki en büyük artışlar Romanya (3,5 puan) ve Malta (2,8 puan) olmuştur. En büyük düşüşler Kıbrıs (-1 yüzde puan), İspanya (-0,9 puan) ve Hırvatistan'da (-0,8 puan) görülebilir.

Çoğu ülkede, sadece yüzde bir puanın onda biri kadar hafif bir yıllık artış var. Ancak Romanya'da, örneğin, yıllık artış en az 1 puan olmuştur. Artan trendin kayda değer istisnaları, göçmenlerin oranının her yıl bir miktar azaldığı İspanya ve İtalya ve artışın yıllık yüzde 3'ten fazla olduğu Lihtenştayn'dır.

**Şekil 15: 2014 ve 2017 yılları arasındaki 15 yaşın altındaki yabancı doğumlularının (yüzdeler puan) oranındaki değişiklik**

RO	MT	AT	BG	SE	DK	UK	HU	NL	LV	LT	SK	LU	NO	IS	CH	FI	BE	FR	PL	SI	CZ	EL	EE	PT	IE	IT	HR	ES	CY
3.5	2.8	1.8	1.7	1.6	1.3	1.2	1.1	1.0	0.9	0.9	0.7	0.6	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.1	0.0	0.0	-0.2	-0.2	-0.5	-0.8	-0.9	-1.0

*Kaynak:* Eurostat 1 Ocak'taki yaş grubu, cinsiyet ve doğum ülkesine göre nüfus [migr\_pop3ctb] (Veriler Mayıs 2018'de özütlenmiştir)

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Portekiz:** Veriler, 2014 yılı yerine 2013 yılı aittir

**Lihtenştayn:** Lihtenştayn'da ikamet eden ve ülke vatandaşı olan; ama İsviçre veya Avusturya'ya yakın bölgelerde doğan gençlerden dolayı veri dahil edilmemiştir.

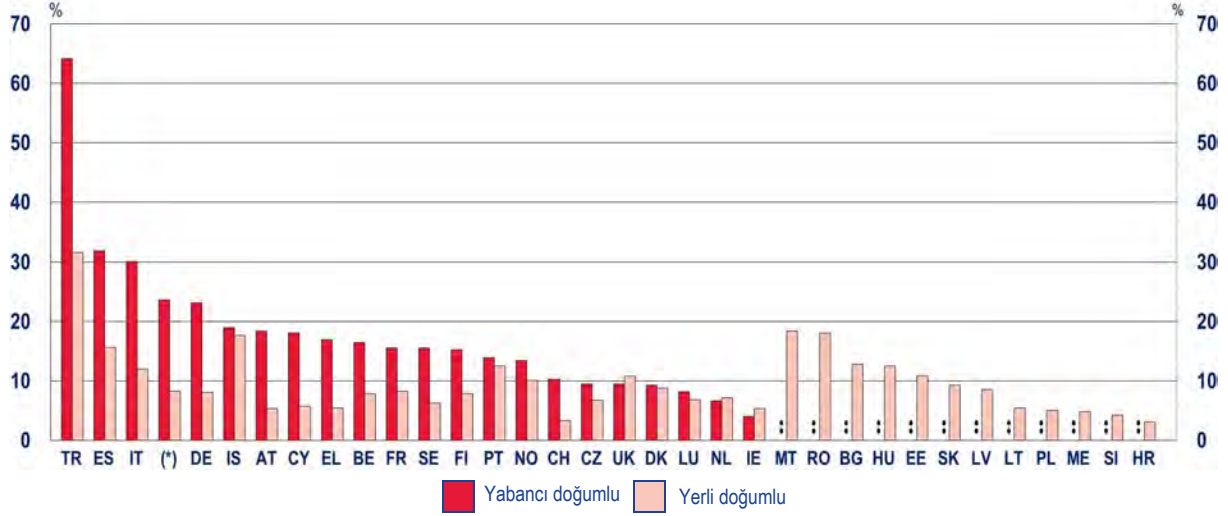
### **Neredeyse tüm ülkelerde, erken terk etme oranı, yabancı ülkede doğanlarda yerli gençlerden daha yüksektir**

Göçmen kökenli öğrencilerin eğitim performansı söz konusu olduğunda, PISA gibi uluslararası anketlerden elde edilen veriler sürekli olarak göçmen öğrencilerin Avrupa toplumlarında dezavantajlı olduklarını göstermiştir. 2015 PISA çalışmasında bildirildiği gibi, göçmen öğrenciler ve yerli öğrenciler arasında düşük başarılı olanların oranı arasındaki fark oldukça büyüktür. Bilimde PISA puanlarındaki fark İsveç, Hollanda, Fransa, Danimarka, Belçika, Yunanistan, Avusturya ve Slovenya'da yüzde 25 ila 33 arasındadır. İkinci kuşak öğrencilerin başarıları birinci kuşaklara göre daha iyi olsa da, hala yerli kökenli öğrencilerinkinden daha düşüktür. Sosyo-ekonomik durum kontrol altında olsa bile, göçmen öğrencilerin fen becerilerinde önemli dezavantajları vardır (OECD, 2016).

Göçmen öğrenciler genellikle ortaokul seviyesindeki önemli okul derslerinde geride kaldıklarından, çoğunun ortaokul eğitiminin sonunda veya daha önce eğitim ve öğretimden ayrılması şaşırtıcı değildir. Şekil 16, 18-24 yaş grubundaki toplam nüfus ile yabancı doğumlu nüfus arasındaki eğitim ve öğretim sisteminden erken ayrılan öğrencilerin oranlarındaki farkları karşılaştırmaktadır. Neredeyse tüm ülkelerde, yabancı doğumlu nüfus için erken ayrılma oranı, yerli nüfustan daha yüksektir, Türkiye'de en yüksek (% 60'ın üzerinde), onu İspanya ve İtalya (% 30'un üzerinde) izlemektedir. Yabancı uyruklu nüfus arasında en düşük erken ayrılma oranları İrlanda (% 4), Hollanda (% 6,6) ve Lüksemburg'da (% 8,2) bulunabilir. Bu ülkelerin ikisinde (İrlanda ve Hollanda), yabancı doğumlu nüfusun oranı, küçük bir farkla da olsa, yerli nüfustan daha düşüktür. Birleşik Krallık, aynı zamanda yerli doğum yapan öğrencilerin % 10,8'i ile erken ayrılan yabancı öğrencilerin % 9,5'i ile bu kategoriye girmektedir.



**Şekil 16: 18-24 yaşlarındaki yabancı doğumlu ve yerli doğumlu nüfustaki eğitim ve öğretimden erken ayrılma (ELET), 2017**



(\*) = Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

	TR	ES	IT	(*)	DE	IS	AT	CY	EL	BE	FR	SE	FI	PT	NO	CH	CZ
Yabancı doğumlu	64.1	31.9	30.1	23.6	23.1	19	18.4	18.1	16.9	16.4	15.5	15.5	15.2	13.9	13.4	10.3	9.5
Yerli doğumlu	31.6	15.6	12	8.3	8.1	17.7	5.3	5.7	5.4	7.9	8.3	6.2	7.9	12.5	10.1	3.3	6.7
	UK	DK	LU	NL	IE	MT	RO	BG	HU	EE	SK	LV	LT	PL	ME	SI	HR
Yabancı doğumlu	9.5	9.3	8.2	6.6	4.0	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Yerli doğumlu	10.8	8.8	6.8	7.1	5.3	18.4	18.1	12.8	12.5	10.9	9.3	8.6	5.4	5	4.8	4.2	3.1

Kaynak: Eurostat Cinsiyete ve doğum ülkesine göre eğitim ve öğretimden erken ayrılanlar [edat\_lfse\_02] (Veriler Haziran 2018'de özütlenmiştir)

#### **Açıklayıcı not**

Eskiden okuldan erken ayrılanlar olarak belirtilen eğitim ve öğretimden erken ayrılanlar, en azından alt ortaöğretimi tamamlamış (ISCED 2) ve daha fazla eğitim veya öğretime dahil olmayan 18-24 yaşları arasındaki insanları belirtir. 'Eğitim ve öğretimden erken ayrılanların' göstergesi, 18-24 yaşları arasındaki tüm nüfusa yüzdelik oranı olarak açıklanmıştır.

#### **Ülkeye özgü not**

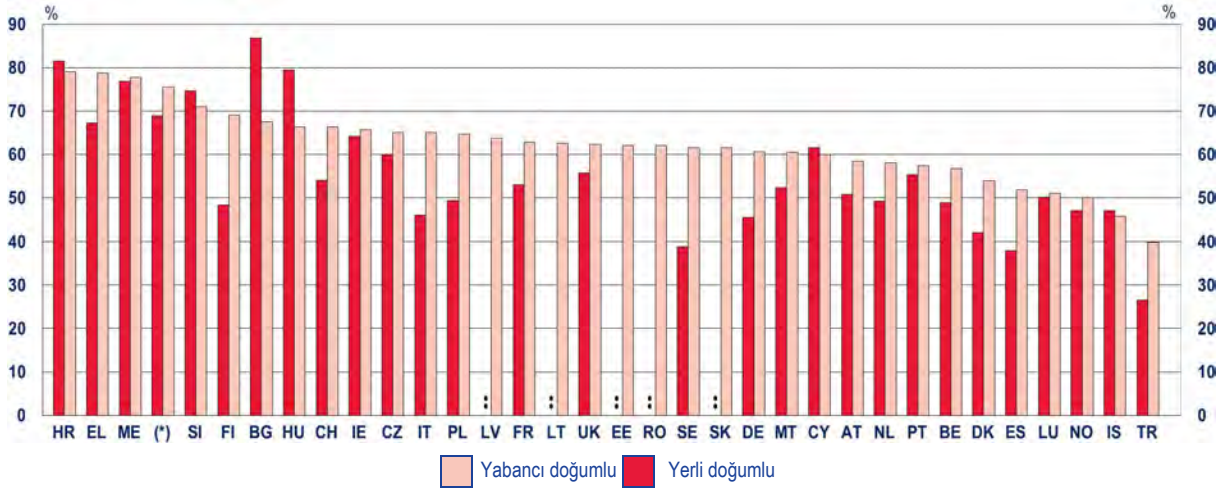
**Bulgaristan, Estonya, Hırvatistan, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Polonya, Romanya, Slovakya, Slovenya ve Karadağ:** Veri mevcut değildir.

### **Ülkelerin büyük çoğunluğunda, yabancı doğumlulardan ziyade yerliler, lise ya da lise sonrası yükseköğretim eğitimini tamamlamışlardır**

Yukarıda tartışıldığı gibi, göçmen kökenli genç insanlar daha düşük eğitim başarısına sahip olma eğilimindedir ve çoğu Avrupa ülkesinde doğuştan gelen yaşlılarından daha erken eğitim ve öğretimden ayrılırlar. Bu aynı zamanda sonraki akademik ilerlemelerini ve kazanımlarını da etkiler. Şekil 17, 18 ile 24 yaşları arasındaki yabancı doğumlu ve yerli doğumlu olan kişilerin katılım düzeylerini karşılaştırmaktadır. Ortaokul veya lise sonrası yükseköğretim eğitim seviyesine ulaşmış olan yerli ve yabancı gençler arasındaki farklılıkları gösterir. Çoğu ülkede, bu eğitim düzeyinde yabancı kökenli insanlardan daha çok yerli vardır. En büyük fark (yüzde 15'in üzerinde) İsveç, Finlandiya, İtalya, Polonya ve Almanya'da bulunabilir. Bulgaristan ve Macaristan'da, sırasıyla 19.3 ve 13.2 puanlık farkla, lise ya da lise sonrası yükseköğretim eğitim seviyesine sahip, yerli doğum yapanlardan daha büyük oranda yabancı doğumlu kişi var.

Lise eğitimi almamak çoğu zaman başka dezavantajlara neden olur. İmkansız olmasa da, en azından ortaöğretim olmadan üniversiteye erişmek çok zordur, böylece iş piyasasında dezavantajlara neden olur.

**Şekil 17: Üst ortaöğretim veya üst ortaöğretim sonrası, yüksek öğretim öncesi eğitime (ISCED 3-4) sahip 18-24 yaş arasındaki yabancı doğumlu ve yerli doğumlu öğrencilerin yüzdeleri, 2017**



(\*) = Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

	HR	EL	ME	(*)	SI	FI	BG	HU	CH	IE	CZ	IT	PL	LV	FR	LT	UK
Yerli doğumlu	79.0	78.8	77.8	75.6	71.0	69.1	67.5	66.3	66.3	65.7	65.1	65	64.7	63.8	62.9	62.6	62.3
Yabancı doğumlu	81.5	67.2	76.8	68.9	74.6	48.3	86.8	79.5	54	64.1	60	46	49.4	:	53.0	:	55.7
	EE	RO	SE	SK	DE	MT	CY	AT	NL	PT	BE	DK	ES	LU	NO	IS	TR
Yerli doğumlu	62.1	62.1	61.6	61.5	60.6	60.5	60	58.4	58	57.4	56.7	53.9	51.8	51.1	50.0	45.7	39.9
Yabancı doğumlu	:	:	38.8	:	45.5	52.4	61.5	50.8	49.2	55.3	48.9	42.1	37.9	50.1	47.0	47.0	26.6

Kaynak: Eurostat Eğitim başarı seviyesi, cinsiyet, yaş ve doğum ülkesine göre nüfus(%) [edat\_ifs\_9912] (Veriler Haziran 2018'de özütlenmiştir)

#### Ülkeye özgü not

**Slovenya:** Üst ortaöğretim sonrası yüksek öğretim öncesi seviye mevcut değildir.

## Okulda bir aidiyet hissetme ve tecrübe etme duygusunu hissetme - Göçmen kökenli olan öğrencilerin deneyimleri

Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel iyi oluşlarının kalıcı, iyi ilişkiler kurma ve iyi akademik sonuçlar elde etmek ve elde etmek için gerekli motivasyonu geliştirmedeki yetenekleri üzerinde etkisi vardır. Aidiyet hissi, temel bir insan ihtiyacıdır (Maslow, 1943), bir insanın başka insanlar tarafından kabul edildiğini ve saygı duyulmasını ve toplumda daha fazla gelişmek için yerini almasını ister. Okula ait olma, yani, akranlar ve öğretmenler tarafından kabul edilmek ve değerlendirilmek, arkadaş edinmek okulda ergenlerin kendilerini iyi hissetmeleri ve gelişmeleri için kilit öneme sahiptir (Allen ve Kern, 2017). Aidiyet duygusu öğrencilerin özgüvenini ve akademik motivasyonunu artırabilir ve okula bağlı kaygıyı azaltabilir (Goodenow, 1993). Göçmen kökenli olan öğrenciler için ve / veya evde eğitim dilinden farklı bir dil konuşanlar için, aidiyet duygusuna sahip olmak özellikle okul topluluklarına başarılı bir şekilde entegre edileceklerse ve nihayetinde akademik potansiyellerine ulaşacaklarsa önemlidir.

Büyük ölçekli uluslararası araştırmalar, öğrencinin refahı ve güvenlik duygusu hakkında bilgi toplar. 2015 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 (OECD, 2018), Uluslararası Okuma Okuma Yazma Çalışmasında İlerleme (PIRLS) 2016<sup>(5)</sup> ve 2016 Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması (ICCS)<sup>(6)</sup> ayrıca öğrencilerin refahı ve zorbalık deneyimleri hakkında sorular sordu (bkz. Şekil 18-21). Tüm bu çalışmalarda, yerli ve yabancı ülke doğumlu öğrencilerin, eğitim dilini konuşanların ve bilmeyenlerin

<sup>(5)</sup> <https://timssandpirs.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(6)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

refahı hakkında bilgi bulunmaktadır. Gerçekten de, PIRLS 2016'da, katılan 4. sınıf Avrupalı öğrencilerin (7) yaklaşık % 3.9'u başka bir ülkede doğmuş; ve yaklaşık% 15,9'u evde eğitim dili dilden farklı olan bir dil konuşuyordu (8). ICCS 2016'da, 8. sınıf öğrencilerinin% 6.3'ü ev sahibi ülke dışında bir ülkede doğduğunu ve% 13.7'sinin evde eğitim dilini konuşmadığını bildirdi. Bireysel ülkeler, Şekil 13 ve 14'te gösterildiği gibi çeşitli göç seviyeleri göstermektedir.

### İlköğretimde, evde eğitim dilini konuşan öğrenciler, okula daha fazla aidiyet duyduğunu ve okulda daha zorbalık deneyimlediklerini bildirir

PIRLS 2016'da, öğrencilerin okula ait olma duygusu hakkında, yani öğretmenleri tarafından takdir edildiklerini ve okullarıyla gurur duyduklarını sorgulayan bir dizi soru sorulmuştur. İkinci bir soru seti, öğrencilerin akranlarından herhangi bir zorbalık yaşamış olup olmadığını sordu (kötü niyetli dedikodu, etkinlik / arkadaşlık gruplarından dışlanma, fiziksel olarak incinme, vb.).

Şekil 18, dördüncü sınıf öğrencilerinin okula ait olma duygusu ve zorbalık deneyimlerinin, ev sahibi ülkede doğup doğmadıkları konusunda büyük ölçüde değişmediğini göstermektedir. Endeks farklarının neredeyse hiç biri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde sıfırdan farklı değildir.

Sadece iki ülkede istatistiksel olarak anlamlı farklar göze çarpmaktadır. Finlandiya'da, yabancı ülkede doğan öğrencilerin, 4. sınıfta yerli öğrencilerden daha yüksek okula ait olma seviyesine sahip olduğunu bildirir. İrlanda'da, yabancı ülkede doğan öğrencilere okulda akranları tarafından yerli öğrencilere göre daha sık zorbalık edilmektedir.

**Şekil 18: Yabancı ve yerli doğumlu 4. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma hissi ve akranlarından zorbalık görme deneyimlerindeki farklılıklar, 2016**



**Yüksek değerler:** Yabancı doğumlular **daha yüksek** okula ait olma hissi ve/veya **daha fazla** zorbalık deneyimi bildirirler

**Düşük değerler:** Yabancı doğumlular **daha az** okula ait olma hissi ve/veya **daha az** zorbalık deneyimi bildirirler.

Ø = araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasını ifade eder.

	İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar	İstatiksel olarak anlamlı OLMAYAN farklılıklar
Okula ait olma hissi	■	■
Zorbalık deneyimi	■	■

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.

(7) 22 Avrupa ülkesinden katılan öğrenciler.

(8) Bu veri aynı zamanda ülkenin azınlık dillerinin konuşmacılarını da içermektedir.

**Açıklayıcı not (Şekil 18)**

Şekil, yabancı doğumlu ve yerli doğumlular arasındaki sentetik indeksteki farklılıkları göstermektedir:

**Okula ait olma duygusu** - öğrencilerin 'Okulunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?' sorusu altında önerilen ifadelerle - 'Okulda olmayı seviyorum', 'Okuldayken kendimi güvende hissediyorum', 'Bu okula ait olduğumu hissediyorum', 'Okulumdaki öğretmenler bana göre adil' ve 'Bu okula gitmekten gurur duyuyorum' - verdikleri yanıtlara göre hesaplanmıştır. Yanıt seçenekleri arasında 'Çok katılıyorum', 'Çok az katılıyorum', 'Biraz katılmıyorum' ve 'Çok katılmıyorum' (PIRLS bağlamındaki 'Öğrenci Anketi'nin G12'si) yer aldı.

**Zorbalık deneyimleri** - "Bu yıl boyunca, okulunuzdaki diğer öğrenciler ne sıklıkta size aşağıdaki davranışları yaptılar (yazılı veya internet yoluyla da dahil)?" sorusuna - 'Benimle dalga geçti ya da bana isim taktı', 'Beni oyunlarından ya da etkinliklerinden çıkardı', 'Benim hakkımda yalan söyledi', 'Benden bir şey çaldı', 'Bana vurdu ya da beni incitti (ittirmek, vurmak, tekmelemek gibi)', 'Yapmak istemediğim şeyleri yaptırdı', 'Hakkımda utanç verici bilgiler paylaştı' ve 'Beni tehdit etti' - verilen yanıtlara dayanmaktadır. "En az haftada bir kez", "Ayda bir veya iki kez", "Yılda birkaç kez" ve "Hiçbir zaman" (PIRLS bağlamındaki 'Öğrenci Anketi'nin G13'ü) yanıt seçenekleri arasındadır.

Doğum ülkesine ilişkin veriler, öğrencilerin ebeveynlerinin PIRLS 'Okumayı Öğrenme' anketinde 3A sorusuna verdiği cevaplara dayanmaktadır. Yerli doğan öğrenciler, ev sahibi ülkede doğan öğrencileri ifade eder. Yabancı uyruklu öğrenciler, ev sahibi ülke dışındaki bir ülkede doğmuş öğrencileri ifade eder. (Bkz. Ek Tablo 2.)

Şekil, öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişini kontrol ettikten sonraki değerleri göstermektedir. Ekteki teknik notlara ve Tablo 3'e bakınız.

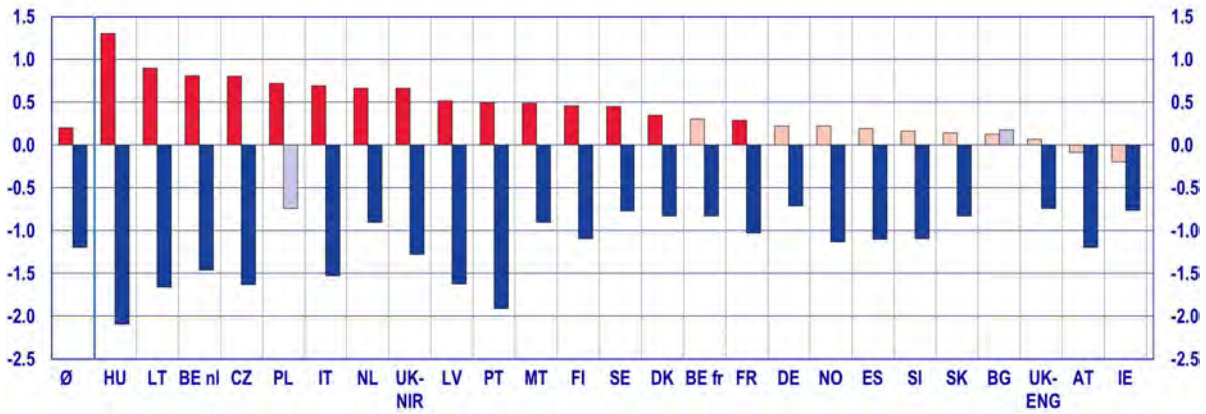
Eğitim sistemleri, yabancı doğumlu ve yerli öğrencilerin okul ait olma duygusu arasındaki endeks farkına göre azalan bir şekilde sıralanır. Bütün iç tutarlılık endeksleri (Cronbach alfa), G12 sorusu için 0,70'den büyük veya 0,70'e eşittir ve G13 sorusu için 0,80'e eşit veya 0,80'den büyüktür.

**Ülkeye özgü not**

**Birleşik Krallık (ENG):** Veri mevcut değildir. BK (İngiltere) PIRLS 'Okumayı Öğrenme' anketini uygulamamıştır.

Buna karşılık, Şekil 19'da gösterildiği gibi, evde konuşulan dile bakarken 4. sınıf öğrencilerinin okula ait olma ve zorbalık deneyimleri arasında daha belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Evde eğitim dilini konuşan kişiler, genellikle tüm eğitim sistemlerinde, evde başka bir dil konuşanlara göre daha yüksek bir aidiyet duygusu ve okulda daha az zorbalık deneyimlediklerini bildirirler. Bununla birlikte, bu göstergenin öğrencinin ev sahibi ülkede doğup doğmadığını dikkate almadığı unutulmamalıdır. Bu nedenle, eğitim dilini konuşmayan öğrenciler, yabancı ülkede doğmuş öğrencileri, ayrıca evde başka bir dil konuşan ve azınlık dilini konuşan ikinci nesil öğrencileri içerebilir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017a).

**Şekil 19: Evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 4. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve akranlarından zorbalık görme deneyimindeki farklılıklar, 2016**



**Yüksek değerler:** Evde eğitim dilini konuşan öğrenciler **daha yüksek** ait olma duygusu ve/veya **daha fazla** zorbalık deneyimi bildirirler.

**Düşük değerler:** Evde eğitim dilini konuşan öğrenciler **daha az** ait olma duygusu ve/veya **daha az** zorbalık deneyimi bildirirler.

Ø = araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasını belirtir.

	İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar	İstatiksel olarak anlamlı OLMAYAN farklılıklar
Okula ait olma duygusu	■	■
Zorbalık deneyimi	■	■

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.

**Açıklayıcı not (Şekil 19)**

Şekil, PIRLS bağlamında 'Öğrenci Anketi'nin G12 ve G13 sorularına verilen cevaplara dayanarak hesaplanan, evde eğitim dilini konuşanlarla evde konuşmayanlar arasındaki sentetik endeksteki farklılıkları göstermektedir (Şekil 18'deki açıklayıcı notlara bakınız). Evde konuşulan dile ilişkin veriler, PIRLS 'Öğrenci Anketi', G3 sorusuna verilen yanıtlara dayanmaktadır (bkz. Ek Tablo 4).

Şekil, öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişini kontrol ettikten sonraki değerleri göstermektedir. Ekteki teknik notlara ve Tablo 5'e bakınız.

Eğitim sistemleri, evde eğitim dilini her zaman veya neredeyse her zaman konuşan öğrencilere ait okula ait olma hissi ile bu dili evde bazen konuşabilen veya hiç konuşmayan öğrenciler arasında indeks farkına göre azalan bir şekilde sıralanır. Bütün iç tutarlılık endeksleri (Cronbach alfa), G12 sorusu için 0,70'den büyük veya 0,70'e eşittir ve G13 sorusu için 0,80'den büyük veya 0,80'e eşittir.

Öğrencilerin okula ait olma hissindeki en büyük endeks farklılıkları, eğitim dilini konuşanların bilmeyenlerden daha iyi hissettiği Macaristan, Litvanya, Belçika (Flaman Topluluğu) ve Çekya'da görülebilir. En küçük (istatistiksel olarak anlamlı) farklar, Fransa ve Danimarka'da gösterilmiştir. Öğrencilerin zorbalık deneyimlerine bakıldığında, evde eğitim dili konuşmayan öğrenciler, özellikle Macaristan, Portekiz, Litvanya, Çekya, Letonya ve İtalya'da olanlardan daha zorbalığa uğradıklarını bildirmektedir. Almanya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) iki grup arasında zorbalık deneyimlerinde daha küçük (istatistiksel olarak anlamlı) bir fark vardır. İlginçtir ki, zorbalık durumunda, farklılıklar okula ait olma anlamındaki farklılıklardan biraz daha büyüktür ve hemen hemen tüm ülkelerde sıfırdan önemli ölçüde farklıdır.

Yukarıdaki iki şekilde sunulan veriler göz önüne alındığında (Şekil 18 ve 19), 4. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duygularının yanı sıra, eğitim dilini konuşup konuşmadıklarına bağlı olarak zorbalık deneyimlerinde de farklılıklar vardır; anketin yapıldığı ülkede doğup doğmadıklarına bağlı olarak gerçek bir fark yoktur. İrlanda'da, hem yabancı doğumlu öğrenciler hem de evde eğitim dili konuşmayanlar, akranlarından biraz daha fazla zorbalığa uğradıklarını bildirmektedir.

**Ortaöğretimde, evde eğitim dilini konuşanlarla konuşmayanlar arasındaki zorbalık deneyimlerindeki farklılıklar ilkokuldan daha azdır**

Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Çalışması (ICCS) 2016'da, 8. sınıf öğrencilerine PIRLS 2016'daki 4. sınıf öğrencilerine okula ait olma duyguları ve zorbalık deneyimleriyle ilgili olarak benzer sorular soruldu. Şekil 20, yabancı doğumlu ve yerli öğrenciler arasındaki okula ait olma ve zorbalık deneyimleri arasındaki farklılıkları göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların görülebildiği sadece birkaç eğitim sistemi vardır. Yani, Bulgaristan ve Malta'da, yabancı uyruklu 8'inci sınıf öğrencileri, yerlilerden daha düşük bir okul duygusu bildirmiştir; Bulgaristan'daki yabancı uyruklu ve yerli öğrenciler arasındaki fark en büyüktür.

Araştırmaya katılan 15 Avrupa eğitim sistemi arasında, 8. sınıf yabancı doğumlu öğrenciler; Hollanda, Belçika (Flaman Topluluğu) ve İtalya'daki yerli öğrencilerden akranlarından daha sık zorbalık yaşadıklarını bildirmektedir.



**Şekil 20: Yabancı doğumlu ve yerli 8. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve akranlarından zorbalık görme deneyimindeki farklılıklar, 2016**



**Yüksek değerler:** Yabancı doğumlu öğrenciler **daha yüksek** ait olma duygusu ve/veya **daha fazla** zorbalık deneyimi bildirir.

**Düşük değerler:** Yabancı doğumlu öğrenciler **daha düşük** ait olma duygusu ve/veya **daha az** zorbalık deneyimi bildirir.

Ø = araştırmaya katılan 15 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasını belirtir.

	İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar	İstatiksel olarak anlamlı OLMAYAN farklılıklar
Okula ait olma duygusu	■	■
Zorbalık deneyimi	■	■

Kaynak: Eurydice, ICCS 2017'ye dayanmaktadır.

**Açıklayıcı not**

Şekil, yerli ve yabancı doğan arasındaki sentetik endekslerdeki farklılıkları göstermektedir:

**Okula ait olma duygusu** - Öğrencilerin 'Okuldaki öğretmenler ve öğrencilerle ilgili aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyor veya katılmıyorsunuz?' - 'Öğretmenlerimin çoğu bana adil davranıyor', 'Öğrenciler öğretmenlerin çoğu ile iyi geçiyor', 'Öğretmenlerin çoğu öğrencilerin iyoluşlarıyla ilgili ilgileniyor', 'Öğretmenlerimin çoğu söylediklerimi dinliyor', 'Daha fazla yardıma ihtiyacım varsa, öğretmenlerimden yardım alırım', 'Çoğu öğretmen öğrencilerin zorbalığa uğramasını engeller', 'Okulumdaki çoğu öğrenci birbirlerine saygıyla davranıyor', 'Okulumdaki çoğu öğrenci birbiriyle iyi geçiyor', 'Okulum öğrencilerin güvende hissettiği bir yer', 'Diğer öğrenciler tarafından zorbalığa uğramaktan korkuyorum' – sorusuna verdikleri yanıtlara göre hesaplanmıştır. Yanıt seçenekleri arasında 'Kesinlikle katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle katılmıyorum' vardı (ICCS bağlamında 'Öğrenci Anketi'nin Q19).

**Zorbalık deneyimleri** - 'Son üç ayda, okulunuzda aşağıdaki durumu ne sıklıkta gördünüz?' - 'Bir öğrenci seni rahatsız edici bir takma adla çağırdı ...', 'Bir öğrenci diğerlerini güldürmek için senin hakkında bir şeyler söyledi', 'Bir öğrenci seni sana zarar vermekle tehdit etti', 'Fiziksel olarak başka bir öğrenci tarafından saldırıya uğradın', 'Bir öğrenci bilerek sana ait olan bir şeyi kırdı', 'Bir öğrenci seninle ilgili internette hakaret edici resimler veya metinler yayınladı' sorusuna verilen cevaplara dayanmaktadır. Yanıt seçenekleri arasında '5 kez veya daha fazla', '2 ile 4 kez', 'Bir kez' ve 'Hiç değil' yer aldı (ICCS bağlamında 'Öğrenci Anketi'nin Q20'si).

Doğum ülkesine ilişkin veriler, öğrencilerin ICCS 'Öğrenci' anketinde Q4'ü soruya verdikleri cevaplara dayanmaktadır. Yerli öğrenciler, ev sahibi ülkede doğan öğrencileri ifade eder. Yabancı uyruklu öğrenciler, ev sahibi ülke dışındaki bir ülkede doğmuş öğrencileri belirtir (bkz. Ek Tablo 6).

Şekil, öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişini kontrol ettikten sonraki değerleri göstermektedir. Ekteki teknik notlara ve Tablo 7'ye bakınız.

Eğitim sistemleri, yabancı doğumlu ve yerli öğrencilere ait okul duygusu arasında azalan bir endeks farkı sıralamasına göre sıralanır. Tüm iç tutarlılık endeksleri (Cronbach alfa), soru Q19 için 0,80'e eşit veya 0,80'den daha yüksek ve soru Q20 için 0,70'den yüksek veya 0,70'e eşittir.

**Ülkeye özgü not**

**Almanya:** Veriler Kuzey Ren Vestfalya'yı ifade eder.

Şekil 21, evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 8. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma hissi ve zorbalık deneyimindeki farklılıkları göstermektedir. Farklılıklar sadece birkaç ülkede istatistiksel olarak anlamlıdır. Malta, Hollanda ve İtalya'da, evde eğitim dilini konuşan kişiler, okulda evde konuşmayanlardan daha iyi hissederler. Zorbalık deneyimleri söz konusu olduğunda, Litvanya, İtalya, Letonya ve Hollanda'da, evde eğitim dilini konuşmayan öğrenciler, akranlarından daha sık zorbalık kurbanıdır. Malta'da, hem yabancı doğan öğrenciler hem de eğitim dilini konuşmayanlar, okula ait ol-



ma hissini daha düşük olduğunu bildirmektedir. İki eğitim sisteminde, İtalya ve Hollanda, hem yabancı doğumlu hem de evde eğitim dili konuşmayanlar, 8. sınıfta daha fazla zorbalıkla karşı karşıya kalmaktadır.

**Şekil 21: Evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 8. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve akranlarından zorbalık görme deneyimindeki farklılıklar, 2016**



**Yüksek değerler:** Evde eğitim dilini konuşan öğrenciler **daha yüksek** ait olma duygusu ve/veya **daha fazla** zorbalık deneyimi bildirir.

**Düşük değerler:** Evde eğitim dilini konuşan öğrenciler **daha düşük** ait olma duygusu ve/veya **daha az** zorbalık deneyimi bildirir

Ø = araştırmaya katılan 15 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasını belirtir.

	İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar	İstatistiksel olarak anlamlı OLMAYAN farklılıklar
Okula ait olma duygusu	■	■
Zorbalık deneyimi	■	■

Kaynak: Eurydice, ICCS 2016'ya dayanmaktadır.

#### **Açıklayıcı not**

Şekil, ICCS bağlamında 'Öğrenci anketi' içeriğinde yer alan Q19 ve Q20 cevaplarına dayanan, evde eğitim dilini konuşanlarla konuşmayanlar arasındaki sentetik endekslerdeki farklılıkları göstermektedir (Şekil 20 için açıklayıcı notlara bakınız). Evde konuşulan dile ilişkin veriler, ICCS 'Öğrenci' Anketi'ne, soru Q5'e verilen yanıtlara dayanmaktadır (bkz. Ek Tablo 8). Şekil, öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişini kontrol ettikten sonraki değerleri göstermektedir. Ekteki teknik notlara ve Tablo 9'a bakınız.

Eğitim sistemleri, evde eğitim dilini her zaman veya neredeyse her zaman konuşan öğrencilerin ve evde bazen konuşan veya hiç konuşmayan öğrencilerin okula ait olma hisleri arasındaki endeks farkına göre azalan bir şekilde sıralanır.

#### **Ülkeye özgü not**

**Almanya:** Veriler Kuzey Ren Vestfalya'yı ifade eder.

### **Yabancı uyruklu öğrencilerin ve evde eğitim dili konuşmayan öğrencilerin ebeveynleri çocuklarının okulu hakkında daha olumlu görüşlere sahiptir**

Öğrencilerin okuldaki iyilişleri da ebeveynlerinin okula, öğrenme ve öğretmeye yönelik algı ve tutumlarına bağlıdır (Trasberg ve Kong, 2017; Smit, Driessen, Sluiter ve Slegers, 2007). Ebeveynlerin okula ilişkin algıları, bir dizi faktör tarafından şekillendirilebilir, bunlar, onların çocuklarıyla yapılan görüşmeler, diğer ebeveynleri ve okul personeli ile yapılan görüşmeler; çocuklarının okul performansı; eğitim sistemi hakkında genel bilgi seviyeleri; ve kendi önceki deneyimlerini içerir. Göçmen kökenli çocukların ebeveynleri söz konusu olduğunda, ebeveynlerin toplumdaki mevcut bütünleşme düzeyi de görüşlerini etkileyebilir.

Şekil 22, çocuklarının anketin yapıldığı ülkede doğup doğmadığına ve çocuklarının evde eğitim dilini konuşup konuşmadıklarına bağlı olarak ebeveynlerin okul takdirindeki farklılıkları göstermektedir.

**Şekil 22: Doğum ülkesi ve evde konuşulan dile bağlı olarak ebeveynlerin çocuklarının okulları hakkındaki algılarında farklılıklar, 2016**

**Yüksek değerler:** Yabancı doğumlu ebeveynler ve çocuğu evde eğitim dilini konuşmayanlar **daha** olumlu bir fikre sahiptir.

**Düşük değerler:** Yabancı doğumlu ebeveynler ve çocuğu evde eğitim dilini konuşmayanlar **daha az** olumlu bir fikre sahiptir.

Ø = araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasını belirtir.

	İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar	İstatiksel olarak anlamlı OLMAYAN farklılıklar
Yabancı doğumlu ve yerli ebeveynler arasındaki farklılıklar	■	■
Evde eğitim dilini konuşmayan ve konuşan öğrencilerin ebeveynleri arasındaki farklılıklar	■	■

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.

#### Açıklayıcı not

Şekilde, ebeveynlerin çocuklarının okulu hakkındaki algıları ile ilgili olarak, yabancı doğumlu ve yerli öğrencilerin ebeveynleri ile evde eğitim dili konuşanlar ve konuşmayanlar arasındaki sentetik indekslerdeki farklılıklar gösterilmektedir. Sentetik endeksler, 'Çocuğunuzun okulu hakkında ne düşünüyorsunuz?' sorusu altındaki ifadelerle verilen cevaplara dayanarak hesaplanır - 'Çocuğumun okulu, çocuğumun eğitiminde beni de dahil ederek üzere iyi bir iş yapıyor', 'Çocuğumun okulu güvenli bir ortam sağlıyor', 'Çocuğumun okulu çocuğumun okuldaki ilerlemesiyle ilgileniyor', 'Çocuğumun okulu beni onun ilerlemesi hakkında bilgilendirerek iyi bir iş yapıyor', 'Çocuğumun okulu yüksek akademik standartları teşvik ediyor', 'Çocuğumun okulu, onun okurken daha iyi olmasına yardımcı olarak iyi bir iş yapıyor'. Yanıt seçenekleri arasında 'Çok Katılıyorum', 'Biraz Katılıyorum', 'Biraz Katılmıyorum' ve 'Çok Katılmıyorum' yer aldı (PIRLS 2016 bağlamsal ebeveynler anketinde S9) ('Okumayı Öğrenme').

Doğum ülkesine ilişkin veriler, öğrencilerin ebeveynlerinin PIRLS 'Okumayı Öğrenme' anketinde 3A sorusuna verdiği cevaplara dayanmaktadır. Yerli öğrenciler, ev sahibi ülkede doğan öğrencileri ifade eder. Yabancı uyruklu öğrenciler, ev sahibi ülke dışındaki bir ülkede doğan öğrencileri belirtir (bkz. Ek Tablo 2).

Evde konuşulan dile ilişkin veriler PIRLS 'Öğrenci Anketi' G3 sorusuna verilen yanıtlara dayanmaktadır (bkz. Ek Tablo 4).

Şekil, öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişini kontrol ettikten sonraki değerleri göstermektedir. Ekteki teknik notlara ve Tablo 10'a bakınız.

Eğitim sistemleri, çocuğu başka bir ülkede doğmuş ebeveynlerin algısı ile çocuğu ev sahibi ülkede doğanların algıları arasındaki endeks farkına göre azalan bir şekilde sıralanmaktadır.

#### Ülkeye özgü not

**Birleşik Krallık (ENG):** Veriler Birleşik Krallık'ta (İngiltere) PIRLS 'Okumayı Öğrenme' anketini uygulamadığından mevcut değildir.

Katılan eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında, yabancı doğumlu öğrencilerin ebeveynleri, çocuklarının okulu hakkında, yerli öğrencilerin ebeveynlerinden daha olumlu bir görüş bildirmektedir. Almanya, Çekya, Fransa, Belçika (Flaman ve Fransız Toplulukları), Slovenya, Hollanda ve Finlandiya'daki durum budur.

Evde konuşulan dili çevreleyen farklılıklar incelendiğinde, çocukları evde eğitim dili konuşmayan ebeveynler de çocuklarının okulu hakkında daha olumlu bir görüş sahibi olma eğilimindedir. Dokuz eğitim sistemindeki durum budur (Belçika - Flaman Topluluğu, Almanya, Belçika - Fransız Topluluğu, Hollanda, Avusturya, Norveç, Slovenya, Finlandiya ve Fransa). Buna karşılık, İspanya ve Malta'da, evde eğitim dilini konuşmayan öğrencilerin ebeveynleri, evde eğitim dilini konuşan çocukların ebeveynlerine göre okulu daha az takdir etmektedir. İlginç bir şekilde, bu ülkelerin çoğunda, göreceli olarak yüksek oranda öğrenci evde eğitim dilini konuşmamaktadır (bkz. Ek Tablo 4).

Yabancı uyruklu dördüncü sınıf öğrencilerinin ve evde eğitim dilini konuşmayanların ebeveynleri tarafından sahip olunan okula ilişkin bu daha olumlu algı, genel kamuoyunun düşüncesine aykırıdır. Ancak, bu, okullar ve politika yapıcılar için bu öğrencilerin ebeveynlerini çocuklarının eğitimine daha fazla dahil etmeleri için bir fırsat sunabilir. Yukarıda da değinildiği gibi, çok sayıda çalışma, ebeveynlerin okul yaşamına katılımlarının, çocukları okulda daha iyi performans göstermeye teşvik edebildiğini ve aidiyet duygusunu güçlendirebildiğini kanıtlamıştır (ayrıca bkz. Bölüm 3.3 ve II.3.4). Bu fırsatı değerlendirmek için, yabancı doğmuş öğrencilerin ve evde eğitim dilini konuşmayan öğrencilerin ebeveynlerinin, okul hakkında diğerlerinden daha fazla fikir sahibi olma nedenleri hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekebilir: bu, okullar ve bu ebeveynler arasında etkili iletişimden mi, kültürel faktörlerden mi, yoksa daha olumsuz bir şekilde, çocuklarının performansı ve eğitim kalitesi hakkında bilgi eksikliklerinden mi kaynaklanıyor?

### **Evde eğitim dili konuşamayan öğrencilerin oranı yüksek olan okullarda, okul müdürleri daha az ebeveyn katılımı bildirmektedir**

Ebeveynlerin okul yaşamına gerçek katılımı söz konusu olduğunda, PIRLS 2016, ebeveynlerin herhangi bir Avrupa eğitim sistemine aktif olarak katılmadıklarını belirtmektedir. Avrupa düzeyinde, okul müdürlerinin algılarına dayanarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımı “orta” olarak derecelendirilmiştir (bkz. Şekil 23'deki Açıklayıcı notlar).

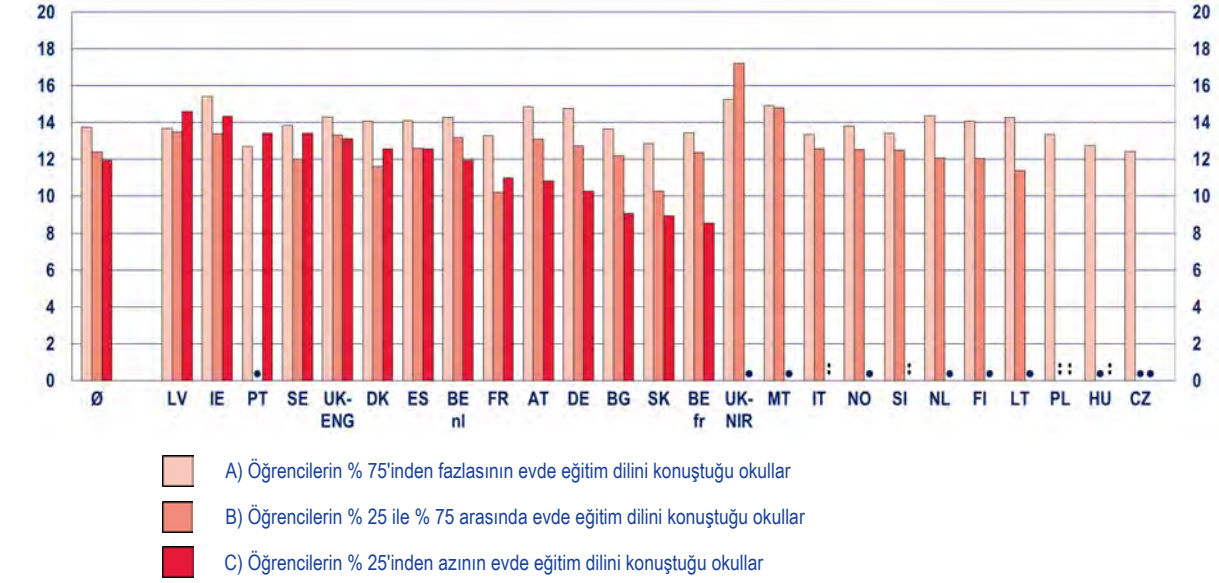
Bununla birlikte, okullar arasında bazı farklılıklar vardır. Şekil 23, okul müdürlerinin bildirdiği gibi, farklı öğrenci yüzdelerinin evde eğitim dilini konuştuğu okullara ebeveyn katılımını göstermektedir. Evde eğitim dilini konuşanların oranının % 75'ten fazla (A), % 25-75 arasında (B) ve % 25'ten daha az olan okullardaki ebeveyn katılımı için Avrupa ortalamasının yanı sıra ortalama puanları verilmiştir. Rakamla birlikte verilen tablo, evde eğitim dilini konuşan öğrenci oranı yüksek olan (% 75'ten fazla) ve karışık (% 25-75 arası olan) okulların yanı sıra böyle öğrencilerin oranının %25'ten daha az olduğu okulların arasındaki ortalama puan farklılıklarını göstermektedir

Avrupa eğitim sistemindeki öğrencilerin çoğunluğu, en az % 75'i evde eğitim dili konuşan öğrencilerin okullarına devam etmektedir. Sadece birkaç eğitim sisteminde % 10 ya da daha fazla öğrenci, öğrencilerin dörtte birinden azının evde eğitim dilini konuştuğu okullara gitmektedir (Belçika - Flaman Topluluğu, Bulgaristan, Almanya, Letonya, Avusturya ve Birleşik Krallık - İngiltere) (bkz. Ek Tablo 11). Şekil, göçmenlik durumu için bir temsilci olarak eğitim dilinden farklı bir anadili almaktadır. Bununla birlikte, bazı ülkelerde, göçmen öğrencilerin oranının düşük olabileceği unutulmamalıdır (bkz. Şekil 13 ve Ek Tablo 2); aynı zamanda, evde eğitim dilini konuşmayanların oranı hala yüksek olabilir. Bu, örneğin, ulusal veya dilsel azınlıkların evde eğitim dilinden farklı bir dil konuşabildikleri durumdur. Örneğin, Bulgaristan'da, başka bir ülkede doğmuş olan PIRLS 2016'ya katılan öğrencilerin oranı % 2.31 iken, % 19.2'si, % 25'ten daha az öğrencinin evde eğitim dilini konuştuğu okullara gitmektedir. Benzer şekilde, Letonya'da, PIRLS 2016'daki yabancı doğumlu öğrencilerin oranı % 1,44'tür, öğrencilerin % 23,78'i % 25'ten daha az öğrencinin evde eğitim dilini konuştuğu okullara gitmektedir (bkz. Ek Tablo 12).

Şekil 23, okul müdürlerinin, daha az sayıda öğrencinin evde eğitim dilini konuştuğu okullarda daha az ebeveyn katılımı algıladığını göstermektedir. Belçika (Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Almanya, İspanya ve Avusturya'da (istatistiksel olarak anlamlı farklar var) durum böyledir. Danimarka ve Fransa'da, ebeveynlerin katılımı, aynı zamanda öğrencilerin % 25-75'inin evde eğitim dilini konuştuğu okullarda öğrencilerinin % 75'inden fazlası böyle olan okullardan daha düşüktür. Bununla birlikte, evde

eğitim dilini konuşan öğrencileri dörtte birinden az olan okullar, okul müdürlerine göre karma okullardan (yani % 25-75 ile) daha yüksek ebeveyn katılımı göstermektedir.

**Şekil 23: Okul müdürleri tarafından bildirilen ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımları, ortalama değerler, 2016**



Ø = araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasını belirtir.

● = 30'dan az öğrencinin veya 5'ten az okulun bu kategoride olduğunu gösterir.

	Ø	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	IT	LV	LT
A ve B arasındaki fark	1.35	1.08	1.09	1.45	●	2.45	2.01	2.04	1.50	3.11	0.78	0.21	●
A ile C arasındaki fark	1.82	4.90	2.33	4.60	●	1.51	4.47	1.10	1.54	2.30	:	-0.91	●
	HU	MT	NL	AT	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	
A ve B arasındaki fark	●	0.14	2.33	1.76	●	0.93	2.59	2.01	1.85	1.00	-1.97	1.29	
A ile C arasındaki fark	:	●	●	4.03	-0.74	:	3.90	●	0.45	1.18	●	●	

İstatiksel olarak anlamlı farklılıklar daha koyu bir tonla gösterilmiştir.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.

### Açıklayıcı not

Şekilde, okul müdürlerinin 'Okulunuzda aşağıdakilerin her birini nasıl nitelersiniz?' sorusuna verdikleri cevaplarına dayanarak, A) % 75'ten fazla, B) % 25-75 ve C), evde eğitim dilini konuşan öğrencilerin % 25'inden daha az olduğu okullardaki ebeveyn katılımı için ortalama sentetik indeksleri gösterilmektedir - 'Okul etkinliklerine ebeveyn katılımı', 'Öğrencilerin öğrenmeye hazır olmasını sağlamak için ebeveyn taahhüdü', 'Öğrenci başarısına yönelik ebeveyn beklentileri', 'Öğrenci başarısına yönelik ebeveyn desteği'. Yanıt seçenekleri 'Çok yüksek', 'Yüksek', 'Orta', 'Düşük' ve 'Çok düşük' idi. Ortalama endeks 5 ile 20 arasında değişebilir (PIRLS 2016 bağlamında 'Okul Anketi'nde Q13).

Evde eğitim dilini konuşan öğrencilerin oranına ilişkin veriler, PIRLS 'Okul Anketi'nde 4. soruya okul müdürleri tarafından verilen cevaplara dayanmaktadır (bkz. Ek Tablo 4).

Şekilde, eğitim sistemleri azalan düzende sıralanmıştır; öğrencilerin % 25'inden daha azının evde eğitim dilini konuşan okullar için ebeveyn katılımı puan ortalaması (bkz. Ek Tablo 12).

Tablo, okul müdürleri tarafından bildirildiği gibi, öğrencilerinin % 75'ten fazlasının eğitim dilini evde konuştuğu okullar ile öğrencilerinin % 25-75'inin evde eğitim dilini okullar arasındaki (A-B) ve öğrencilerinin % 75'ten fazlasının eğitim dilini evde konuştuğu okullar ve % 25'inden azının evde eğitim dilini konuştuğu okullar arasındaki (B-C) ebeveyn katılımı puan ortalamaları göstermektedir. Analiz üç kategoriye dayanmaktadır; ancak bazı eğitim sistemlerinde 5 okuldan az veya 30'dan az öğrenci bu kategorideki örneklerdeydi ki bu, sonuçları güvenilir olarak değerlendirmek için yeterli değildir.

Tablo, A ve B'nin ortalamaları ile A ve C kategorilerinin ortalamaları arasındaki farkları göstermektedir (ayrıca bkz. Ek Tablo 13).

# **Bölüm I:**

# **Haritalandırma**







## I.1: YÖNETİM

Ülkelerin, göçmen kökenli öğrencileri entegre etmede etkili bir yaklaşıma sahip olmaları için, eğitim sistemlerinin uygun yönetim yapılarına sahip olmaları gerekir. Bu bölüm, göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu ile ilgili dört yönetim alanına odaklanmaktadır: ülkelerin göçmen kökenli öğrencileri nasıl tanımladıkları; karşılaşılan politik zorluklar ve bunların stratejiler ve politika koordinasyonu açısından nasıl ele alındığı; finansmanın nasıl dağıtıldığı ve dahil olan yönetim seviyeleri; ve son olarak, göçmen öğrenci performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi ya da bu alandaki politikaların başarısını ölçmek için etki değerlendirmelerinin yapılması ile ilgili olarak eğitim sistemlerinin kanıta dayalı politika yapımına ne ölçüde katıldığı.

### I.1.1. Ulusal tanımlar

İstatistiki ve yasal açıdan Avrupa ülkeleri, göçmenlerle ilgili aynı tanımların bazılarını paylaşmaktadır. İstatistiksel veri toplama amacıyla, Eurostat, birinci nesil göçmenleri - ebeveynleri de dışarıda doğmuş olan ev sahibi ülkenin dışında doğanlar-; ve ikinci nesili - ev sahibi ülkede doğan ancak ebeveynlerinden en az biri dışarıda doğmuş olanlar- olarak ayırmaktadır. Uluslararası ve AB mevzuatı başka yasal kategorileri de belirlemektedir: örneğin, AB Üye Ülkelerinin vatandaşları, üçüncü ülke vatandaşları ve uluslararası koruma isteyen insanlar (bkz. Bölüm I.2).

Ortak kavramların yanı sıra, ulusal idarelerin ulusal koşulları yansıtan kendi terminolojileri olabilir. Bu bölüm, en üst düzey yetkililerin hangi kriterleri göçmen kökenli çocuk ve gençleri tanımlamak için en sık kullandıkları (bkz. Şekil I.1.1) ve eğitim sisteminde belirli bir terminolojinin kullanımda olup olmadığını araştırır. Ayrıca, bu bölümde yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim politikasında belirli bir kategori olarak ayırt edilip edilmediği de tartışılmaktadır (bkz. Şekil I.1.2).

### **Vatandaşlık ülkesi ve ikamet/göçmenlik statüsü, göçmen kökenli çocuk ve gençleri tanımlamak için en üst düzey politika belgelerinde en çok kullanılan kriterlerdir**

Bağlam bölümünde de belirtildiği gibi, bu rapordaki 42 Avrupa eğitim sistemi yalnızca sayılar açısından değil, aynı zamanda menşei ülkeler ve yasal statü çeşitleri bakımından da çok farklı göç deneyimlerine sahiptir. Ülkeler ayrıca en son insani göç krizinden farklı şekilde etkilenmiştir. Bu ve diğer nedenlerden dolayı, üst düzey yetkililer, göçmen kökenli çocuklara ve gençlere ilişkin ulusal politikalarında farklı kriterlere odaklanmaktadır.

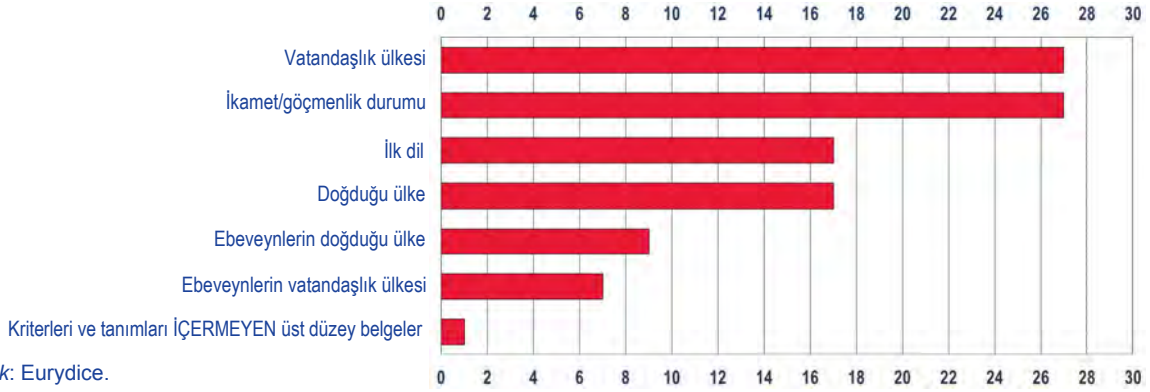
Şekil I.1.1, en üst düzey politika belgelerinde belirtildiği gibi, göçmen kökenli çocukları tanımlamak için en sık kullanılan kriterlerin vatandaşlık ülkesi ve göçmenlik veya ikamet durumu olduğunu göstermektedir.

Vatandaşlık ülkesi, başka bir ülkenin vatandaşı olan çocukları ve gençleri tanımlamak için kullanılır. Yirmi yedi sistem bu kritere başvurmaktadır. AB Üye Devletleri ayrıca, AB vatandaşları ve üçüncü ülke vatandaşları arasında daha fazla ayırım yapabilir.

Yirmi yedi sistem tanımlarında göçmenlik veya ikamet durumunu dikkate almaktadır. Çok sık olarak, bunların arasında mülteci, sığınmacı ve refakatsiz küçük gibi özel durumlar dikkate alınmaktadır. Sığınmacılara, başvurularından sonraki üç ay içinde sığınma talebinde bulunanlar için AB Üye Devletlerini eğitim vermeye davet eden 2013/33/EU (1) sayılı AB yönetmeliğinin uygulanması bağlamında sık sık değişilmektedir.

(1) Uluslararası koruma için başvuruların kabulü için standartları belirleyen 26 Haziran 2013 tarih ve 2013/33/EU sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Yönetmeliği; <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

**Şekil I.1.1: Göçmen kökenli çocukları ve gençleri belirlemek için kullanılan en yaygın kriterler, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

### **Açıklayıcı not**

Şekil, göçmen kökenli çocuk ve gençleri tanımlamak için mevzuat, öneri ve stratejiler gibi en üst düzey eğitim politikası belgelerinin en sık kullandığı kriterleri sunmaktadır. Şekil, her bir kriteri kullanan ülke sayısını göstermektedir. Üst düzey düzenlemelerde / tavsiyelerde kullanılan kriterler hakkında ülkeye özgü bilgiler Ek'te sunulmuştur.

İkamet durumu, diğer ülkelerin vatandaşlarının (AB veya üçüncü ülke vatandaşlarının) kendi bölgelerinde yasal olarak kalmasına izin veren bir devlet tarafından verilen herhangi bir yetkilendirme anlamına gelir. Oturma izinleri en az üç ay süreyle verilir.

Göçmenlik statüsü, AB vatandaşlığı gibi ev sahibi ülkeye giriş ve ülkede konaklama; ev sahibi ülkede çalışan, eğitim gören, v.b. üçüncü ülke vatandaşı; mülteciler, sığınmacılar, refakatsiz küçükler ve düzensiz göçmenler için yasal dayanağı ifade eder.

İlk dil genellikle çocukların ve gençlerin evde konuştukları ana dili ifade eder.

Göç geçmişini tespit etmek için, doğum ülkesi ve ilk dil gibi kriterler sistemlerin yarısından daha azında kullanılır. Doğum ülkesi tipik olarak, başka bir ülkede doğmuş ancak ev sahibi ülkeye gelmelerinden bu yana vatandaşlığa alınmış olan çocukları ve gençleri tanımlamaya izin verir. On üç ülke, vatandaşlık ülkesi ile birlikte doğum ülkesini bir kriter olarak kullanmaktadır. Üç sistem sadece doğum ülkesini kullanır.

İlk dil bir kriter olarak kullanıldığında, amaç genellikle çocuğun ilk dilinin ev sahibi ülkenin dili veya eğitim dili olup olmadığını belirlemektir. Bazı ülkeler, eğitim politikalarındaki göçmenlik bilgisinden ziyade ev sahibi dilindeki yeterliliklere odaklanma eğilimindedir. Bu, Belçika (Flaman Topluluğu), Fransa, Birleşik Krallık'taki (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) durumdur. Örneğin, Hollandaca yeterlik Belçika'da (Flaman Topluluğu) eğitim politikalarının geliştirilmesinde kullanılan tek kriter olmasına rağmen, milliyet, doğum ülkesi ve evde konuşulan dil(ler) ile ilgili veriler araştırma amaçlı olarak toplanmaktadır - sonuçları, politika izlemeye ve tavsiyeye katkıda bulunur. Fransa'da allëve allophone nouvellement arrivé terimi, ilk dili Fransızca dışındaki bir dil olan yeni gelen bir öğrenci için geçerlidir. Bu kavram politika belgelerinde sıkça bahsedilir ve yeni gelen göçmen öğrencilerin entegrasyonunun izlenmesinin temelini oluşturur. Birleşik Krallık'ta (İngiltere ve Galler), 'ek dil olarak İngilizce bilen öğrenciler (EAL)' ve Galler'de 'ek dil olarak Galce bilen öğrenciler (WAL)' politika geliştirmede belirli terimler olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, İngiltere'de öğrencilerin vatandaşlık ülkesi, doğum ülkesi, etnik köken ve İngilizcede yeterliği ile Galler'de etnik köken, İngilizce ve birinci dilde yeterlik ile ilgili veriler toplanmaktadır. Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda), EAL terimi, öğrencilerin ilk dilini ve bunun yanı sıra kültürel ve sosyal ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran 'yeni gelen' ile değiştirildi.

Ebeveynlerin doğduğu ülke ve vatandaşlık, sırasıyla yedi ve dokuz ülkede tespit kriterleri olarak rapor edilmektedir. Bulgaristan, Danimarka, Slovenya ve Lihtenştayn her iki kriteri de kullanırken kalan ülkeler ikisinden birini kullanmaktadır. Örneğin, Danimarka'da 'göçmen', Danimarka dışında doğmuş, ebeveynleri de ülkede doğmamış bir kişidir. 'Altsoy' Danimarka'da doğar; ancak ebeveynleri doğmamıştır ve doğdukları ülkenin vatandaşlıklarını muhafaza etmişlerdir.

Daha önce belirtildiği gibi, ülkeler uluslararası sözleşmelere karşılık gelen terimleri ve tanımları kullanma eğilimindedir. Çok az sayıda ülke göçmen kökenli çocuklara ve gençlere ulusal politika belgelerinde veya mevzuatlarında bahsetmek için ek ulusal tanımlar getirmiştir. Estonya'da, üst düzey belgeler, Estonya'da doğmuş, başka bir ülkede yaşayıp son zamanlarda Estonya'ya geri dönen çocukları ve gençleri veya ebeveynleri tanımlar. Örneğin, Estonya Eğitim Bilgi Veri Tabanı, Tagasipöörduja - geri dönen, yani yurtdışında ikamet ettikten sonra ülkeye geri dönen Estonya vatandaşı olarak ayırt eder. Benzer şekilde, Polonya'da, üst düzey eğitim belgeleri 'diğer ülkelerdeki okullara giden ve daha sonra Polonya'ya geri dönen Polonyalı vatandaşları' ayırt etmektedir.

Yukarıda tartışılan kriterler ve ulusal tanımların eğitimdeki haklar ve yükümlülükler (bkz. Bölüm I.2), destek sağlanması (bkz. Bölüm I.3), ilgili kaynakların tahsisi (bkz. Şekil I.1.7-8) ve idari verilerin izlenmesi ve/veya toplanması (bkz. Şekil I.1.9-11) üzerinde etkisi olabilir. Çok az ülke, kişisel bilgilerin korunmasına ilişkin yasal hususlar nedeniyle, ebeveynlerin bilgilerini ölçüt olarak kullanır. Bununla birlikte, ebeveyn bilgilerini göz önünde bulundurmamak, ikinci nesil öğrencilerin (yani ev sahibi ülkede doğmuş; ancak ebeveynleri başka bir ülkede doğmuş veya başka bir ülkenin vatandaşı olanlar) bu hedef gruba özel politikalar hazırlamak amacıyla tanımlanmasına yardımcı olabilir. Çoğu ülke tarafından kullanılan - ikamet ve göçmenlik statüsü, örneğin, insani gerekçelerle kalmalarına izin verilen göçmenleri tespit ederek ve çok sayıda yeni gelen acil psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyduğunda bununla baş etmek için gereken politikaları geliştirerek eğitim politikalarını planlamaya ve desteği yönlendirmeye izin verir. Son olarak, ilk dili göçmen öğrencilerin belirlenmesi için bir kriter olarak kullanmak, eğitim dilini veya ana dili öğrenmek için destek tahsisinde yardımcı olabilir (bkz. Bölüm I.3.2).

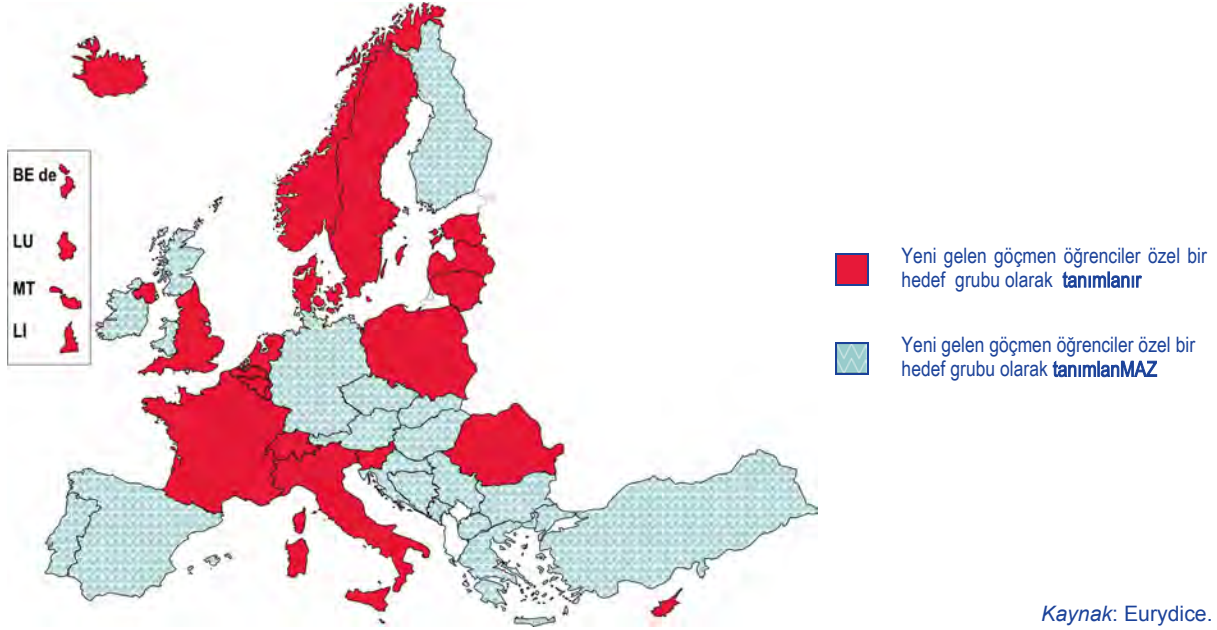
### **Yeni gelen göçmen öğrenciler, Avrupa'daki eğitim sistemlerinin yaklaşık yansında belirli bir kategori olarak tanımlanmaktadır**

Ev sahibi ülkeye yeni gelen göçmen çocuklar ve gençler belirli zorluklarla karşılaşır. Onlar ve aileleri çoğu zaman ev sahibi ülkenin eğitim sistemini bilmez ve geldikleri zaman ev sahibi ülkenin dil(leri)ni konuşamayabilir. Ayrıca, uluslararası korumaya sahip olanlar, önceki öğrenmelerini onaylayan herhangi bir belgeye sahip olmayabilirler veya uzun süredir eğitim görmemiş olabilirler - bazı durumlarda bu çocuklar hiç eğitim almamış olabilir. Yerinden olma deneyimleri onları psikolojik ve fiziksel olarak da etkilemiş olabilir (Avrupa Komisyonu, 2013).

Bu nedenlerden dolayı, Şekil I.1.2'de gösterildiği gibi, 23 eğitim sistemi yeni gelen göçmen öğrenciler ile diğer birinci kuşak göçmenler veya ülkede ikamet eden ve bir süre eğitim sistemine dahil olan ikinci nesil öğrenciler arasında ayırım yapmaktadır. Bazı eğitim sistemleri ayrıca belirli destek için yeni gelenleri de hedeflemektedir (bkz. Bölüm I.2 ve I.3).

Bazı eğitim sistemlerinde 'yeni gelen' durumu, ev sahibi ülkeye (Belçika - Flaman ve Fransız Toplulukları, Danimarka, Hollanda, İzlanda ve Norveç) varış zamanından hesaplanan belirli bir zaman dilimi ile tanımlanır. Diğer sistemlerde, eğitim sistemine (Belçika - Flaman Topluluğu, Fransa, Slovenya, İsveç ve Birleşik Krallık - İngiltere, Kuzey İrlanda) kayıtlarından sonra hesaplanır. Örneğin, Belçika'da (Flaman Topluluğu), öğrenciler, Belçika'da en fazla bir yıl (kesintisiz) ikamet ettikleri ve (kesintisiz) maksimum dokuz ay boyunca Hollandacanın eğitim dili olduğu bir okula kayıt yaptırdıkları takdirde 'Hollandaca konuşmayan yeni gelenler' olarak (ve bu nedenle de alışma eğitiminden yararlanabilirler) kabul edilir; onlar evde Hollandaca konuşmazlar, ana dilleri de değildir ve Hollandaca konusundaki yeterlikleri genel eğitimi takip edecek kadar iyi değildir.

Şekil I.1.2: Yeni gelen göçmen öğrencilerin özel bir kategori olarak tanımlanması, 2017/18



#### **Açıklayıcı not**

Şekil yeni gelen öğrencileri belirleyen üst düzey düzey düzenlemelerin/tavsiyelerin bulunduğu eğitim sistemlerini göstermektedir.

#### **Ülkeye özel not**

**İspanya:** Bazı Özerk Topluluklar yeni gelen öğrencileri ayrı tutabilir.

Zaman dilimi sık sık yeni gelen öğrencilerin hedeflenen destek için uygun oldukları sürenin uzunluğuna karşılık gelir (destek süresi genellikle bundan daha uzun olsa da - bkz. Şekil I.2.9 ve Bölüm I.3).

### **I.1.2. Politik zorluklar, stratejiler ve üst düzey koordinasyon**

Kamusal politika geliştirmede, toplumu ilgilendiren hususları tespit ve analiz etmek, ilgili politika cevaplarını önermek ve politika değişikliklerini uygulamak ve izlemek için yapılar kurmak yönetişimin kilit unsurlarıdır. Bu bölüm özellikle, üst düzey yetkililer tarafından göçmen kökenli çocuk ve gençlerin okullarına entegrasyonu konusunda belirlenen ana zorluklara odaklanacaktır (bkz. Şekil I.1.3). Üst düzey yetkililer tarafından bu zorlukların üstesinden gelmek için oluşturulan stratejiler incelenecek ve öncelikler belirlenecektir (bkz. Şekil I.1.4 ve I.1.5). Entegrasyon politikalarının karmaşıklığı ve birçok oyuncuyu dahil etme ihtiyacı göz önüne alındığında, bölüm aynı zamanda koordinasyon organlarının hükümetin üst düzeyindeki yaygınlığını da değerlendirecektir (bkz. Şekil I.1.6).

### **Göçmen kökenli çocuklara ve gençlere yeterli dil ve öğrenme desteği sağlamak, eğitim sistemlerinin çoğunda bir zorluktur**

Bu bölüm, göçmen kökenli çocukları ve gençleri okul sistemlerine entegre etmede üst düzey yetkililerin karşılaştığı ana zorlukları ele almaktadır. Alandaki araştırma literatürüne göre, bunlar genellikle erişim, kaynakların sağlanması ve yüksek kalitede destek ve eğitim çıktılarının iyileştirilmesi konularını içerir. Şekil I.1.3, Avrupa'daki kamu otoritelerinin göçmen kökenli çocuk ve gençleri okullara entegre etmeleri konusunda karşılaştığı en yaygın zorlukları sıralamaktadır.

Eğitim sistemlerinin çoğu (29) kaliteli dil ve öğrenme desteği sağlamanın önemli bir zorluk olduğunu göstermektedir. Belçika (Almanca konuşan Topluluk), Malta ve Portekiz, öğretim elemanlarının yakın zamanda





kul ayrışmasına yol açabilecek belirli dezavantajlı coğrafi bölgelere yerleşme eğilimindedirler. Ayrıca, okul idari organları yeni eğitim ihtiyaçlarına ve kaynak dağıtımına hızlı bir şekilde tepki verememektedir. Üst düzey yetkililer arasındaki koordinasyon ve yerel düzeydeki yetkili organların politikaların uygulanmasında yer alması, Yunanistan ve Kıbrıs'ta zor olmuştur.

Son olarak, üst düzey yetkililerin, göçmen kökenli çocukların ve gençlerin entegrasyonu ile ilgili herhangi bir özel sorunu açıkça belirlemediği altı eğitim sistemi (Hırvatistan, Lüksemburg, Macaristan, Polonya, Slovakya ve Bosna-Hersek) vardır. İstatistiksel verilere göre, Lüksemburg hariç, bu ülkeler yakın zamana kadar göçten daha az etkilenmiştir.

### **Az sayıda ülkenin göçmen öğrencilerin entegrasyonu için belirli üst düzey stratejileri veya eylem planları vardır**

Sistem genelinde zorlukların üstesinden gelmek için üst düzey yetkililer, ellerinde, kapsamlı stratejiler veya eylem planları içeren bir dizi politika aracına sahiptir. Bunlar, uygulanacak değişiklikler karmaşık olduğunda ve çok çeşitli politika alanlarını ve paydaşlarını etkilediğinde veya uygulamanın daha fazla zamana ve önemli kaynaklara ihtiyaç duyması durumunda özellikle faydalıdır. Kapsamlı stratejilerin ve eylem planlarının avantajları şunlardır:

- bir politika vizyonu ve ulaşılabilecek hedefler tanımlamak;
- sorumlu organları adlandırmak;
- çeşitli aşamaların tamamlanması için bir zaman dilimi belirlemek;
- gerekli finansal kaynakları belirlemek;
- politikaların etkili olduğundan emin olmak için gereken izleme ve değerlendirme mekanizmalarını oluşturmak.

Bu, özellikle yeni politikaların uygulamaya konması ve bir dizi politika alanının etkilenmesi durumunda geçerlidir. Politika önlemleri yaygınlaştırıldıktan sonra strateji kullanılamayabilir.

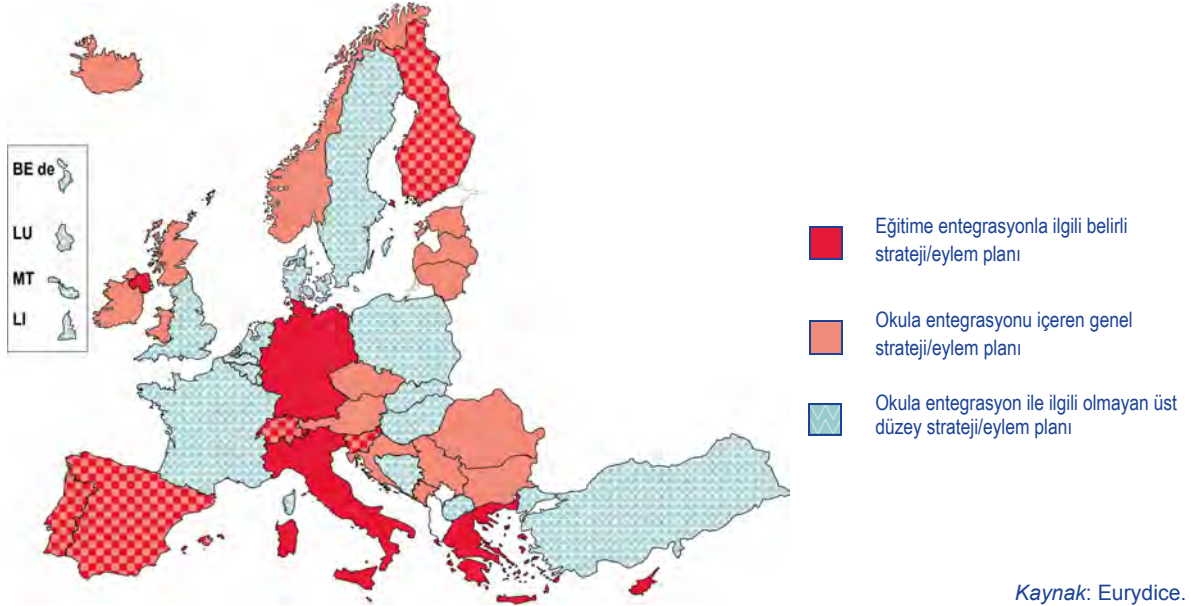
Şekil I.1.4, 25 Avrupa eğitim sisteminde, bir ya da daha fazla strateji ya da eylem planının, göçmen kökenli çocukların ve gençlerin okuldaki entegrasyonu ile ilgilendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu stratejilerin odağı ve kapsamı farklıdır. Bazıları eğitime odaklanırken, diğerleri daha geniş kapsamlıdır.

On sistemde, üst düzey yetkililer, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu konusunda özel bir strateji/eylem planı benimsemiştir. Almanya, Yunanistan, İspanya (bazı Özerk Topluluklar), Kıbrıs, Portekiz ve Slovenya'da, stratejiler ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'i kapsar. İspanya'da, tüm stratejiler göçmen öğrencilerle ilgili öğretmen eğitimine merkezi bir yer vermiştir. Üç eğitim sisteminde, strateji birkaç eğitim seviyesini (ilk ve ortaöğretimin yanı sıra) kapsar - Yunanistan'da erken çocukluk eğitimi ve Finlandiya ve İsviçre'de erken çocukluk eğitimi ile bakımı ve yetişkin eğitimi. Buna ek olarak, İsviçre'de, strateji belirli hedefler koyar, örneğin, IVET'te, 16-25 yaşlarındaki tüm mültecilerin üçte ikisi ve geçici oturma iznli göçmenlerin zorunlu eğitim sonrası eğitim programlarına gelişlerinden itibaren beş yıl içinde katılmaları gerekir.

Stratejili eğitim sistemlerinin üçte ikisinden fazlasında, okul entegrasyonu daha geniş bir stratejiye dahil edilmiştir. Bunların çoğu göçmen insanları topluma entegre etmeye çalışır (Bulgaristan, Çekya, İrlanda, İspanya, Hırvatistan, Avusturya, Portekiz, Romanya, Finlandiya, İngiltere - Galler ve İskoçya, İsviçre, İzlanda, Karadağ, Norveç ve Sırbistan). Bu sosyal entegrasyon stratejileri genellikle işgücü piyasası entegrasyonu, barınma, kamu hizmetlerine erişim, eğitim vb. gibi birkaç politika alanını kapsar ve birkaç farklı devlet kurumunu içerir. Eğitim, topluma entegrasyonun bir boyutu olarak kabul edilir.



**Şekil I.1.4: Göçmen kökenli çocukların ve gençlerin ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'e entegrasyonuna ilişkin stratejiler/eylem planları (ISCED 1-3), 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Şekil, üst düzey stratejileri ve eylem planlarını sunar. Bir strateji/eylem planı ISCED 1-3 dışındaki eğitim seviyelerini kapsadığında, bu özellikle aşağıdaki metinde belirtilmiştir.

#### **Ülkeye özel notlar**

**Almanya:** Veriler, Eğitim ve Kültür Bakanları Daimi Konferansı'nın bildirisini belirtmektedir.

**İspanya:** Göçmen öğrencilerin entegrasyonu, Özerk Toplulukların bir yeterliğidir. Çeşitli Özerk Toplulukların stratejileri/eylem planları farklı eğitim seviyelerini kapsar; ancak çoğu zorunlu eğitimi kapsar.

**İtalya:** Veriler, yabancı öğrencilerin kabulü ve entegrasyonu için Prensipleri ifade etmektedir (*il curricolo della scuola dell'infanzia ve del primo ciclo distizione için Indicazioni nazionali*).

**Birleşik Krallık (ENG / WLS / NIR):** Okul temelli IVET verilen hizmetin ayrı bir dalı değildir.

**İsviçre:** Çeşitli kanton stratejileri farklı eğitim seviyelerini kapsar.

Okul entegrasyonunu içeren diğer geniş stratejilerden bazıları dil edinimine odaklanmıştır. Örneğin, Estonya'da AB tarafından finanse edilen yapısal kalkınma programları, genel ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere, Estonya dilinin yabancı kökenli nüfus tarafından edinilmesine yöneliktir. Litvanya'da, 2018-2020 Hükümet Planı, geri dönenlerin entegrasyonu ve yabancı kökenli nüfus için Litvanca dil yeterlik testlerinin geliştirilmesi ile ilgili araştırmalara kaynak ayırmaktadır.

Sadece birkaç ülke hem eğitim sektörü için bir stratejiye hem de eğitimi içeren daha geniş bir stratejiye sahiptir (İspanya, Portekiz, Slovenya, Finlandiya ve İsviçre). Örneğin, Portekiz'de, Göç için Stratejik Plan eğitim alanında yapılan müdahaleler içerir - örneğin, Portekizcenin ikinci dil olarak öğretilmesini güçlendirmek; ikinci dil olarak Portekizcenin öğretim programlarını pekiştirmek, kültürlerarası eğitimi ve akademik ve mesleki niteliklerin tanınmasını çevreleyen konuların farkındalığının artırılmasını teşvik etmek. Portekiz Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında kabul edilen strateji ise, mülteci çocukların ve gençlerin okullarda kabul edilmesine odaklanmaktadır. Slovenya'da, eğitim alanında iki strateji vardır. Birincisi, eğitim, çeşitlilik, çok kültürlülük ve kültürlerarası eğitimin erişilebilirliğini ele alan 'Göçmen çocuklar, temel okul ve lise öğrencilerinin Slovenya Cumhuriyeti'nde eğitime entegrasyon stratejisi'dir. İkincisi, hem ebeveynler hem de çocuklar için Slovence dilini öğrenme fırsatlarını geliştirmeye, Slovincenin ikinci dil olarak öğrenilmesi ve yeni öğrenme materyali için temel okul müfredatını geliştirmek isteyen '2014-2018 Ulusal Dil Politikası Programı Önergesi'dir.

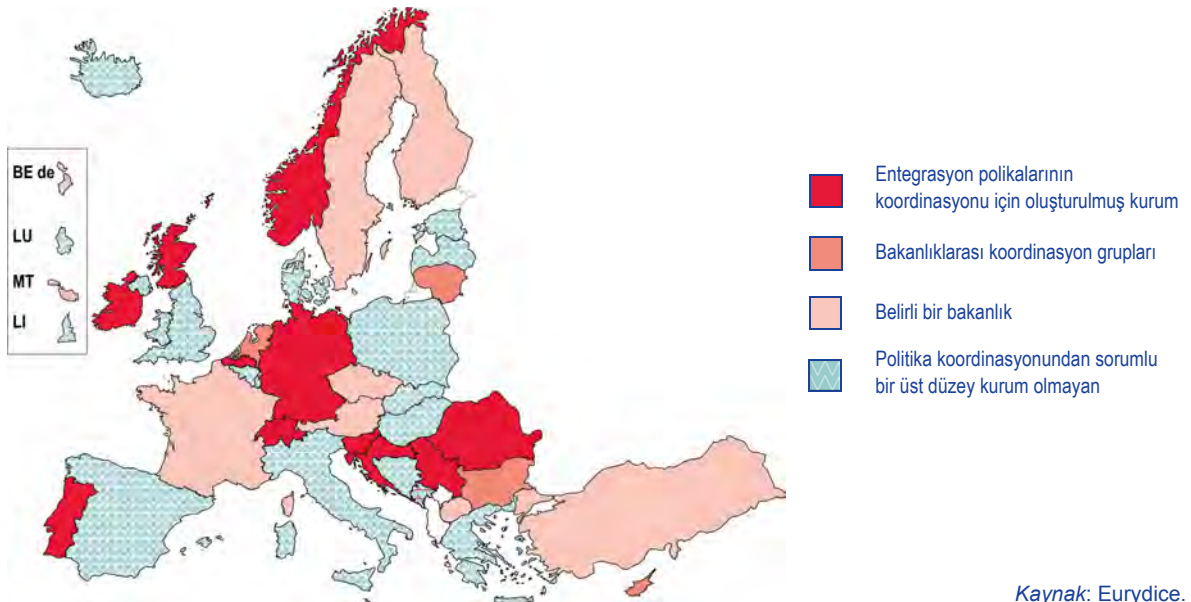


### Sistemlerin yaklaşık yarısı, göçmen öğrencilerin okullara entegre edilmesine ilişkin politikaları koordine etme sorumluluğuna sahip üst düzey bir kurum kurdu

Göçmen kökenli çocuk ve gençlerin okullarda etkili bir şekilde entegrasyonu ile ilgili politikalar çok çeşitlidir. Eğitim politikasının yanı sıra barınma, sağlık, gençlik, istihdam ve diğer politikaların göçmen çocuklar ve ebeveynleri üzerinde etkisi olabilir. Bu alanın karmaşıklığı ve dahil olan paydaşların çeşitliliği nedeniyle, olumlu ve kalıcı bir etki yaratabilmek için politika planlama, uygulama ve izleme en üst düzeyde koordine edilmelidir. Müdahale etmek için açık bir yetkiye, politik bir nüfuz ve güce sahip tek bir koordinasyon kurumu, üst düzey politikaların tutarlı bir şekilde uygulanmasını ve sistemin buna uyum sağlaması ve gerektiğinde değişime hızla tepki vermesini sağlayabilir (Ahad ve Benton, 2018).

Şekil I.1.6, 42 sistemden 24'ünde, bir üst düzey koordinasyon kurumunun; göçmen kökenli çocukların ve gençlerin okuldaki entegrasyonunu sağlamak için üst düzey organların ve alt idari seviyedeki (bölgesel, yerel ve okul seviyeleri dahil) diğer sorumlu aktörlerin birbirleriyle iletişim kurmalarını ve politika gündemlerini eğitim, barınma, sağlık vb. gibi alanlarda uyumlu hale getirmelerini sağlama görevini üstlendiğini göstermektedir. Bu organ farklı biçimlerde olabilir: göçmen kişilerin sosyal entegrasyonu alanında çalışma yetkisi olan mevcut veya yeni bir kurum veya politikanın uygulanmasını izleyen ve belirli kararlar alabilecek çeşitli ilgili kuruluşlardan temsilcilerden oluşan bir koordinasyon grubu veya portföyü göçmenlerin entegrasyonunu da içeren icracı bir bakanlık. Bu koordinasyon organlarının çoğu, genel olarak göçmen kökenli insanların entegrasyonu ile ilgili politikaları kapsamaktadır. Eğitim ve çocukların ve gençlerin okullara entegrasyonu, kapsanan alanlardan sadece bir tanesidir.

**Şekil I.1.6: Göçmenlerin öğrencilerin okullara entegrasyonu üzerinde etkisi olan politikaları koordine eden üst düzey kurumlar, 2017/18**



On bir ülkede, özel bir üst düzey organ, ulusal düzeydeki ilgili politikaları koordine eder. Onların görevi genellikle göçmen kökenli insanların sosyal entegrasyonunu kolaylaştırmaktır. Bu durum Belçika (Flaman Topluluğu), Almanya, Hırvatistan, İrlanda, Portekiz, Romanya, Slovenya, Birleşik Krallık (İskoçya), İsviçre, Norveç ve Sırbistan'da geçerlidir (belirli organlarla ilgili daha fazla bilgi için EK'e bakınız). İspanya'da merkezi hükümet göç politikasından sorumludur ve Özerk Topluluklar entegrasyon politikası konusunda karar verme yeterliğine sahiptir. Ancak devlet düzeyinde, Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonu Forumunun (*Foro para la integración social de los inmigrantes*) bil-

gi ve danışma rolü vardır. Göçmenlerin ve mültecilerin İspanyol toplumuna entegrasyonunu teşvik etmeyi amaçlayan önerileri ve tavsiyeleri oluşturur; Genel Devlet İdaresi, Özerk Topluluklar ve yerel yönetimler tarafından göçmenlerin sosyal entegrasyonu ile ilgili olarak sunulan programlar ve faaliyetler hakkında bilgi toplar ve bunları izler.

Bulgaristan, Kıbrıs, Litvanya ve Hollanda'da bakanlıklararası bir koordinasyon grubunun koordinasyon görevi vardır.

Bazı ülkelerde politika koordinasyonundan belirli bir bakanlık sorumludur. Çekya, Lüksemburg ve Avusturya'da, sosyal entegrasyon ve okula entegrasyon dahil olmak üzere göçle ilgili politikaları koordine etmekten sorumlu olan içişleri bakanlığı veya dışişleri bakanlığıdır. Malta'da, Avrupa İşleri Bakanlığı koordinasyondan sorumludur. İsveç'te, çalışma bakanlığı, eğitimi de içeren entegrasyon politikalarını koordine etmekten sorumludur. Finlandiya'da, Çalışma ve Ekonomi Bakanlığıdır. Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti'nde Çalışma ve Sosyal Politika Bakanlığı entegrasyon politikalarından sorumludur. Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Fransa ve Türkiye'de, eğitimden sorumlu bakanlık bu alanı denetlemektedir. Ayrıca, Fransa'da, belirli görevler ve hedef gruplar için bakanlıklararası koordinasyon oluşturulur. Özellikle, çocukların ve ailelerinin bilgilendirilmesi ve kabul edilmesi, İçişleri Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında paylaşılan bir iştir; refakatsiz küçüklerin sorumluluğu yedi kurum arasında paylaşılmaktadır.

18 eğitim sisteminde, entegrasyon politikalarını koordine etme yetkisine sahip üst düzey bir organ yoktur. Sorumluluklar, örneğin üç ve dört bakanlığın dahil olduğu olduğu İtalya ve Letonya veya farklı yetkinlik seviyelerine sahip beş farklı organın sorumlu olduğu Lüksemburg'da gibi çeşitli bakanlıklar arasında paylaşılabilir. Yunanistan'da, Eğitim, Araştırma ve Dini İşler Bakanlığı mülteci kabulü ve entegrasyon prosedürleriyle ilgili diğer kuruluşlarla işbirliği yapmaktadır.

### **I.1.3. Göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonunu fonlama**

Yerli ve göçmen öğrenciler arasındaki başarı farkını daraltmak için kaynak tahsis edilmesinin eğitim sonuçları üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir (OECD 2009). Finansman mekanizmalarını tasarlarken, politika yapıcılarının ek finansman için hedef grupları belirlemesi ve eğitim sisteminin hangi idari seviyesinin bu kaynakları yönetmesi gerektiğine karar vermesi gerekir; ancak bu durumda bu kaynaklar farklı eğitim düzeyleri arasında dağıtılabılır (a.g.e.). Bir NESSE raporu (2008), büyük oranda göçmen öğrencisi olan okullara ek mali kaynak tahsis edilmesini gerektiğini tavsiye etmiştir. Bu finansman, maliyetten ziyade bir yatırım olarak algılanmalıdır (a.g.e.).

Aşağıdaki bölüm, göçmenlerin okullara entegrasyonunu desteklemek için fon sağlamanın ana yollarını incelemektedir. Şekil I.1.7, (a) üst düzey ve (b) yerel makamlardan gelen fonlara gösterirken, Şekil I.1.8, fon tahsis etme kriterlerine odaklanmaktadır. Okulların aldığı herhangi bir özel finansman bu raporda dikkate alınmamaktadır.

Burada, hangi finansman yöntemlerinin diğerlerinden daha iyi olabileceği konusunda herhangi bir karar verilmemektedir. Nitekim, Sugarman, Morris-Lange ve McHugh'ın (2016, s. 2) belirttiği gibi, 'herhangi bir karmaşık politika sorununda olduğu gibi, ek finansman için tek bir en iyi tasarım yoktur. Tasarımın uygunluğu, öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarına ve okulların ve okul sistemlerinin bu ihtiyaçları karşılayacak kapasiteleri de dahil olmak üzere eğitim bağlamına bağlıdır'.



**Ülkelerin yarısından fazlasında, göçmen entegrasyonu özel bir bütçeden veya dezavantajlı öğrenciler için bir bütçeden en üst seviye tarafından finanse edilmektedir**

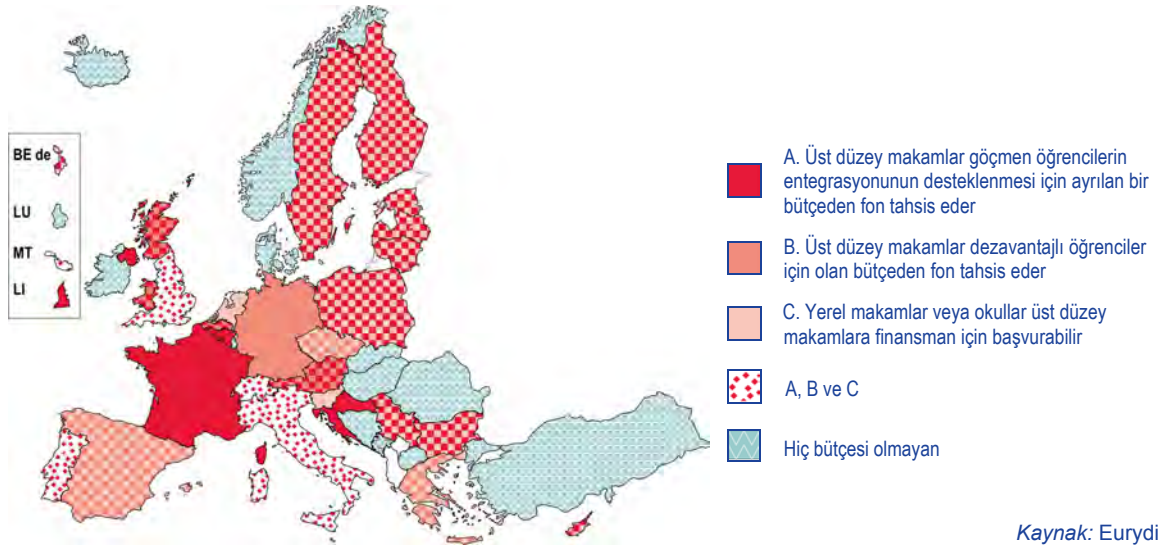
Göçmen öğrencilerin entegrasyonu için üst düzey makamların finansman sağladığı üç ana yol vardır (bkz. Şekil I.1.7 A):

- göçmen öğrenciler için özel bir bütçeden;
- dezavantajlı öğrenciler için daha geniş bir bütçeden;
- ek finansman için okullar veya yerel makamlar tarafından başvuruda bulunulması.

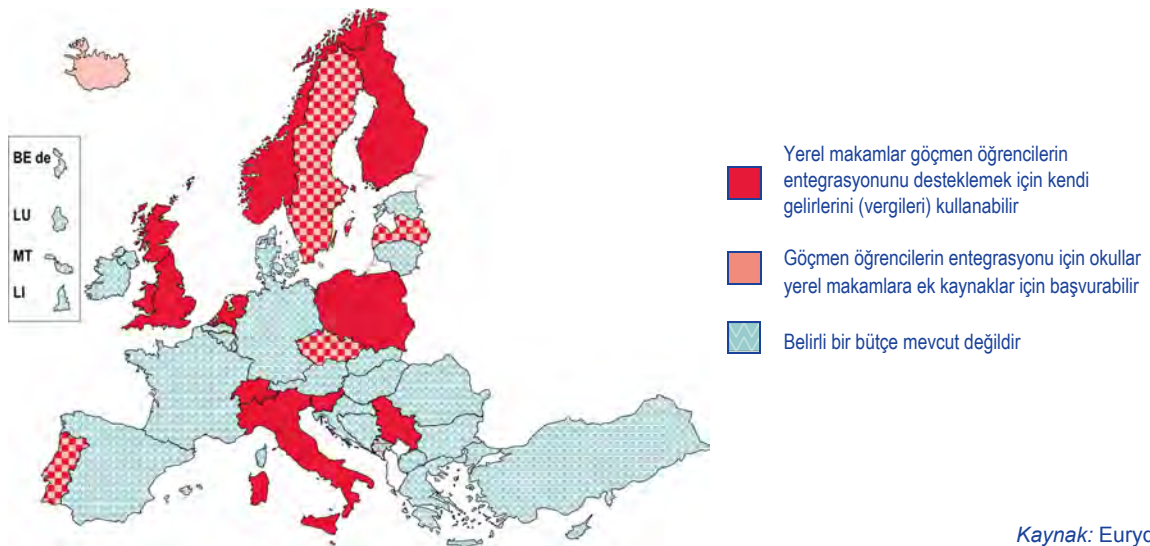
Her üç yol da İtalya ve Malta, Birleşik Krallık (İngiltere) ve İsviçre'de bulunabilirken, 12 ülke bu yöntemlerden hiçbirini kullanmamaktadır.

**Şekil I.1.7: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunun desteklenmesi için hem üst düzey hem de yerel yetkililerden finansman sağlanması, 2017/18**

**A. Üst düzey makamlar**



**B. Yerel makamlar**



**Açıklayıcı not**

Şekil, hükümetin üst ve yerel düzeylerinde göçmenlerin entegrasyonu için mevcut fon kaynaklarını ve okulların/yerel makamların ekstra fonlar için başvuru yapip yapamayacağı göstermektedir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

### **Ülkeye özgü notlar (Şekil I.1.7)**

**Belçika (BE nl):** Sadece ilköğretim ve genel alt orta öğretim kapsamaktadır.

**Estonya:** Şekil A: Yalnızca IVET kapsamaktadır. Şekil B: Sadece ilk ve genel alt orta öğretim kapsam dahilindedir.

**İspanya ve Malta:** IVET ile ilgili değildir.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Hollanda:** Şekil A: IVET ile ilgili değildir.

**Polonya:** Şekil A'daki 'A' kategorisi, yerel makamların okulları işletmek için aldığı genel bütçenin eğitim payını artırma mekanizmasını ifade eder.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Sadece ilk ve genel alt orta öğretim kapsam içindedir. Finansman mekanizması Kantonlar ve yerel makamlar arasında değişebilir.

Şeklin gösterdiği gibi, 18 eğitim sistemi göçmenlerin entegrasyonunu desteklemek için özel bir bütçeden finansman sağlamaktadır. Beşinde (Belçika - Fransız Topluluğu, Fransa, Hırvatistan, Birleşik Krallık - Kuzey İrlanda ve Lihtenştayn), üst düzey makamlar tarafından kullanılan tek tahsisat yöntemidir. Örneğin, Litvanya'da 'Öğrenci Sepeti' tahsisat sisteminde yeni gelen ve geri dönen göçmenler için özel ek fonlar bulunmaktadır.

Çok sayıda eğitim sistemi (13) dezavantajlı öğrenciler için genel bir bütçeden fon sağlamaktadır. Avusturya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve İskoçya), hem özel bir bütçeden hem de dezavantajlı öğrenciler için olan bir bütçeden para tahsis edilebilir.

Dezavantajlı öğrencilere yönelik bütçeli eğitim sistemlerinden örnekler, bazı Länder'lerde ek fon tahsisinin sosyo-ekonomik endekslere dayandığı, ancak sosyal olarak yoksun alanlardaki okulların hala bu tür endeksleri olmayan Länder'de ek fonlar aldığı Almanya'yı kapsamaktadır. Benzer şekilde, Birleşik Krallık'ta (İskoçya), 'Öğrenci Eşitliği Fonu' yoksullukla ilgili kazanım açığını kapatmaya odaklanmıştır ve ücretsiz okul yemeği için uygun olan öğrenci sayısına göre okullara verilmektedir. Buna göçmen öğrenci grupları da dahil olabilir.

14 eğitim sisteminde, yerel makamlar veya okullar, gereksinimlerine göre üst düzey makamlara finansman için başvurabilirler. Slovenya ve Hollanda'da, ilave fonlara başvurmak, göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için fon sağlamanın tek yoludur. Hollanda'da, sığınmacıların sayısına bağlı olarak, ilkokullar şu anda toplu ödeme olarak aldıkları ilave fonlar için başvurabilirler. Öğrenci sayıları açısından asgari bir sınır ve ödenen azami bir miktar vardır. Diğer yandan, ortaöğretim okulları, Avrupa Birliği içinden veya dışındaki mülteci veya diğer göçmenlerden olup son iki yıl içinde gelmiş olan Hollanda vatandaşı olmayan tüm öğrenciler için fon başvurusunda bulunabilirler. Sayı sınırı yoktur ve maksimum ödeme yapılmaz. Bununla birlikte, 1 Nisan 2019'dan itibaren, ortaöğretim okulları başvuruya gerek kalmadan otomatik olarak ek finansmanı alacaklardır.

Göçmenleri entegre etmek için okulların veya yerel makamların ilave finansman için başvurabilecekleri farklı yollar vardır. 11 eğitim sisteminde (Bulgaristan, Çekya, Estonya, İspanya, İtalya, Letonya, Malta, Portekiz, Slovenya, Sırbistan ve Birleşik Krallık - İngiltere) okullar/yerel makamlar üst düzey makamlara proje finansmanı için başvurabilirler. Dört ülkede (Yunanistan, Letonya, Portekiz ve İsveç), yerel makamlar, üst düzey makamlardan 'toplu ödeme' tahsisatlarında bir artış için başvuruda bulunabilirler. Toplu ödeme, yerel makamların eğitim dışındaki amaçlarla kullanabileceği genel bir bütçe dağılımıdır. Son olarak, okullar/yerel makamlar, sekiz eğitim sisteminde (Belçika - Almanca konuşan Topluluk, Çekya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda ve Slovenya) eğitim bütçelerinde bir artış için başvurabilirler.

Örneğin, Belçika'da (Almanca konuşan Topluluk), genel seviyedeki fon tahsisatına ek olarak, okullar göçmen kökenli öğrencilerin sayılarıyla alakalı olarak ek kaynaklar için başvurabilirler. Onlara, göçmen kökenli öğrenciler için hazırlık sınıfları veya kursları yürütmeleri için ek ders saatleri verilebilir. Kıbrıs'taki okullar göçmen kökenli kökenli öğrenci sayıları ile ilgili olarak ekstra ders saatleri



ve öğretim elemanı için Milli Eğitim Bakanlığı'na başvurabilir. Okuldaki veya belediyedeki göçmen öğrenci sayısı, bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınan fon tahsisinde kullanılan ana kriterlerden biridir.

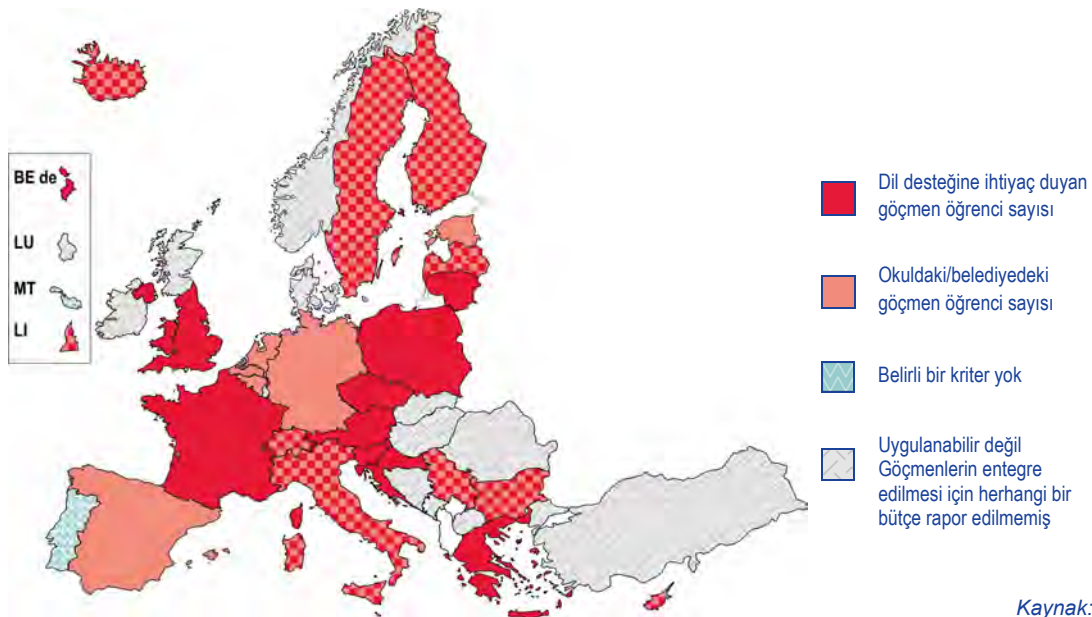
Şekil I.1.7 B yerel düzeyde finansman durumunu göstermektedir. 13 eğitim sisteminde, yerel makamlar, göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için kendi gelirlerini (vergileri) kullanabilirken, beş sistemde (Letonya, Litvanya, Portekiz, İsveç ve İzlanda) okullar, yerel makamlar tarafından bu amaç için verilen kaynakların artması için başvurabilirler. Bu, üst düzey bütçelerden finansman sağlayan eğitim sistemlerinin yarısı kadar olmasına rağmen, göçmen entegrasyonu konusunun çeşitli devlet kademelerinde tanındığını göstermektedir.

### Okullardaki göçmen öğrenci sayısı ve dil desteğine olan ihtiyaç, fon tahsisinde kullanılan en yaygın iki kriterdir

Fon tahsis ederken, önemli sayıda göçmen öğrencinin varlığı, birçok eğitim sistemindeki üst düzey makamların temel kaygısı değildir; fakat bu öğrencilerin dil desteği açısından ek ihtiyaçlara sahip olduklarının tespit edilip edilmediği temel kaygısıdır. Yirmi bir eğitim sistemi, fon tahsis ederken dil desteğine olan ihtiyacı dikkate alırken, 17 sistem ise sadece okullar veya belediyelerdeki sayılara dayanarak fon tahsis eder, sekiz sistem ise yukarıdakilerin ikisini de içermektedir.

Örneğin, Avusturya'da Federal Bakanlık, Almanca öğrenimine ihtiyacı olan öğrenci sayısına göre eyalet hükümetlerine ve eğitim kurullarına ekstra fon ayırmaktadır. Finlandiya'da, bir belediyedeki eğitim dilini konuşmayan sakinlerin ve öğrencilerin sayısı, ilk ve alt genel ortaöğretim için fon tahsis edilirken göz önünde bulundurulur ve üst genel ortaöğretim için fon tahsis edilirken yalnızca öğrenci sayısı dikkate alınır.

Şekil I.1.8 : İlköğretim, genel ortaöğretim ve İVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunun desteklenmesi amacıyla fon ayırmak için ana kriterler, 2017/18



Kaynak: Eurydice.

#### Açıklayıcı not

Şekil, üst düzey makamların göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için fon tahsis etme konusundaki ana kriterlerini sunmaktadır. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

### **Ülkeye özgü notlar (Şekil I.1.8)**

**Estonya:** Üst genel ortaöğretim için geçerli değildir.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Finlandiya:** Sadece ilk ve alt genel ortaöğretime uygular.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İzlanda:** Dil desteğine ihtiyaç duyan göçmen öğrenci sayısı ilköğretim için geçerlidir. Okul/belediyedeki göçmen öğrenci sayısı, üst genel ortaöğretime uygulanır.

**İsviçre:** Sadece ilk ve alt genel ortaöğretime uygular. Kriterler Kantonlar arasında değişebilir.

**Lichtenşayn:** IVET için geçerli değildir: Fazladan öğretim elemanı ihtiyacı.

### **1.1.4. İzleme, değerlendirme ve etki değerlendirmesi**

Etkili olması için, bu süreç yalnızca sağlam araştırma kanıtlarına dayanan politikaların başlatılmasını değil, aynı zamanda sonuçların izlenmesi ve değerlendirilmesini ve yeni politikaların veya önlemlerin etkisinin değerlendirilmesini de gerektirir. Politika oluşturma sürecinde diğer kanıt türlerinin toplanması ve analiz edilmesi de çok önemlidir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017d). Eğitim alanında, Avrupa Komisyonu (2007), eğitim sektörünün, uygulamalarını geliştirmek için araştırma ve diğer kanıtları kullanmada daha başarılı olan diğer politika alanlarından öğrenmelerinin faydalı olacağını ileri sürmüştür.

Herhangi bir politika türünün geliştirilmesi, ilerlemeyi ölçmek için temel bir kanıt temeli oluşturulmasını gerektirir. Göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili olarak, bu temel verinin önemli bir unsuru öğrenci performansıdır. Bu verilerin toplanması ve analiz edilmesi, sorunların belirlenmesine ve çözümlerin bulunmasına yardımcı olabilir. Aşağıdaki Şekil I.1.9, hangi ülkelerin göçmen öğrencilerin performansını izlediğini ve hangi veri kaynaklarının kullanıldığını göstermektedir.

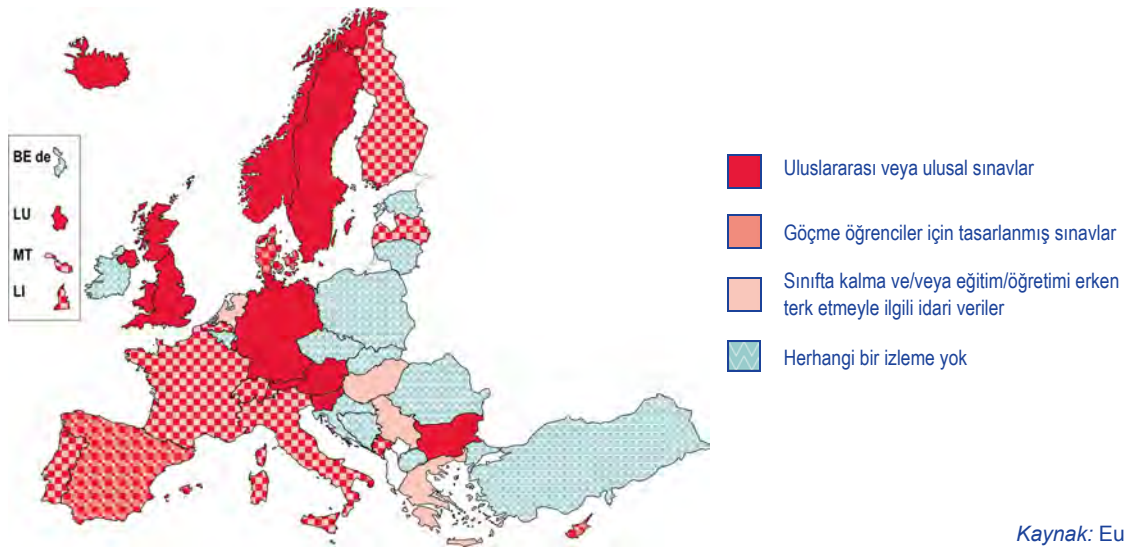
Yeni politika ve önlemlerin etkisinin değerlendirilmesi, onların başarılı olup olmadıklarını veya yeni yaklaşımların gerekli olup olmadığını belirlemek için de önemlidir. Şekil I.1.10, göçmen öğrencilere yönelik hangi politika alanlarının izlendiğini ve bu alanlarda etki değerlendirmelerinin yapıldığını göstermektedir (bkz. Şekil I.1.11).

### **Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları, göçmen öğrencilerin performansını izlemek için en yaygın veri kaynaklarıdır**

Çoğu eğitim sistemi göçmen öğrencilerin performansını izlerken, önemli bir azınlık (15) izlememektedir. Genel olarak, izleme politikaları, yeni gelenler de dahil olmak üzere tüm göçmen öğrencileri kapsar. Şekil I.1.9, sistemlerin yarısından fazlasının ulusal veya uluslararası sınavların sonuçlarını göçmen öğrencilerin performansını izlemek için bir araç olarak kullandığını göstermektedir. Bunların çoğu her iki sınav türünü kullanırken, Almanya, Letonya, Malta, Portekiz ve Slovenya'da yalnızca uluslararası sınavlar (PISA, TIMSS, PIRLS gibi) kullanılır ve Fransa ve İtalya'da ise yalnızca ulusal sınavlar kullanılır. Göçmen öğrenciler için özel olarak tasarlanmış sınavlar sadece üç ülkede kullanılmaktadır (Danimarka, İspanya ve Kıbrıs).

Göçmen öğrencilerin sınav sonuçlarına ek olarak, sınıfta kalma ve/veya eğitim ve öğretim sistemini erken terk etme ile ilgili idari veriler 16 eğitim sisteminde bir izleme aracı olarak kullanılmaktadır. Yunanistan, Letonya ve Malta erken ayrılma ile ilgili verileri kullanırken, Portekiz sınıfta kalma ile ilgili verileri kullanmaktadır. Yunanistan, Macaristan, Hollanda ve Sırbistan'da, göçmen öğrencilerin performansını izlemek için hem erken ayrılma hem de sınıfta kalma ile ilgili veriler kullanılmaktadır.

**Şekil I.1.9: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin performanslarını izlemek için ana veri kaynakları, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### Açıklayıcı not

Şekilde, göçmen öğrencilerin performansını izlemek için en üst düzey makamlar tarafından kullanılan veri kaynakları sunulmaktadır. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

#### Ülkeye özgü notlar

**Belçika (BE nl):** İlköğretimde geçerli değildir.

**Danimarka:** Sadece ilk ve alt genel orta öğretime uygulanır.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**İspanya:** Göçmen öğrencileri hedef alan sınavlar ilk ve alt ortaöğretime uygulanır. Standart ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları IVET için geçerli değildir.

**Lüksemburg:** Standart uluslararası sınavların sonuçları sadece genel alt ortaöğretim için geçerlidir.

**Malta ve Avusturya:** IVET için geçerli değildir.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Standartlaştırılmış ulusal sınavların sonuçları, ilk ve alt genel ortaöğretime ilişkindir. Standart uluslararası sınavların sonuçları alt genel eğitime uygulanır.

**İzlanda:** Standart ulusal sınavların sonuçları ilk ve alt genel ortaöğretime uygulanır. Eğitim/öğretimden erken ayrılma ile ilgili idari veriler üst genel ortaöğretim ve IVET için geçerlidir.

**Norveç:** Eğitim/öğretimden erken ayrılmaya ilişkin idari veriler üst genel orta öğretim ve IVET için geçerlidir. Şekildeki diğer tüm veriler ilk ve alt genel eğitime uygulanır.

#### Dil desteği ve eğitime erişim en çok izlenen politika alanlarıdır

İzleme sistemleri bulunan ülkelerin hemen hepsi, bu alanda politika oluşturmayı bilgilendirmek amacıyla göçmen öğrencilere dil desteği sağlanmasını izlemektedir. Örneğin, Finlandiya'da zorunlu ve üst genel ortaöğretimde devlet destekli ana dil öğretimi ile ilgili istatistikler toplanmaktadır. Son göstergeler, katılan öğrenci sayısının arttığı; ancak eğitim sağlayıcı sayısının azaldığıdır.

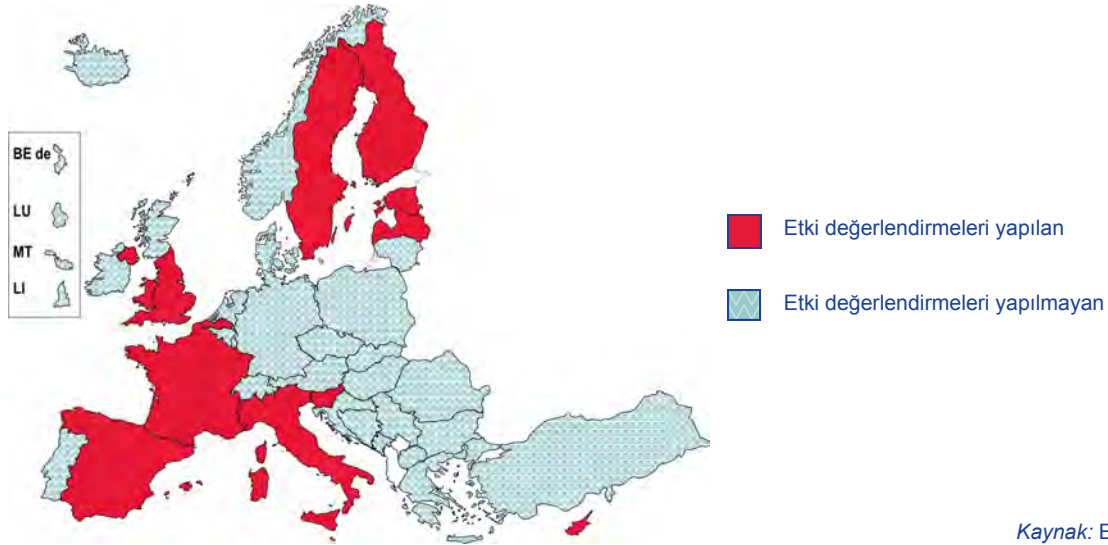
Portekiz'de, göçmen öğrencilere yönelik dil eğitimi izlenmektedir; ancak sistematik olarak izlenmemektedir. Elde edilen en yeni verilere dayanarak, 2012/13 yıllarında Portekiz'deki devlet okullarının yabancı olarak Portekizce derslerine, özellikle Lizbon, Faro ve Setúbal bölgelerinde, 8395 öğrencinin katıldığı tahmin edilmektedir. Avusturya'da, Milli Eğitim Bakanlığı anadil öğretimi hakkında, katılan öğrencilerin/öğretmenlerin/federal devletlerin ve verilen derslerin oranını ve sayılarını kapsayan yıllık veriler toplanmaktadır. Veriler yıllık bazda toplanır ve katılan öğrenci/dil/öğretmen sayısındaki değişiklikler izlenir.

İzleme sistemine sahip ülkelerin hemen hepsi göçmen öğrenciler için eğitime erişimi izlemektedir. Ayrıca, genel olarak göçmen öğrencileri entegre etme stratejileri ve bu öğrenciler için öğrenme desteği yaklaşık bir düzine ülkede izlenmektedir. Psiko-sosyal destek ve öğretmen eğitimi çok yaygın





**Şekil I.1.11: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili etki değerlendirmeleri, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Şekil, göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili etki değerlendirmelerinin üst düzey makamlar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği göstermektedir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Estonya:** IVET için geçerli değildir.

**İspanya:** İlk ve alt genel ortaöğretimi belirtmektedir.

Finlandiya'da, Helsinki'de hedeflenen bir finansman politikası, temel olarak ek personel istihdam etmek için kullanılacak, yoksunluk alanlarında zorunlu eğitim sağlayan okullara ek kaynaklar sağlamaktadır. Sonuçlar, politikadan etkilenen okulları Helsinki'deki diğer okullarla ve Finlandiya'daki diğer şehirlerdeki benzer okullarla karşılaştıran bir 'Farklılıklar arasındaki Fark' tasarımı kullanılarak incelenmiştir. Programa katılan göçmen öğrencilerin temel eğitimi tamamladıktan sonra eğitimden ayrılma olasılıkları daha azdı (altı puanlık bir farkla) ve IVET yerine genel lise eğitimine kabul edilme olasılıkları (yedi puanlık farkla) yüksekti. Aynı zamanda, yerli öğrenciler de, üç puanlık dar bir marjla da olsa, azaltılmış okulu terk etme açısından bundan yararlandılar. Politikanın etkisi, düşük performanslı yerli erkek öğrenciler ve göçmen kökenli kız öğrenciler arasında özellikle önemlidir.

İsveç'te, 2014'te İsveç Okulları Müfettişliği, okul ayrımcılığının (etnik veya sosyo-ekonomik olarak) öğrenci performansı üzerindeki olumsuz etkilerini önlemek için belediyelerin kaynaklarını tahsis etmek için nasıl çalıştıklarını gözden geçirdi. İnceleme, hiçbir kaynak dağıtım sisteminin tüm belediyelere uygun olmadığını göstermektedir. Farklı kaynak tahsisi modelleri mevcuttur ve çocuklar, öğrenciler, okullar ve belediyelerin kendileri için daha iyi sonuçlara yol açacak şekilde kaynak tahsis eden belediyelerin birkaç örneği vardır. Gözden geçirme, belediyelerin okul ayrımcılığının öğrenci performansı üzerindeki etkilerini azaltmada başarılı olduğunu vurguladığı çok sayıda girişimi açıklamaktadır.

Birleşik Krallık'ta (İngiltere), Müfredatta Dil Gelişimi Ulusal Birliği (NALDIC) - ek bir dil olarak İngilizce (EAL) ana birliği- 2014 yılında EAL eğitimi ve mesleki gelişim sunumu hakkında bir denetim raporu yayınladı. Bu denetim raporu, EAL eğitiminin 'düzensiz olduğunu' bulmuştur. Ayrıca, okul işgücünde ana ve uzman personel için EAL konusunda yüksek kaliteli, ilgili, sürekli mesleki gelişim ve mesleki eğitimin ulusal olarak tutarlı bir şekilde erişilebilir olmadığını tespit etmiştir.





## I.2: EĞİTİME ERİŞİM

Herkes için kaliteli eğitime erişim, Avrupa'da ve daha geniş uluslararası toplumda gündemde zirvededir. İki yönü vardır: yasal statü ne olursa olsun, eğitime evrensel bir insan hakkı olarak erişim (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948) ve kaliteli eğitime erişim - yüksek kaliteli öğretme ve öğrenme sağlayan bir okula kayıt olmak ve yüksek düzeyde becerilere yol açan eğitim yollarını kullanabilmek (Avrupa Komisyonu, 2013). Göçmen kökenli çocuklar ve gençler her iki alanda da zorluklarla karşılaşabilir. Bu, eğitime katılmak için tam haklarına sahip olmadıkları için olabilir; ancak daha sık olarak, yapısal faktörler ve göçmenlerin anlamadıkları bir eğitim sistemine gitme konusunda bilgi ya da destek bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Bu bölüm, kayıt ve entegrasyon sürecinin ilk aşamalarını etkileyen erişim politikalarına odaklanacaktır. Bir çocuğun eğitimi boyunca kaliteli eğitim sağlamanın kilit boyutları olan dil ve öğrenme destek politikaları, Bölüm I.3 ve I.4'te ele alınmaktadır.

Bu bölüm öncelikle, göçmen kökenli çocuk ve gençlerin eğitime ilişkin hak ve yükümlülüklerine ilişkin üst düzey politikaları incelemektedir. Ayrıca, eğitim sistemini anlamayanlar için eğitim hakları, yükümlülükler ve fırsatlar hakkında bilgi, tavsiye ve rehberlik sağlayan hizmetler hakkında bilgi sunulacaktır. Yeni gelen göçmen çocukların ne tür bir eğitime erişebileceğini belirleyen makro düzeydeki politikalar incelenecektir. Bunlar arasında okul kayıt için zamanı, çocukların yerleştirildiği okul derecesinin belirlenmesi için kriterler ve daha geniş okul kayıt politikaları yer almaktadır. Öncelikle yeni gelen göçmen çocukları ve gençleri etkileyen politikalar; onlar, ilk olarak ulusal eğitim sistemlerine erişme olasılıkları en yüksek olanlar oldukları için ele alınacaktır. Bununla birlikte, uygun olan ve bilginin mevcut olduğu her yerde, birinci veya ikinci kuşak göçmen çocuklara ve gençlere yönelik politikalar da tartışılacaktır.

### I.2.1. Haklar ve zorunluluklar

Yeni gelen çocukların ve gençlerin ailelerine veya yeni gelen çocukların ve gençlerin kendilerine verilen yasal statü, onların eğitim sistemindeki hak ve yükümlülüklerini etkileyebilir (Şekil I.2.1 ve I.2.2). Bu raporun amaçları doğrultusunda, üç geniş göçmen kategorisi belirlenmiştir: oturma izni bulunanlar, sığınmacılar ve düzensiz göçmenler.

Oturma iznine sahip olmak, ev sahibi ülkenin göçmenlere (üç ay veya daha uzun) kalmak için izin verdiğini gösterir. Eğitim dahil olmak üzere toplumda hak ve yükümlülükler verir ve bunlar genellikle yerli nüfusla aynıdır. Oturma izni, AB çalışanları, istihdam, araştırma, eğitim veya aile birleşimi amacıyla ülkede ikamet eden üçüncü ülke vatandaşları dahil olmak üzere çok çeşitli göçmenlere verilir. Ayrıca mülteci statüsü almış ve bu nedenle ev sahibi ülkede kalma hakkı olanlara da verilir.

AB ve diğer uluslararası kuruluşlar, yerleşik çocukları eğitime ihtiyacına dikkat çekmek için çaba sarfetmiştir. 77/486 / CEE <sup>(1)</sup> sayılı Yönetmelik, başka AB Üye Devletinden olan göçmen işçilerin çocuklarının eğitime yöneliktir. Ev sahibi ülke yasalarına göre eğitimi zorunlu olan çocuklar için geçerlidir. Yönetmelik, bu çocukların ihtiyaçlarına ve ev sahibi ülke dilinin öğretilmesine uyarlanmış ücretsiz eğitimi gerektirir. Ek olarak, menşei Üye Devleti ile işbirliği içinde ilk/ana dilin ve menşei ülke kültürünün öğretilmesini teşvik eder.

<sup>(1)</sup> Göçmen işçilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili 25 Temmuz 1977 tarihli 77/486/EEC sayılı Konsey Yönetmeliği (77/486/EEC) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

AB mevzuatı ayrıca, Üye Ülkelerde yasal olarak ikamet eden üçüncü ülke vatandaşlarına eşit muamele edilmesini sağlar; ve bu nedenle, onlar, vatandaşlarla aynı hak ve yükümlülüklerle sahip olmalıdırlar. Benzer şekilde, üçüncü ülke vatandaşlarının entegrasyonu için AB Eylem Planı <sup>(2)</sup> aynı zamanda başvuruları büyük ihtimalle kabul edilecek olan mülteciler ve sığınmacılar için - aşağıda tartışılacak - aynı yasal şartları gerektirmektedir.

Sığınmacılar, insani koruma talebinde bulunmakta ve ev sahibi ülkenin kararını beklemektedir. 2013/33/EU sayılı AB Yönetmeliğinin 14. Maddesine <sup>(3)</sup>, göre, küçük olan sığınmacıların sığınma taleplerinin sunulmasından sonraki üç ay içerisinde eğitime erişimi olmalıdır. Ayrıca, 'dil sınıfları da dahil olmak üzere hazırlık sınıflarının, eğitim sistemine erişimlerini ve katılımlarını kolaylaştırmak için gereken yerlerde küçüklere sağlanacağını' belirtir.

Son olarak, düzensiz göçmenler, göçmenlik düzenlemeleri uyarınca gerekli izin olmadan ülkeye girmekte ya da kalmaktadır ve iltica talebinde bulunmamıştır. Ülkede yasal statüleri yoktur <sup>(4)</sup>. Ev sahibi ülkelerde hakları konusunda AB düzenlemesi veya uluslararası bir anlaşma yoktur. Bununla birlikte, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi <sup>(5)</sup> göçmenlik durumlarına bakılmaksızın çocukların eğitime erişebilmesini gerektirmektedir.

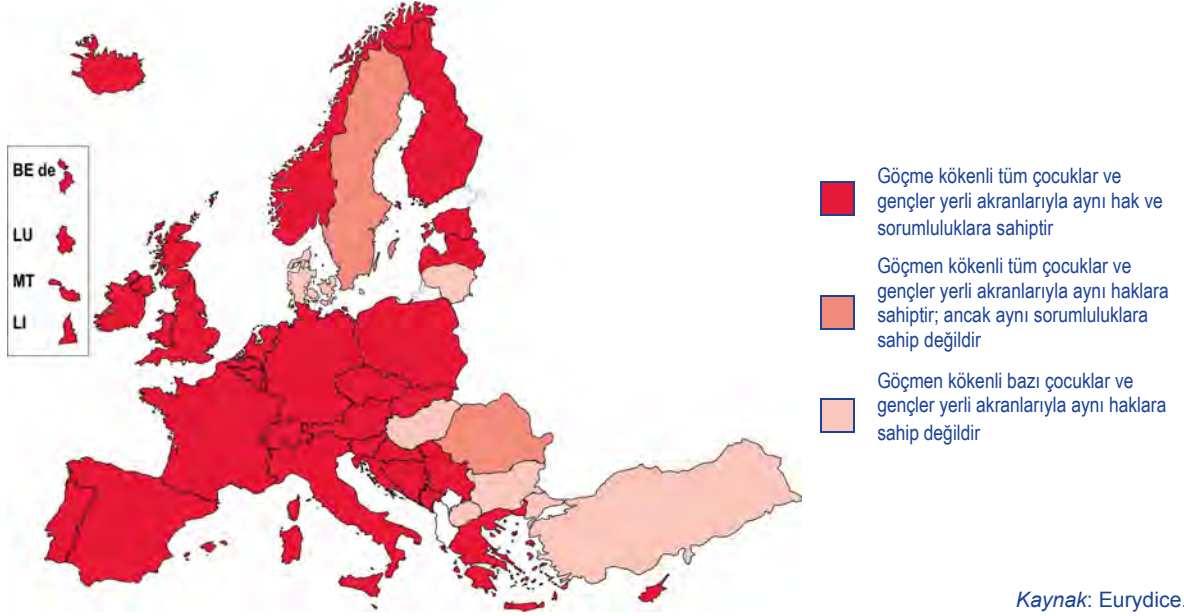
### **Eğitim sistemlerinin dörtte üçünden fazlasında, zorunlu okul çağındaki tüm çocuklar ve göçmen kökenli gençler, eğitimle ilgili olarak, yerli akranları ile aynı hak ve yükümlülüklerle sahiptir**

Tüm Avrupa ülkelerinde, ülke vatandaşı olan çocuklar ve gençlerin toplumsal eğitime ücretsiz olarak katılmaları yasal bir haktır. Eğitime katılmak, çocuklar ve belirli yaştaki gençler için de zorunludur <sup>(6)</sup>. Zorunlu okul yaşı, her eğitim sisteminin en üst düzey yönetmeliklerinde/önerilerinde tanımlanmaktadır. Çoğu Avrupa ülkesinde ilköğretimin başlangıcında 4-6 yaşları arasında başlar ve 15 ile 18 yaşları arasında sona erer. Çoğu ülke, ev sahibi ülkenin vatandaşı olmayan çocuklara ve gençlere aynı hak ve yükümlülükleri verir. Bununla birlikte, farklı yasal durumlar, eğitim açısından farklı haklar ve yükümlülükler anlamına gelebilir. Şekil I.2.1, zorunlu okul çağındaki göçmen kökenli çocukların ve gençlerin yerli akranlarına göre eğitimi ile ilgili hak ve yükümlülüklerle ilişkin ulusal politikaları göstermektedir.

34 eğitim sisteminde, zorunlu okul çağındaki tüm göçmen kökenli çocuklar ve gençler (oturma izni olanlar, sığınmacılar ve düzensiz göçmenler dahil), ev sahibi ülkede zorunlu eğitimde aynı hak ve yükümlülüklerle sahiptir. Buna karşılık, sekiz eğitim sisteminde, göçmen kökenli bazı çocuklar ve gençler, yerli akranlarından farklı hak ve/veya yükümlülüklerle sahiptir.

- 
- (2) Üçüncü dünya ülkeleri vatandaşlarının entegrasyonu için Eylem Planı COM (2016) 377 sonuç; [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)
  - (3) Uluslararası koruma için başvuruların kabuluyla ilgili standartları belirleyen 26 Haziran 2013 tarihli 2013/33/EU sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Yönetmeliği (recast); <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>
  - (4) Bazı ülkeler, buna rağmen, belirli koşullar altında düzensiz küçüklere geçici oturma izni vermektedir.
  - (5) <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
  - (6) İlgili eğitim sistemindeki belirli üst düzey yönetmeliğe göre eğitim ile ilgili zorunluluklar okula giderek veya evde eğitim ile yerine getirilebilir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, yakında çıkacak).

**Şekil I.2.1: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yerli akranlarıyla karşılaştırıldığında zorunlu okul çağındaki göçmen kökenli çocukların ve gençlerin eğitime ilgili hakları ve sorumlulukları, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Şekil zorunlu okul çağındaki göçmen kökenli çocuklar ve gençlerin yerli akranlarına göre hakları ve yükümlülükleri ile ilgili en üst düzey düzenlemeleri/tavsiyeleri göstermektedir.

#### **Ülkeye özgü note**

**Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye:** Rakam, ikamet statüsündeki çocukların ve gençlerin yükümlülükleri hakkında bilgi yansıtmaz - üst düzey düzenlemeler, ikamet statüsünde olanları eğitime katılmak zorunda bırakmaz.

Bu, bazı göçmen öğrencilerin farklı hak ve/veya yükümlülükleri olduğu eğitim sistemlerinde, genellikle belirli bir yasal statü ile ilişkilendirilir. Romanya, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye’de, ikamet statüsündeki çocuklar ve gençler zorunlu eğitime katılmak zorunda değildir; bununla birlikte, bunu yapmaya hakları vardır. Diğer 39 eğitim sisteminde ise, ikamet statüsünde olan zorunlu okul çağındaki çocuklar ve gençler, eğitime katılmakla yükümlüdür.

Benzer şekilde, sığınmacı statüsünde olan göçmenler, bazı eğitim sistemlerinde, yerli çocuklar ile zorunlu eğitim için aynı haklarına sahip değildir. Bu üç eğitim sisteminde gerçekleşir. Danimarka’da sığınmacılar, bu raporda tartışılan tüm eğitim seviyelerinde, genel eğitime değil, ayrı bir eğitime katılma hakkına sahiptir. Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye’de, üst düzey düzenlemeler, sığınmacı çocukların ve gençlerin eğitime ilgili hak ve yükümlülüklerini kapsamamaktadır.

Düzensiz göçmenler, eğitime ilişkin hak ve yükümlülükleri konusunda en belirsiz durumdadırlar. Bulgaristan, Danimarka, Litvanya, Macaristan, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye’de, yasalar açıkça herhangi bir eğitim seviyesindeki zorunlu okul çağındaki düzensiz göçmenlere eğitim hakkı vermemektedir. İsveç’te düzensiz göçmenler zorunlu eğitime katılmak zorunda kalabilir; ancak bu zorunlu değildir.

## Zorunlu okul çağındaki genç göçmenler, eğitim sistemlerinin yarısından fazlasında, yardımcı eğitimde yerli akranlarıyla benzer haklara sahiptir

Zorunlu okul çağındaki göçmen genç insanlar ev sahibi ülkeye girdiklerinde, iki durumda olabilirler <sup>(7)</sup>: bir yandan, önceki eğitim durumları, yaş grupları için uygun eğitim seviyelerine doğrudan erişim sağlayabilir; örneğin, alt orta öğretimi tamamlamışlardır ve bu nedenle zorunlu eğitim sonrası eğitime erişebilirler (yani genel veya mesleki üst orta seviye (ISCED 3) veya daha yüksek); öte yandan, zorunlu eğitimi henüz tamamlamamış olabilirler ve zorunlu eğitim kazanımlarını edinmeleri ve akran gruplarına yetişmelerine yardımcı olmak için yardımcı eğitime ihtiyaç duyabilirler (bkz. Sözlük).

Zorunlu okul çağındaki gençlerin bir sonraki seviyeye erişme gereksinimlerini karşıladıklarını kanıtlayabilecekleri yerlerde, çoğu eğitim sistemi (31) yeni gelen göçmen gençlere yerli akranlarıyla aynı şekilde davranır. Bununla birlikte, bazı eğitim sistemleri (Bulgaristan, Danimarka, Litvanya, Macaristan, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye), zorunlu eğitim konusundaki politikalarına benzer şekilde, gençlerin yasal statüsüne bağlı olarak ayırım yapmaktadır. Ek olarak, Çekya ve Slovenya'da, üst düzey düzenlemeler/öneriler; zorunlu okul çağındaki düzensiz göçmenlere, ISCED 3 genel eğitime ve IVET programlarına uygulamada onların kayıt olmalarına izin verilmesine rağmen, aynı hakları vermezler. Hollanda'da, 18 veya 18 yaşından büyük düzensiz göçmen gençler, 18 yaşlarında başladıkları eğitim programını tamamlayabilirler; ancak 18 veya 18 yaşından büyük olduklarında zorunlu olmayan bir programa (genel veya IVET) başlama hakları yoktur. Finlandiya'da "üst ortaöğretim seviyesi için hazırlık eğitime kayıt olmak" için oturma izni gereklidir, bu nedenle sığınmacılar ve düzensiz göçmenler bu programdan yararlanamayabilir. İsviçre'de, zorunlu okul yaşı üstündeki (16 yaş) öğrencilerin, IVET'e katılmak için oturma iznine sahip olmaları gerekir. Bunun nedeni, IVET'in iş temelli öğrenme kısmının oturma iznini gerektiren istihdam olarak görülmesidir. Bu nedenle, İsviçre'de düzensiz göçmenler, belirli kriterleri yerine getirmeleri durumunda IVET'te öğrenim görmek için geçici oturma iznine başvurabilirler. Norveç'te sığınmacılar, 18 yaşına kadar vatandaşlarla ve ikamet eden kişilerle aynı haklara sahiptir ve 18 yaşına geldiklerinde başladıkları okul yılını bitirme hakkına sahiptir. Ancak, yasadışı göçmenler, zorunlu eğitim yaşı dışında (16 yaş) eğitim hakkına sahip değildirler. Bu, üst ortaöğretim programlarına kaydolma haklarının olmadığı anlamına gelir.

Son insani kriz, zorunlu okul yaşı üstündeki gençlerin (bazen önemli ölçüde) yaşları için normal olanlardan daha düşük bir eğitim düzeyiyle ev sahibi ülkeye geldikleri ve çoğunun zorunlu eğitimi tamamlayamadığı durumların olduğunu göstermiştir. Bunun nedeni, insancıl göçmenlerin bazen uzun süre ülkeler arasında seyahat etmeleri ve örgün eğitime katılma fırsatlarının bulunmaması olabilir. Bu aynı zamanda eğitim sistemindeki veya menşei ülke toplumundaki özel durumlardan da kaynaklanıyor olabilir. Bu gençlerin mümkün olan en kısa sürede eğitime kayıt yaptırmaları gerekir, böylece onlar eğitim potansiyellerine ulaşma şansı elde eder (Avrupa Komisyonu, 2014).

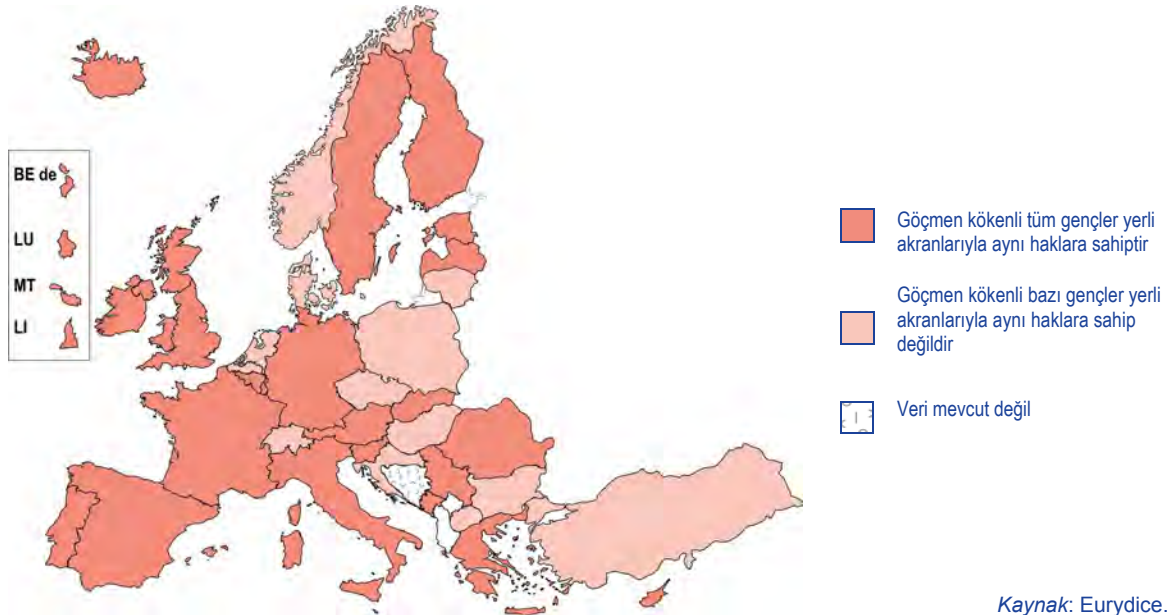
Bağlam bölümündeki Şekil 16, gençlerin eğitim ve öğretim sistemini erken terk etme oranlarının göçmen kökenli gençler arasında yerli akranlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu, yeni gelenlerin de özel risk altında olduğunu göstermektedir. Bu gençler gerekli anahtar yetkinlikleri geliştirecek ve en azından üst ortaöğretimi tamamlayacaklarsa onların, yerli akranları için mevcut olan

<sup>(7)</sup> Avrupa ülkelerindeki zorunlu eğitim yaşı 15 ile 18 yaş arasındadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017a). Pek çok ülkede ISCED 2. seviyenin sonu veya ISCED 3. seviye ve IVET'in birinci veya ikinci yılı ile çakışmaktadır. Bazı ülkelerde (Belçika ve Portekiz), zorunlu eğitimin sonu ISCED 3. seviye eğitiminin sonu ile aynı zamana rastlamaktadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017c).

telafi edici önlemlere erişim de dahil olmak üzere benzer eğitim haklarına ihtiyaçları vardır.

28 eğitim sisteminde, yeni gelen tüm göçmen gençlerin yardımcı eğitime katılmaları için yerli akranları ile aynı hakları vardır (bkz. Şekil I.2.2); ancak veriler bize hangi hizmetlerin ve programların gerçekten mevcut olduğunu söylememektedir. Yeni gelen gençlerin sayısının arttığı Fransa örneği, potansiyel zorluklar ortaya koyuyor: yardımcı programlara katılma hakları olsa da, daha önceki eğitim durumu yaşlarına karşılık gelmeyen Fransızca konuşmayan 16-18 yaşındakiler ve hiç eğitim almamış olanlar için çok az destek vardır. Şu anda, *UPE2A Lycée* ve *Mission contre le Décrochage Scolaire* <sup>(8)</sup>, bu durumdaki gençler için alışma eğitimi denemektedir. Avusturya'da, potansiyel erken okul terkleri olduğu düşünülen göçmen kökenli genç insanlar için özel iyileştirici programlar tasarlanmıştır.

**Şekil I.2.2: Yerli akranlarıyla karşılaştırıldığına zorunlu okul çağını geçmiş ama zorunlu eğitimi tamamlamamış gençlerin telafi eğitimi hakkı, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Şekil, zorunlu okul yaşını aşmış ancak zorunlu eğitimi tamamlamamış göçmen kökenli gençlerin yardımcı eğitim hakkına ilişkin en üst düzey düzenlemeleri/tavsiyeleri sunmaktadır. Telafi edici eğitimin tanımı için Sözlük'e bakınız.

Zorunlu okul yaşının üstünde olan ancak zorunlu eğitimi henüz tamamlamamış olan göçmen kökenli bazı gençlerin (yukarıda bahsedildiği gibi çoğunlukla sığınmacılar ve/veya düzensiz göçmenler) yardımcı eğitime katılmak için kendi yerli akranları ile aynı haklara sahip olmadığı on eğitim sistemi (Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Litvanya, Macaristan, Hollanda, İsviçre, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Norveç ve Türkiye) bulunmaktadır. Bu ülkeler, önceki eğitim durumlarına bakılmaksızın, zorunlu okul yaşının üzerinde olan göçmen kökenli gençlerin eğitim hakları ile ilgili aynı politikaya sahiptir.

Bu ülkelerin yanı sıra, Belçika (Flanan Topluluğu), Hırvatistan ve Polonya'da, düzensiz göçmenler yerli akranlarıyla aynı haklara sahip değildir. Örneğin Polonya'da, yardımcı eğitime katılma hakları yoktur. Belçika'da (Flanan Topluluğu), çünkü bir şirkette iş temelli öğrenmeyi içeren mesleki odaklı te-

<sup>(8)</sup> Okulu Erken Bırakmaya Karşı Misyon



lafi programları, oturma izni gerektirdiği için, zorunlu okul yaşının (18) üzerindeki düzensiz göçmenler (18), daha önce kayıt yaptırmaları durumunda bir programı tamamlamalarına izin verilmesine rağmen, kayıt olamazlar.

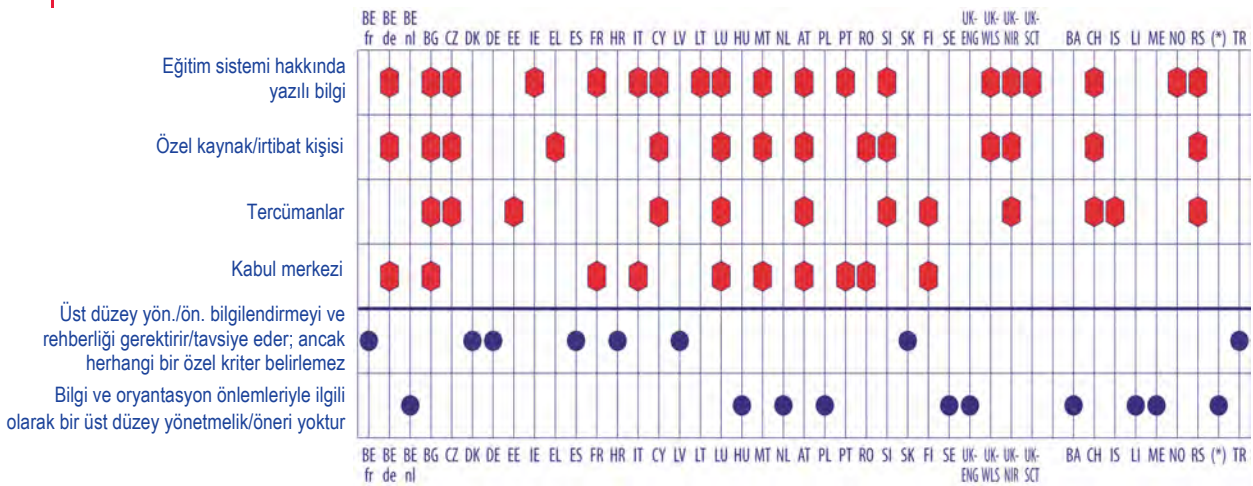
### Yeni gelen göçmen çocuklar için bilgilendirme, danışma ve rehberlik hizmetleri yazılı bilgilerin sağlanmasına odaklanır

Ev sahibi ülkeye girişte, yeni gelen çocuklar, gençler ve aileleri genellikle eğitim haklarını ve yükümlülüklerini anlamamakta ve ne gibi olanakların veya desteğin mevcut olduğunu bulmak için eğitim sisteminde nasıl gezinileceğini bilmemektedir. Bilgi edinmede zorluklarla karşılaşılır, çünkü kime soracaklarını bilmiyorlar, hatta iletişim kurabilecekleri ortak bir dil bile olmayabilir. Ebeveynler, okulla ilgili olarak, çocuklarının eğitimine katılmalarını engelleyebilecek, - dilsel ve kültürel - zorluklarla da karşılaşabilirler.

Bu aşamadaki bilgi, tavsiye ve rehberlik, göçmen ailelerin eğitim sistemi içinde yollarını bulmalarını sağlamak için anahtardır. Okullar sıklıkla kaydolma veya doğru yolu seçme konusunda yeni gelenlere geçici yardım sağlar; ancak bu alandaki üst düzey düzenlemeler veya tavsiyeler, hizmetin eğitim sistemi genelinde tutarlı olmasını sağlayabilir.

Şekil I.2.3, 11 eğitim sisteminde üst düzey düzenlemelerin, genellikle eğitim sistemi, tercümanlar ve özel bir kaynak kişi/irtibat kişisi hakkında yazılı bilgi içeren en az üç tür önlem gerektirdiğini/önerdiğini göstermektedir. Diğer 13 sistemde, bu önlemlerden bir veya ikisi gereklidir/önerilir. Sekiz eğitim sisteminde, üst düzey makamlar açıkça bilgi, tavsiye ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasını talep eder/önerir; ancak bunların ne olabileceği hakkında (üst düzey kurumlara, yerel makamlara, okullara) daha fazla rehberlik sağlamaz. Son olarak, on sistemde, üst düzey düzenlemeler, yeni gelen göçmen kökenli çocukların ve gençlerin erişimini desteklemek için bilgi, tavsiye ve rehberlik gerektirmez. Ancak yerel makamlar, okullar ve diğer paydaşlar kendi inisiyatifleriyle ilgili bilgi sağlayabilir.

Şekil I.2.3: İlköğretim, genel ortaöğretim ve İVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmen öğrenciler için bilgi, tavsiye ve rehberlik, 2017/18



Kaynak: Eurydice.

(\*) = Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

#### Açıklayıcı not

Şekil, üst düzey yönetmelik veya önerilerin desteklediği en yaygın bilgi, tavsiye ve rehberlik hizmetlerini sunmaktadır. Üst düzey kuruluşlar tarafından organize edilebilir veya yerel makamlar veya okullar tarafından verilebilir. Şekil, eğer varsa, hangi göçmen gruplarının (başka bir deyişle oturma izni olanlar, sığınmacılar veya düzensiz göçmenler) hedef alındığına dair ayrıntılı bilgi vermemektedir.



**Ülkeye özgü notlar (Şekil I.2.3)**

**Almanya:** Veriler bazı *Länderler* için geçerlidir.

**Estonya ve Yunanistan:** Veriler sığınmacı ve mültecileri hedef alan önlemleri ifade eder.

**İspanya:** Her Özerk Topluluk, her durumda diğerlerinin arasında eğitim sistemi, özel kaynak kişiler, tercümanlar ve özel kabul merkezleri hakkında yazılı bilgi içeren okul entegrasyon önlemlerinden sorumludur.

**Birleşik Krallık (SCT):** Yerel makamlar, yerel okullar ve okula kayıt hakkında yazılı bilgi vermekle yükümlüdür ve bireysel okullar bir okul el kitabı yayımlar.

**İzlanda:** Veriler ISCED 1-2 seviyelerini ifade eder. ISCED 3 düzeyinde bu alana yönelik üst düzey bir düzenleme veya öneri bulunmamaktadır.

En sık verilen hizmetler, sırasıyla 19 ve 14 sistemde açıkça istenen veya önerilen eğitim sistemi ve özel bir kaynak veya irtibat kişisi hakkında yazılı bilgilerdir. Çekya, Litvanya, Avusturya, Portekiz, Birleşik Krallık (İskoçya) ve İsviçre'de, üst düzey makamların web sitelerinde yabancılar için eğitim sistemiyle ilgili yazılı veya sesli bilgiler mevcuttur. Ayrıca, Litvanya'da, İngilizce, Rusça ve Arapça olarak bir bilgilendirme broşürü yayınlanmaktadır. Avusturya, Avusturya okul sistemi hakkında bir bilgi DVD'si hazırlamış ve yayınlamıştır. Birleşik Krallık'ta (İskoçya), Eğitim İskoçya, mültecilerin ve sığınmacıların aileleri için İskoç eğitim sistemi hakkında bir rehber hazırlamıştır. Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda), okul politikaları ile ilgili tercüme edilmiş belgeler ve yönergeler Kültürlerarası Eğitim Hizmetinin web sitesinde bulunabilir. Kaynak ve irtibat kişilerinin rolü <sup>(9)</sup> Bölüm I.3'te daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tercümanlar on iki sistemde bulunmaktadır ve eğitim sistemleri hakkında bilgi, tavsiye ve rehberlik sağlayan kabul merkezleri on sistemde mevcuttur. Örneğin, Portekiz'de, Yüksek Göç Komiserliği, on dilde telefon çevirisi hizmeti vermiştir; bu, göçmenlere okullarla veya diğer eğitim kurumlarıyla iletişim kurmalarında yardımcı olmak için de mevcuttur. İzlanda'da, Ulusal Müfredat, tüm belediyelere okullara uzmanlık hizmeti vermeye çağırmaktadır. Bunlara ayrıca ihtiyacı olan çocuklar ve aileler için tercümanlar da dahildir.

Ayrıca eğitim sistemi ve mevcut eğitim olanakları hakkında bilgi, tavsiye ve rehberlik sağlayan kabul merkezleri en az sayıda eğitim sisteminde desteklenilmektedir. Üç tür merkez tanımlanmıştır: mültecileri karşılamak için kurulan merkezler (Belçika - Almanca konuşan Topluluk, Bulgaristan ve Finlandiya), göçmenler için aynı zamanda eğitim hakkında bilgi sağlayabilecek ulusal veya yerel bilgi merkezleri (Bulgaristan, Portekiz ve Romanya) veya okul bilgisi sağlayan ve ilk değerlendirmeler veya okullar ve aileler arasındaki iletişimi destekleme gibi diğer görevleri yapabilen özel merkezler (Yunanistan, Fransa, Lüksemburg ve Avusturya).

Eğitimde çalışan merkezlerin sorumluluğu ve organizasyonu belirli durumlarını yansıtarak ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Yunanistan'da, Eğitim, Araştırma ve Din İşleri Bakanlığı tüm büyük mülteci konaklama merkezlerinde 'Mülteci Eğitim Koordinatörlerini' (RECs) atar. Mülteci çocukların toplumsal eğitime entegrasyonunu izlerler ve ayrıca öğrenciler, veliler, okul müdürleri ve öğretmenler arasında bağlantı kurarlar. REClar, bu göreve atanmak için başvuran ve bitiş tarihi kesin olmayan sözleşmeli öğretmenlerdir. Fransa'da, özel bir merkez olan CASNAV <sup>(10)</sup>, CASNAV eğitmeni, öğretmen veya psikologdan oluşan karşılama ofisleri kurmaktadır. Kişinin kendi dilinde mümkünse bir diyalog ve pedagojik değerlendirme için yeni gelen göçmenle tanışılır. Sorumlu eğitim departmanında öğrenciyle çalışan tüm hizmetlere aktarılan bir eğitim yolu/seçeneği önerirler. Lüksemburg'da, CASNA <sup>(11)</sup> 12 yaşından büyükleri ağırlamaktadır ve

<sup>(9)</sup> Yerel veya okul düzeyinde kaynak veya irtibat kişileri, yeni gelen öğrencilere ve onların ebeveynlerine okul, eğitim sistemi ve eğitim ile ilgili diğer hususlarda tavsiyede bulunurlar ve yardım ederler.

<sup>(10)</sup> Centre Académique de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinéraires ou de Voyageurs (CASNAV) – Yeni Gelen Öğrenciler ve Gezgin Ailelerin Çocukları için Akademik Merkez.

<sup>(11)</sup> Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants (CASNA) – Yeni gelen öğrencilerin için okula kabul birimi

Lüksemburgca, Fransızca, Almanca, İngilizce ve Portekizcede (veya istek üzerine diğer dillerde) tavsiyelerde bulunur. Avusturya'da, kabul merkezleri ve kaynak kişiler <sup>(12)</sup>, tüm göçmen kökenli gençlere tavsiyede bulunan bölgesel okul yönetim kurulları tarafından sağlanmaktadır. Finlandiya'da refakatsiz küçükler için kabul merkezlerinden yeni gelen refakatsiz küçükler için bir entegrasyon planı hazırlamaları istenmektedir. Bu plan onların önceki öğrenmelerini temel alır ve zorunlu eğitime entegrasyonları için rehberlik içerir. Son olarak, Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda), bir merkez olmayan ancak okullara hizmet veren Kültürlerarası Eğitim Hizmeti, okullardaki yeni gelen öğrenciler için çeşitli destek hizmetleri sunmaktadır. İstek üzerine, yeni gelenlerin ilk ebeveyn-öğretmen toplantıları ve her yıl düzenlenen iki ek ebeveyn-öğretmen toplantısı için çeviri hizmetleri sunar. Ayrıca okul politikaları hakkında tercüme edilmiş materyaller ve kılavuzlar ile yeni gelen göçmenleri karşılama ve okuldaki ilk haftalarını planlama konusunda tavsiyeler sunar. Bu hizmet aynı zamanda okullara öğrencilerin ilerlemelerini izleme, müfredata erişim sağlama, yaşayabilecekleri belirli dil zorluklarının üstesinden gelme ve sınav hazırlıklarını ilköğretim sonrası aşamada destekleme konusunda danışmanlık yapar.

### **I.2.2. Okula yerleştirme**

Ev sahibi ülkede eğitim alma hakkına sahip çocukların eğitim hizmetlerine ne kadar hızlı erişmeleri gerektiğini (Şekil I.2.4) ve ne tür bir eğitime katılabileceğini belirleyen birçok eğitim sisteminde üst düzey politikalar vardır. Bu politikalar, eğitim hakları, okula kabul, seçim ve ihtiyaç değerlendirmesi ile ilgili düzenlemeler/önerilerden etkilenir (Şekil I.2.5 ile I.2.9).

### **Eğitim sistemlerinin yarısından azı yeni gelen göçmenlerin eğitime katılmaları gereken bir süre belirlemiştir**

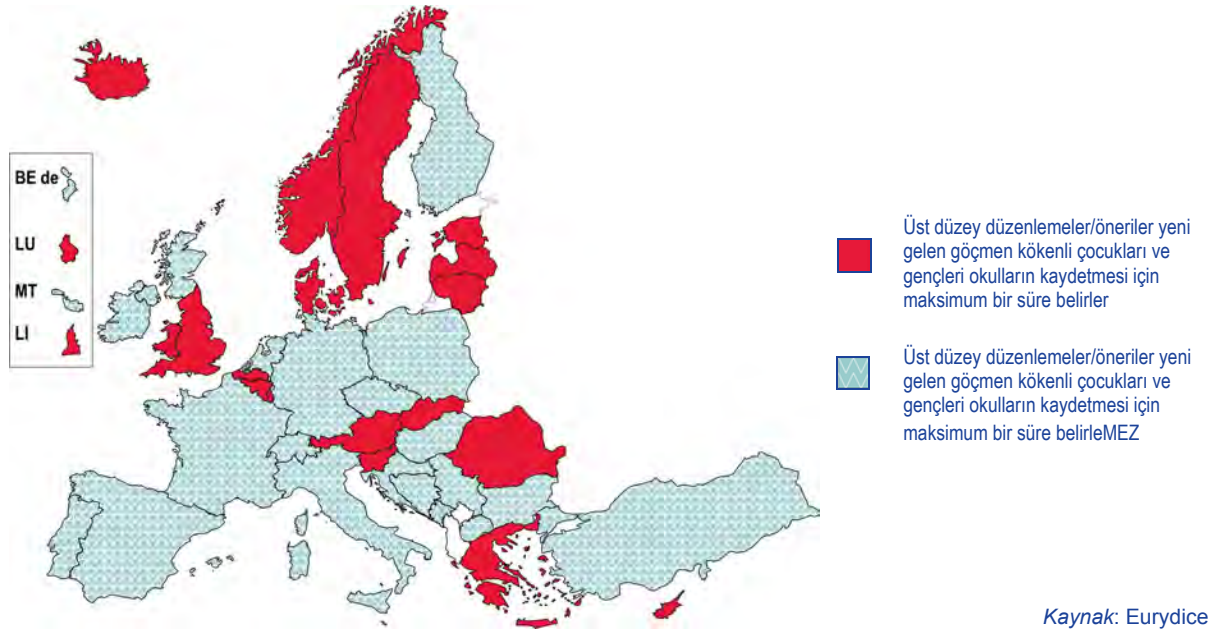
Eğitimde süreklilik tüm çocuklar için önemlidir. Göçmen kökenli çocuklar ve gençler için bu süreklilik, menşei ülkelerinden ayrılmaları, ev sahibi ülkeye varışları ve okula kayıt olmaları arasında geçen süreye bağlı olarak tehdit altında olabilir. Uzun süren aralar, en dezavantajlı göçmen öğrencileri en çok etkileyebilir. Örneğin, kısa süreli kalmaya izin verilen çocuklar ve gençlerin durumunda, sığınmacılar veya düzensiz göçmenlerin eğitimi gecikebilir veya reddedilebilir. Bu konuyu ele almak için, en azından risk altındaki bazı çocuklar için, 2013/33/EU sayılı AB Yönetmeliği, mülteci ve sığınmacı çocukların gelişlerinden itibaren üç ay içinde eğitime kaydolmasını şart koşmaktadır.

Şekil I.2.4'te gösterildiği gibi, 19 eğitim sisteminde, üst düzey düzenlemeler veya tavsiyeler, göçmen çocukların ve gençlerin okula kayıt yaptırmaları gereken maksimum gün veya ayı belirtir. Süre, başvuru sırasında derhal kaydolma (örneğin Belçika - Fransız Topluluğu ve Lihtenştayn) ve 91 gün (Letonya) arasında değişmektedir. Bir zaman dilimi belirleyen çoğu eğitim sistemi maksimum 84 veya 91 gün (en fazla on iki hafta veya üç ay olarak ifade edilir) belirlemiştir. Bu zaman dilimi, mülteci ve sığınmacı çocukları zorunlu eğitime kaydetme konusundaki uluslararası yükümlülüklerle ilgilidir. Ancak, Danimarka, Litvanya (mülteciler için), Avusturya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler) ve Norveç gibi bazı sistemler daha kısa bir süre belirlemiştir.

---

<sup>(12)</sup> [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen\\_april17.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen_april17.pdf)

**Şekil I.2.4: İlköğretim, genel ortaöğretim ve İVET'te (ISCED 1-3) okulların yeni gelen göçmenleri kayıt etmesi için gereken maksimum süre, gün sayısı, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
0	⊗	60	⊗	⊗	21	⊗	84	⊗	84	⊗	⊗	⊗	⊗
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
84	91	30/90	84	⊗	⊗	⊗	3	⊗	⊗	90	90	84d	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
28	20	20	⊗	⊗	⊗	⊗	84	0	⊗	28	⊗	⊗	⊗

⊗ Yeni gelen göçmen kökenli çocukları ve gençleri okulların kaydetmesi için herhangi bir süre belirlenmemiştir

Kaynak: Eurydice.

(\*) = Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

### Açıklayıcı not

Şekil, hangi eğitim sistemlerinin yeni gelen göçmen kökenli çocukların ve gençlerin üst düzey düzenlemelerde/tavsiyelerde tanımlandığı şekilde eğitim sistemine girmesi için bir süre belirlediğini göstermektedir. Şekile eşlik tablo, izin verilen maksimum gün sayısı ile ilgili ayrıntılı bilgi vermektedir. Bazı eğitim sistemleri zaman periyodunu haftalar veya aylar cinsinden belirlese de, karşılaştırılabilirlik kolaylığı için tüm veriler günlere dönüştürülmüştür. Eğitim seviyesine ve yasal statüye göre değişiklikler ülkelere özel notlarda belirtilmiştir.

### Ülkeye özgü notlar

**Estonya ve Kıbrıs:** Veriler sadece zorunlu okul çağındaki mülteciler için geçerlidir.

**Yunanistan, Romanya, Slovenya, Slovakya ve İzlanda:** Veriler koruma talebinde bulunan sığınmacılar için geçerlidir.

**Letonya:** Veriler mülteci ve sığınmacıları ifade eder.

**Litvanya:** 30 gün (bir ay), oturma iznine sahip göçmen kökenli tüm çocukları ve gençleri ifade eder. 90 gün (üç ay) sığınmacıları ifade eder.

**Avusturya:** Veriler zorunlu eğitimi ifade eder.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS):** Veriler, sığınma için başvuruda bulunan refakatsiz küçüklerle ('kurumsal bakım' statüsü) ilgilidir.

**Norveç:** Veriler zorunlu okul çağındaki mültecileri ve sığınmacıları ifade eder.

Yirmi üç eğitim sistemi, insan göçmenler üzerindeki AB Yönetmeliğinin şartına rağmen, en üst düzeyde bir zaman dilimi belirtmiyor. Ancak birçoğu, zorunlu okul çağındaki çocukların (okula gitme hakkı olan) okula gitmeleri gerektiğini ve bunun okullara ve yerel makamlara varışta veya hemen sonra bir yer sağlamak için baskı yaptığını vurgulamaktadır.

Zorunlu eğitim sonrasında ilgili olarak, hiçbir eğitim sisteminde belirli bir kayıt zorunluluğu yoktur. Yeni gelen gençlerin düzenli prosedürleri ve yıllık kayıt son tarihlerini takip etmeleri gerekmektedir.

**İlkokul ve alt ortaöğretim düzeyinde, bir çocuğun yaşı ve üst ortaöğretim düzeyinde, okul belgelerinden önceki eğitim kazanımlarının kanıtı, yeni gelen göçmenlerin okuldaki sınıflarının belirlenmesinde ana faktörlerdir**

Çocuklar ve gençler, önceki öğrenmelerinin üzerine ekleyebilirlerse ve öğrenme ortamı yeterince zorlayıcıysa daha etkili bir şekilde öğrenirler ve böylelikle öğrenmeye motive olmaya devam ederler. Eğitimlerine kendi ulusal eğitim sistemlerinde başlayan çocuklar için, ulusal okula kabul politikaları, çocukların ilkokula ne zaman başlamaya hazır olduklarını ve ne zaman eğitim sisteminin bir sonraki sınıfına veya seviyesine ilerlemeleri gerektiğini belirlemek için kullanılacak kriterleri tanımlar. En sık kullanılan kriterler yaş ve önceki eğitim seviyesinin tamamlanmasıdır.

Göçmenler farklı eğitim sistemlerinden gelirler ve sıklıkla ev sahibi ülkedeki eğitim dilinden farklı bir dil konuşurlar. Onların öğrenme geçmişi de çeşitlidir. Bazıları kendi menşei ülkelerindeki eğitime düzenli olarak katılmıştır ve bu iyi bir şekilde belgelenmiştir. Diğerleri ilgili sertifikalara veya okul belgelerine sahip olmayabilir, çalışmaları kesintiye uğramış olabilir veya hiç eğitim almamış olabilirler. Özellikle önceki eğitimlerinin de sınırlı olduğu yerlerde, eğitim dilinde sınırlı veya mevcut olmayan becerilerinden dolayı, yeni gelen çocuklar ve gençler, yaşlarının ve bilişsel yeteneklerinin oldukça altında olan sınıflara kayıt olabilirler. Herhangi bir yanlış teşhis, çocuğun kalan okul kariyeri üzerinde etkili olabilir. Yeni gelen göçmenlerin öğrenim ihtiyaçlarına en uygun eğitim seviyesine ve sınıfına yerleştirilmelerini sağlamak için, üst düzey makamlar ve okullar, uygun görüldüğü şekilde, bir dizi kritere sahip olmalı ve çocukların en uygun sınıfa yerleştirilmesini sağlamalıdır.

Şekil I.2.5, en üst düzey politika belgelerine göre, ev sahibi ülkenin eğitim sistemine ilk kez kayıt yaptıran yeni gelen göçmenlerin sınıfını belirlemede genel olarak göz önünde bulundurulacak faktörleri göstermektedir. Bunlar çocuğun yaşı, okul belgelerine ait kanıtlar, ev sahibi ülke dilindeki yeterliklerin düzeyi ve önceki öğrenmelerin değerlendirilmesinin sonuçlarıdır.

On sistem (Belçika - Flaman Topluluğu, Macaristan, Hollanda, Birleşik Krallık - İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya, Bosna-Hersek, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye) yeni gelenlerin sınıflarının ilkokul, genel ortaöğretim ve IVET'te nasıl belirleneceğiyle ilgili olarak bildirmemekte veya öneride bulunmamaktadır. Diğer birkaç sistemde bazı eğitim seviyelerinde okul müdürleri (Finlandiya'da, öğretmenler) veya genellikle bu amaç için kurulan okul komiteleri, yeni gelen çocukların sınıfını nasıl belirleyeceğine karar vermekte serbesttir. Bunlar arasında ilkokul düzeyinde Belçika (Fransız Topluluğu), genel üst ortaöğretim düzeyinde ve IVET'te Finlandiya ve İzlanda bulunmaktadır.

Diğer tüm sistemlerde, en az bir kriter üst düzey makamlar tarafından belirlenir ve okulların kendileri, okul seviyesini ve sınıfı belirlemede kriterleri ve rehberliği uygular. Fransa ve Lüksemburg istisnalardır: Fransa'daki CASNAV ve Lüksemburg'daki CASNA'nın karşılama ofisleri (bkz. Şekil I.2.3), eğitim dilleri (Fransa'da Fransızca ve Lüksemburg'da Fransızca/Almanca/Lüksemburgca) dışındaki ana dili olan yeni gelen göçmen çocukların okula kayıt sürecinin değerlendirmelerini yapmakta, buna karar vermekte veya bunu yönlendirmektedir.

Şekil I.2.5 A, yaşın ilkokul ve alt ortaöğretim seviyelerinde sınıfın belirlenmesinde en çok kullanılan kriter olduğunu göstermektedir: ilkokul düzeyinde, 29 ve alt ortaöğretim düzeyinde, 28 sistemler buna belirtmektedir. Yunanistan'da, ilkokul düzeyinde ve Danimarka, Estonya, İrlanda, Avusturya, İzlanda ve Norveç'te her iki düzeyde de yaş, aslında sınıfı belirlemede dikkate alınması gereken okulların ihtiyacı olan veya önerildiği tek faktördür. Bu, yeni gelenlerin tipik olarak yaşlarına karşılık gelen sınıflara alındığı anlamına gelir.





bireysel eğitim planları ve hazırlık sınıfları gibi düzenli tedbirlerin yeni gelenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olmadığı durumlarda gerçekleştirilebilir.

Sistemlerin üçte birinden fazlası okul belgelerini, ev sahibi ülke dilindeki yeterlik seviyesini ve ilkökul ve alt ortaöğretim seviyesindeki önceki öğrenmenin değerlendirilmesinin sonuçlarını dikkate almaktadır. Birçok ülkede, eğitim durumu ve diğer okul belgeleri (eğitim sistemi, ulusal yeterlilik sistemi, kredi sistemleri ve ilerleme yolları hakkındaki bilgiler dahil) uygun okul derecesinin belirlenmesinde kanıt olarak kullanılır. Bununla birlikte, bu belgelerin analiz edilmesinden kimin sorumlu olduğu - merkezi bir kurum, yerel makamlar veya okulların kendileri - ve ilgili ülkelere ait okul belgelerini okumak ve analiz etmek için uygun kaynaklara sahip olup olmadıklarına dair bilgi mevcut değildir. Bu sistemlerde, dil ve bilişsel beceriler, okul belgeleri bulunmadığında test edilir ki bu, yalnızca sığınmacılar ve mülteciler durumunda olabilir. Örneğin, Belçika'daki (Fransız Topluluğu) ve Hırvatistan'daki alt ortaöğretimdeki ana yaklaşım budur; ve bu, Slovenya'daki her seviyede ortak bir yaklaşımdır.

Yukarıda belirtildiği gibi, yeni gelen tüm göçmenlerin ev sahibi ülkenin dilindeki yeterliklerin ve/veya önceki öğrenimlerinin ilkökul ve alt ortaöğretim seviyelerde değerlendirildiği bazı sistemler vardır. Bu değerlendirmeler kısmen okul seviyesini ve derecesini belirlemek ve kısmen öğrenme desteği ihtiyaçlarını teşhis etmek için kullanılır (bkz. Bölüm 1.3). Belçika'da (Almanca Konuşan Topluluk), Çekya, İtalya ve Slovakya'da, yaşın yanında, yeni gelen göçmenleri kayıt ederken en önemli kriter ev sahibi ülkenin dilindeki yeterliklerin seviyesidir. Belçika'da (Almanca Konuşan Topluluk), yeni gelen göçmen çocuklar, yalnızca Alman dilindeki yetkinlikleri CEFR'nin A2 seviyesinden yüksek olması durumunda, örgün eğitim veren okullara kaydedilebilir<sup>(13)</sup>. Düşük seviyeli olanlar, karma yaş gruplarının ISCED seviyesine göre organize edildiği hazırlık sınıflarına katılabilir. Benzer şekilde, Lihtenştayn'da, ev sahibi ülkenin dilindeki yeterliklerin seviyesi, yeni gelen göçmenlerin normal eğitime veya ev sahibi ülke dilinde bir yıllık yoğun bir kursa (*Intensiv-Kurs DaZ*) kayıt yaptırmalarına karar verilmesinde bir etkidir. Portekiz'de, önceki öğrenmenin değerlendirilmesi okul derecesini belirlemek için kullanılmaz; ancak hangi öğrenme desteğine ihtiyaç duyulduğuna karar vermede kullanılır. (İlk değerlendirmenin özel durumları için Bölüm II'ye de bakınız.)

Yeni gelenlerin önceki öğrenmelerini değerlendiren ülkelerden örnekler, okul derecesini belirlemek için çeşitli okul konularında özel tanı testlerinin yapıldığı İsveç'i içermektedir. Fransa, Kıbrıs ve İsviçre'de hem dil hem de bilişsel beceriler değerlendirilir. Fransa'da, önceki öğrenme, öğrencilerin Fransızca dil becerilerinin eksikliğinden kaynaklanabilecek bozucu faktörleri değerlendirmeye dahil etmemek için için öğrencinin ana dilinde test edilir; fakat, Fransızca dil becerileri de test edilir. Fransızca dilindeki yeterlikleri CEFR'deki B1 seviyesine ulaşmayan bu yeni gelenler, UPE2A'ya yönlendirilir.

Genel üst ortaöğretim ve IVET'te, bu alanda en üst düzey düzenlemelere veya önerilere sahip sistemlerde, yaş, düşük eğitim seviyelerinde bir kriter olarak daha az belirgindir (bkz. Şekil 1.2.5 B). Okul belgelerinin kullanımı bu eğitim seviyesinde daha belirgindir. Genel üst ortaöğretimde yaş faktörü kadar çok eğitim sistemi tarafından kullanılırken, IVET'te okul belgelerinin yaştan veya diğer faktörlerden daha yaygın kullanıldığı görülmektedir. Ev sahibi ülke dilindeki ve önceki öğrenmenin değerlendirmelerin sonuçları, IVET'te okul derecesinin belirlenmesinde genel üst ortaöğretim veya düşük eğitim seviyelerindekinden biraz daha düşük bir dereceye kadar kullanılır. Finlandiya'da öğren-

---

<sup>(13)</sup> Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme. (2001)  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

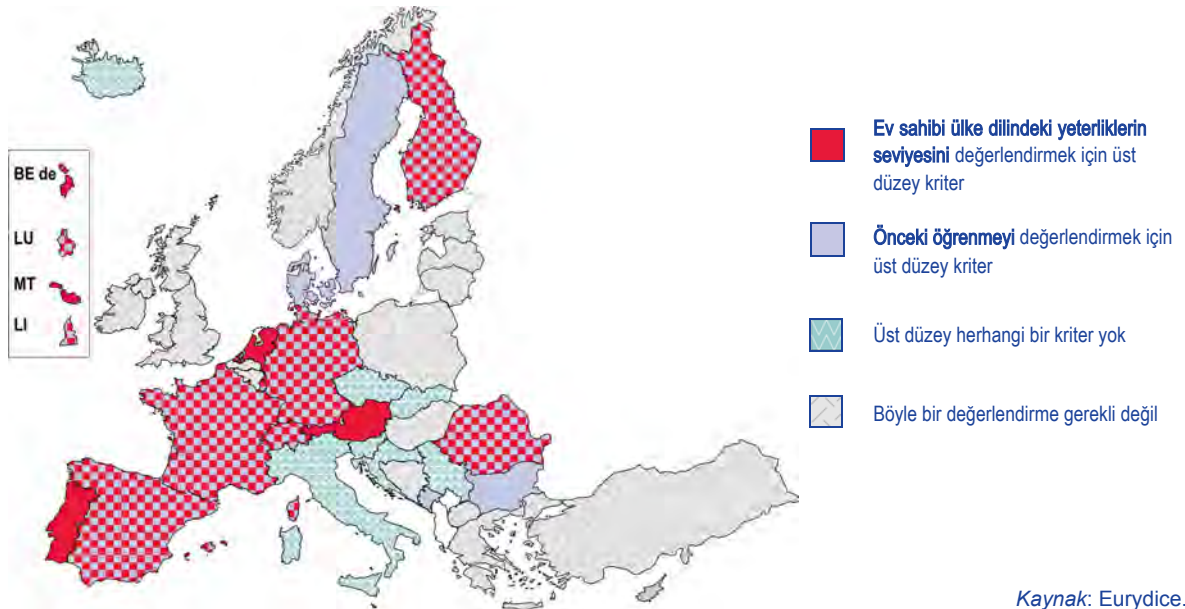


ciler sınıf içinde çalışmazlar; ancak ders alırlar veya üniteleri çalışırlar. Bununla birlikte, önceki öğrenme ve ev sahibi ülke dilindeki yeterlikler değerlendirilir - önceki öğrenme başarısı, uygun olduğunda tanınır ve öğrenme desteği, öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanır.

### Eğitim sistemlerinin üçte birinden azı, önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi için üst düzey kriterler geliştirmiştir ve bunu okul derecelerini belirlemek için kullanmaktadır

Ev sahibi ülkenin dilinde ve önceki öğrenmelerdeki değerlendirme okul derecesinin belirlenmesinde en önemli faktörler olmasa da, üst düzey makamların eğitim sistemi boyunca tutarlı bir yaklaşım sağlamak için değerlendirme kriterleri geliştirip geliştirmediklerini ya da okulların bu alanda kendi kararlarını vermede serbest olup olmadıklarını görmek ilginçtir. Şekil I.2.6, bu alandaki çeşitli ülke yaklaşımlarını göstermektedir.

**Şekil I.2.6: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) ev sahibi ülke dilinde ve önceki öğrenmelerdeki yeterliliklerin değerlendirilmesi için üst düzey kriterlerin kullanılması, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Şekil, ev sahibi ülke dilindeki yeterliklerin ve ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi için kriterler hakkındaki en üst düzey düzenlemeleri/tavsiyeleri sunmaktadır. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

Bu şekli doğru yorumlayabilmek için, ana dili becerilerinin ve önceki öğrenmenin değerlendirilip değerlendirilmediğine dair bilgilerin olduğu Şekil I.2.5'teki ülke verileri ile birlikte incelenmesi gerekir.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Danimarka:** Veriler sadece ISCED 3 seviye genel eğitim ve IVET ile ilgilidir.

**Almanya:** Veriler bazı Länder için geçerlidir.

**Kıbrıs:** Veriler ISCED 2 ve 3 seviyeli genel yol ve IVET için geçerlidir.

**Malta:** Veriler ISCED 1-3 genel yolunu belirtir.

**Hollanda:** Veriler sadece IVET için geçerlidir. Genel eğitimde üst düzey düzenlemeler uygulanmaz.

**Slovenya:** Eylül 2018'den itibaren, üst genel ortaöğretim ve IVET'te CEFR A2 düzeyinde Slovence dili yeterlik sertifikası olmayan öğrenciler için ev sahibi ülke dil yeterliklerinin değerlendirilmesi için üst düzey kriterler uygulanmaktadır. Temmuz 2018'den itibaren, önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi için üst düzey kriterler, genel üst ortaöğretimde ve IVET'de ilgili okul belgelerine sahip olmayan uluslararası koruma altındaki kişiler için mevcuttur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Ev sahibi ülke dil değerlendirilmesine ilişkin veriler ISCED 1-2 seviyeleri ve IVET'i ve önceki öğrenmenin değerlendirilmesiyle ilgili veriler de ISCED 3 ve IVET ile ilgilidir. Kriterler Kantonlar arasında değişebilir.

**Lihtenştayn:** Veriler, tüm öğrencilere uygulanan (yani yeni geleni hedeflemeyen), öğrencilerin alt ortaöğretim ve genel üst ortaöğretimdeki performanslarına bağlı olarak üç okul türünden birine doğru yönlendirildiği akış sürecinin bir parçası olarak uygulanan üst düzey değerlendirme kriterlerini ifade eder.

Üst düzey makamların, ev sahibi ülke dil yeterliklerinin veya önceki öğrenmenin seviyesinin, yeni gelenlerin okul derecelerini belirlemede kullanılabileceğinin veya kullanılmasının gerektiğini veya bunları önerdiği 22 eğitim sisteminden (bkz. Şekil I.2.5), 18'i bir veya iki alanda süreci desteklemek için üst düzey değerlendirme kriterleri belirlemiştir. Almanya, İspanya, Fransa, Lüksemburg, Romanya, Finlandiya ve İsviçre'de bunlar hem ev sahibi ülke dili hem de önceki öğrenme için kriterleri içerir. Belçika (Almanca Konuşan Topluluk) ve Malta, yalnızca ev sahibi ülke dil yeterliklerini değerlendirmek için üst düzey kriterler geliştirmiştir. Bulgaristan, Danimarka, Kıbrıs, İsveç ve Karadağ, önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi için üst düzey kriterleri benimsemiştir. Portekiz'de, ev sahibi ülke dilindeki yeterlikler okul derecesinin belirlenmesinde rol oynamamaktadır; ancak dil destek ihtiyaçlarını belirlemek için üst düzey değerlendirme kriterleri (CERF) bulunmaktadır. Benzer şekilde, Hollanda'daki üst düzey makamlar, ev sahibi ülke dilindeki yeterliklerin değerlendirilmesini zorunlu kılmaz; ancak ülke çapındaki IVET kurumlarında kullanılabilecek değerlendirme kriterlerini sunar.

Önceki öğrenme veya dil becerilerinin değerlendirilmesinin gerekli olduğu kalan yedi sistemde, bu ilk değerlendirmede okullara rehberlik edecek üst düzey kriterler yoktur. Bu sistemlerde, okullar tam olarak neyin değerlendirileceğine ve değerlendirmenin nasıl yapıldığına karar vermekte özgürdür. Çekya, Hırvatistan, İtalya, Slovenya, Slovakya, İzlanda ve Sırbistan bu ikinci gruba aittir. Temmuz 2018'de, Slovenya, uluslararası korumadan yararlanan ve okul belgelerine sahip olmayan gençlerin önceki öğrenmelerinin değerlendirilmesi için üst düzey kriterler tanıtmıştır; üst düzey kriterler ayrıca, üst genel ortaöğretim ve IVET'de ev sahibi ülke dil becerilerinin değerlendirilmesinde Eylül 2018'den itibaren kullanılabilir hale gelmiştir.

### **Yeni gelen göçmen öğrenciler, normal eğitimi takip etmek için yeterli ev sahibi ülke dil becerisine sahip değilse, genellikle ayrı/hazırlık sınıflarına veya derslere katılırlar**

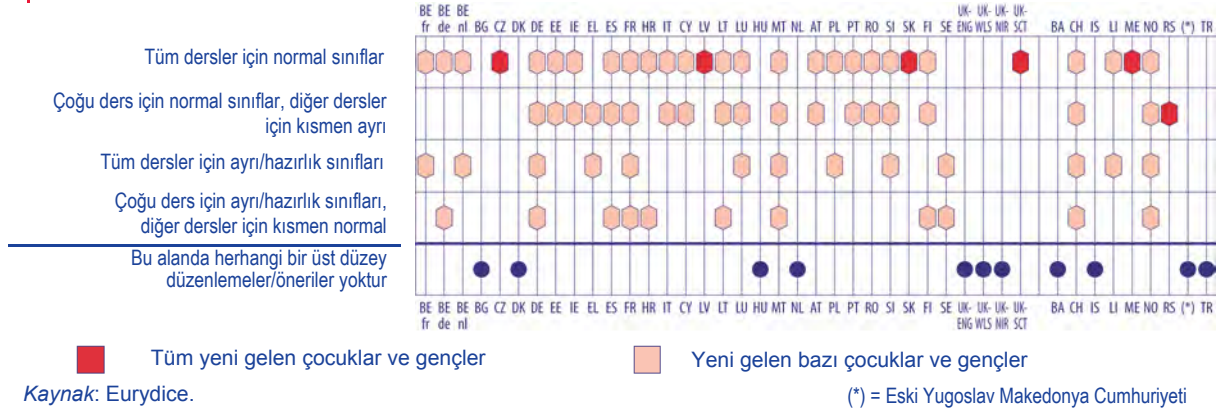
Göçmen kökenli çocuklar ve gençler sisteme kaydolduktan sonra farklı yerlere yerleştirilebilirler. Doğrudan normal sınıflara yerleştirilebilirler ya da bir süre ayrı hazırlığa alınabilirler. Bazı ülkeler bu ayrı hazırlığı tanımlamak için 'hazırlık sınıfları', diğerleri 'kabul sınıfları' veya 'geçiş sınıfları' terimlerini kullanır. Birçok ülkede, bir normal sınıfta bazı dersleri alan ve bazılarını ayrı hazırlıkta alan öğrencilerle karma bir yaklaşım kullanılır - her birinde harcanan zamanın oranı ülkeler arasında ve hatta bireysel ihtiyaca göre değişir. Ayrı sınıflarda verilen dersler, yeni gelenlere daha yoğun bir öğretim veya daha fazla hedefli destek verilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Yoğun dil ve öğrenme desteği, yeni gelenleri normal eğitime girmeye hazırlamada yararlı olabilirken, bazı ülkelerdeki deneyimler; yeni gelen göçmenlerin tüm veya çoğu dersi bir süre için yerli akranlarıyla çok az iletişimleri olan ayrı gruplardaki eğitim, sosyal entegrasyon için zarar verici olabilir (Bunar, 2017).

Şekil I.2.7, eğitim sistemlerinin çoğunda (28) üst düzey düzenlemelerin/tavsiyelerin, yeni gelen çocukların ve gençlerin, tüm derslerde okul saatleri boyunca yerli öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları normal sınıflara doğrudan yerleştirilebileceğinin açıkça belirtildiğini göstermektedir. Bu sistemlerden beşinde (Çekya, Letonya, Slovakya, Birleşik Krallık - İskoçya ve Karadağ), yeni gelen tüm göçmen öğrenciler, tüm eğitim seviyelerinde, tüm dersleri için normal sınıflara yerleştirilir – ev sahibi ülkeye ilk girişlerinden itibaren. Kalan 23 sistemde, sadece bazı yeni gelenler başlangıçtan doğrudan normal sınıflara entegre edilmiştir. Genellikle bunlar, eğitim dilinde zaten iyi becerilere sahip olan ve normal eğitimi takip edebilen çocuklar veya gençlerdir. Belçika'da (Flaman Topluluğu), ilkokulda, üst düzey düzenlemeler/tavsiyeler açıkça tüm dersler için normal sınıflara yerleştirmeyi ifade eder. Bununla birlikte, okullar; ev sahibi ülke dilinde becerileri zayıf olan yeni gelen göçmen öğrencileri maksimum bir

yıl için yoğunlaştırılmış dil eğitimi verilen sınıflara yerleştirebilirler.

**Şekil I.2.7: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmen kökenli öğrencilerin ve gençlerin ilk değerlendirmeleri, 2017/18**



#### Açıklayıcı not

Şekil, yeni gelen göçmen çocukların ve gençlerin ev sahibi ülkede eğitime başlamaları hakkındaki - ayrı ya da normal sınıflarda veya bir şekilde karma hazırlık şeklinde - üst düzey düzenlemeleri/tavsiyeleri sunmaktadır. Farklı seçeneklerin mümkün olduğu durumlarda, kriterler aşağıdaki metinde açıklanmıştır. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

#### Ülkeye özgü notlar

**Belçika (Flaman Topluluğu):** Genel ortaöğretim ve IVET'de, 'Hollandaca konuşamayanlar' (Flaman tanımı; bkz. Bölüm I.1.1) tüm dersler için ayrı/hazırlık sınıflarına yerleştirilir.

**Danimarka:** Yeni gelen göçmenlere, sadece ilkökul ve alt orta öğretim seviyelerinde ayrı gruplar halinde eğitim verilebilir.

**Almanya:** Öğrenciler sadece ilkökul seviyesinde tüm dersler için normal sınıflara kayıt olabilirler. Genel ortaöğretim ve IVET'de sunulan tüm seçenekler mümkündür. Sınıf yerleştirme ile ilgili düzenlemeler *Länderler* arasında değişir.

**Yunanistan:** Genel ortaöğretim düzeyinde ve IVET'te 'kabul' sınıflarının (çoğu ders için normal sınıflar, kısmen ayrı) organizasyonu için üst düzey düzenlemeler özellikle 2017/18 öğretim yılına uygulanır. Tüm dersler için ayrı/hazırlık sınıflarına ilişkin veriler 'Mülteci Eğitimi için Kabul Okulu Olanakları (DYEP)'ni ifade eder.

**Litvanya:** Üst düzey düzenlemeler IVET'te sınıfa yerleştirme ile ilgili değildir.

**Malta:** İlkokul ve alt ortaöğretim düzeyinde, sunulan tüm seçenekler mümkündür. Genel üst ortaöğretimde, öğrenciler tüm dersler için normal sınıflara, çoğu ders için normal sınıflara ve kısmen ayrı ve tüm dersler için hazırlık sınıflarına yerleştirilebilirler. Üst düzey düzenlemeler IVET'te sınıfa yerleştirme ile ilgili değildir.

**Avusturya:** 2017/18 öğretim yılında, Almanca dil yeterliği yetersiz olan öğrenciler, diğer zorunlu dersler yerine dil destek gruplarına (*Sprachstartgruppen*) ya da normal sınıftayken dil destek derslerine (*Sprachförderkurse*) katılmışlardır. 2018/19'dan itibaren, Almanca dil becerisi yetersiz olan öğrenciler, Almanca destek sınıflarına (*Deutschförderklassen*), ilkökul düzeyinde 15 ders ve alt ortaöğretim düzeyinde 20 ders için kaydolmalıdır. Geri kalan okul zamanında öğrenciler normal sınıflara katılır (yaş gruplarına göre).

**Portekiz:** IVET'te sunulan veriler sadece 'Eğitim Öğretim Kursları (CEF)' ve 'Özel Sanat Eğitim Kursları' için geçerlidir.

**Slovenya:** Üst ortaöğretim düzeyinde ve IVET'de, yeni gelen tüm göçmenler, tüm dersler için normal sınıflara yerleştirilir.

**Birleşik Krallık (ENG / WLS / NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Sınıfa yerleştirme ile ilgili düzenlemeler Kantonlar arasında değişmektedir. İlkokul ve ortaöğretim seviyelerinde, tüm dersler için normal sınıflara ve çoğu ders için normal sınıflara yerleştirme, kısmen ayrı tüm kantonlarda mevcuttur. Tüm dersler veya çoğu ders için ayrı/hazırlık sınıfları ilkökul ve alt ortaöğretim seviyelerinde birkaç kantonda bulunur. Üst genel ortaöğretimde, kabul edilen tüm öğrenciler, tüm dersler için normal sınıflara yerleştirilir. IVET'te üç kategori uygulanır: tüm dersler için normal sınıflar, çoğu ders için normal sınıflar kısmen ayrı ve tüm dersler için ayrı/hazırlık sınıfları.

**Lihtenştayn:** 'Tüm dersler için hazırlık sınıfları' sadece ilkökul ve alt ortaöğretim seviyeleri için geçerlidir.

Eğitim sistemlerinin neredeyse yarısında, normal sınıflara kaydolmayan yeni gelen göçmenlerin okul saatleri içinde bazı ayrı dersleri olabilir. Bu ayrı dersler genellikle ikinci bir dil olarak öğretim dilinin öğretilmesine odaklanır. Bazı ülkeler bu türden hazırlığı "hazırlık sınıfı/dersi" olarak adlandırabilirler. Sırbistan'da, yeni gelen tüm göçmenler bu karma hazırlık (bazı dersler için normal sınıflar, bazıları için ayrılmış) varken, geri kalan 18 sistemde sadece bazı öğrenciler buna sahiptir. Estonya'da, hemen hemen tüm yeni gelen öğrencilerin, normal sınıflardan ayrı olarak, ikinci bir dil olarak Estonca dersleri vardır. İlk yılda, haftada sekiz ile on saatlik bir derstir; ancak bu, öğrencinin ihtiyaçlarına göre daha

sonra azalır. Normal sınıflarda, eğitim dili bilgisinin hayati sayılmadığı derslere katılarak başlarlar - sanat, teknoloji, el sanatları, müzik, jimnastik ve yabancı diller, bazen matematik ve kimya gibi. Portekiz'de, Portekizce dili becerileri B2 veya C1 olan tüm birinci ve ikinci nesil öğrenciler, tüm dersler için normal sınıflara entegre edilir. Yeterlikleri bu seviyenin altında olanlar normal sınıflara devam ederler; ancak Portekizce dersleri yerine (yerli öğrenciler için) 'yerli olmayanlar için Portekizce' derslerine katılırlar. Dil becerilerinin değerlendirilmesi yerel düzeyde yapılır.

Ayrı veya hazırlık sınıfları, tüm dersler veya çoğu ders için yaklaşık 18 eğitim sisteminde verilmektedir. Amaçları, eğitim sisteminde yeni olanlara yoğun ve hedefli destek sağlamak ve onları normal eğitime entegre etmeye hazırlamaktır. Bu, genellikle kendi müfredatına sahip ayrı bir hazırlıktır ki kapsanan konuların ve yeterliklerin sayısına bağlı olarak daha geniş veya daha dar olabilir. (Şekil I.3.1 hazırlık programlarının içeriği hakkında daha fazla ayrıntı sunmaktadır.) Çocuklar ve gençlerin ayrı/hazırlık sınıflarında geçirdikleri zaman ülkeler arasında da değişmektedir (bkz. Şekil I.2.8).

Ayrı/hazırlık sınıfları bulunan sistemlerin 13'ünde, öğrenciler tüm okul günlerini bu ayrı hazırlıkta geçirirler. Belçika (Fransız ve Flaman Toplulukları - ortaöğretim seviyesi), Polonya ve Lihtenştayn'da, öğretim dilinde yetersiz becerilere sahip öğrenciler genellikle bu sınıflara kaydedilir. Fransa'da önceden eğitim görmemiş ve Fransızca dil becerileri zayıf olan öğrenciler tam zamanlı olarak ayrı/hazırlık sınıflarına kaydedilir. Gerekirse, ikinci sınıfta ayrı dersler almaya devam edebilir ve bazı dersler için normal sınıflara katılabilirler.

11 eğitim sisteminde, öğrenciler okul zamanlarının çoğu için ayrı/hazırlık sınıflarına katılabilir ve normal sınıflardaki yerli öğrencilerle bazı dersleri takip edebilirler. Yaygın dersler genellikle beden eğitimi, müzik veya sanat gibi yüksek seviyede dil becerileri gerektirmeyenleri içerir (örneğin, Hırvatistan, Fransa ve Malta'da). Fransa'da, gelmeden önce eğitime katılan, ancak yeterli Fransızca dil becerilerine sahip olmayan yeni gelen öğrenciler, beden eğitimi, müzik ve plastik sanatlarında normal sınıfları takip edebilirler. Zaman çizelgelerine göre en kısa sürede matematik, İngilizce ve fen derslerine dahil olabilirler. Almanya, Yunanistan, Malta, İsveç, İsviçre ve Norveç'te, tüm dersler veya çoğu ders için hazırlık sınıflarına yeni gelenler yerleştirilebilir. Avusturya'da 2018/19 öğretim yılından itibaren, eğitim dili (Almanca) eğitimi yetersiz olan öğrenciler *Deutschförderklassen*'de (Almanca destek dersleri) azami dört dönem (ilkokul düzeyinde ikinci dil olarak Almanca 15 ders ve alt ortaöğretim düzeyinde 20 ders) kayıt yaptırmak zorundadır. Okul zamanlarının geri kalanında öğrenciler normal sınıflarına katılırlar (yaş gruplarına göre)..

Bazı ülkelerde, ev sahibi ülke dilinde zayıf becerileri olan yeni gelen göçmen öğrencilerin, ek ev sahibi ülke dil desteği sunan belirli okullara gitmeleri önerilir. Fransa'da, Fransızca dil becerileri yetersiz olan yeni gelen göçmen çocuklara ve gençlere, yeni gelen göçmenler için özel olarak tasarlanmış bir program sunan okullara kaydolmaları önerilir ('UPE2A' <sup>(14)</sup>). Belçika (Fransız Topluluğu - ortaöğretimde, 'DASPA' <sup>(15)</sup>) ve Kıbrıs benzer bir yaklaşım benimsemektedir; ancak hedef grup daha geniştir. Bu iki eğitim sisteminde, eğitim dili dışında bir ilk dili olan tüm öğrencilere, yoğun dil eğitimi uyarlanmış programlara katılabilecekleri okullara gitmeleri önerilir. Ayrıca, Belçika'da (Fransız Toplulu-

---

(14) *Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants* (Fransızca Konuşmayan Yeni Gelen Öğrenciler için Eğitim Birimi)

(15) *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants* (Yeni Gelen Öğrenciler için Kabul ve Eğitim Hizmeti)

ğu), okul belgelerinde öğrencinin ulusal sertifikalara eşdeğer olarak tanınan kazanımı olduğuna dair kanıt sağlamayan tüm yeni gelen öğrenciler (Fransızca dil becerileri ne olursa olsun) 'DASPA'ya kaydolmak zorundadır. Belçika'da (Flaman Topluluğu), 'Hollandaca konuşmayan yeni gelen' belirli kriterlerine (bkz. Bölüm I.1.1) uyan yeni gelen göçmenler, ortaöğretim seviyesinde ('OKAN') dil desteği sağlayan okullara yönlendirilmektedir. Bu nedenle, bu öğrenciler için okul seçimi, eğitim dilini konuşanlara göre daha sınırlı olabilir.

11 eğitim sisteminde (Bulgaristan, Danimarka, Macaristan, Hollanda, Birleşik Krallık - İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda, Bosna Hersek, İzlanda, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye), yeni gelen göçmen çocukların ve gençlerin okullara yerleştirilmesine değinen üst düzey düzenlemeler/ öneriler yoktur. hitap eder. Son olarak, Çekya ve Danimarka'da, yeni gelen göçmenler - diğer tüm öğrenciler gibi - bu tür ihtiyaçlar tespit edilirse, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için olan ayrı hazırlığa yerleştirilebilir.

### **Ülkelerin yaklaşık yarısında yeni gelen göçmen öğrencilerin ayrı hazırlıkta geçirebilecekleri süre konusunda bir sınır belirlenir**

Yeni gelen göçmenler okul derslerinin bazılarını veya tümünü ayrı hazırlıkta geçirdikleri yerlerde, üst düzey makamlar, genellikle sonunda öğrencilerin genel sınıflara tamamen entegre olmaları gereken bir zaman dilimi belirler. Şekil I.2.8, bunun Avrupa eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında gerçekleştiğini ve zaman sınırının değiştiğini göstermektedir.

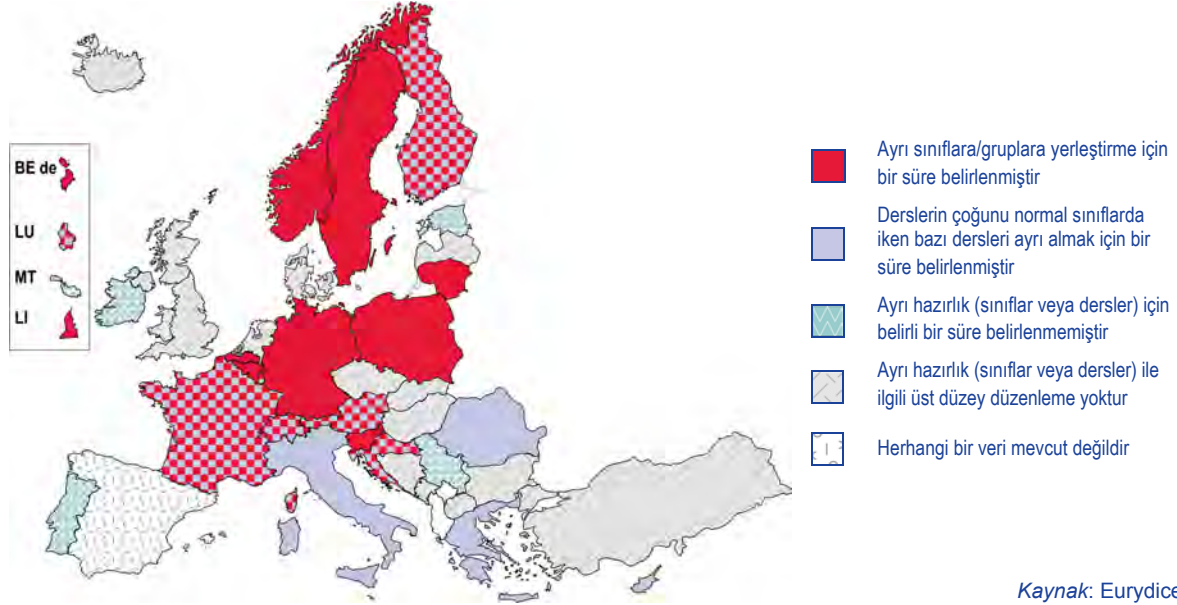
On altı eğitim sistemi, yeni gelen göçmen öğrencilerin okul günlerinin çoğunu veya tamamını geçirebileceği ayrı (hazırlık sınıfı) sınıflardaki hazırlığın uzunluğu ile ilgili düzenlemelere/tavsiyelere sahiptir (bkz. Şekil I.2.7). Sadece bir eğitim sistemi ayrı sınıflar için minimum bir süre tanımlamaktadır (Belçika - Fransız Topluluğu - bir hafta) ve diğerleri maksimum bir süre belirlemektedir.

Yeni gelen göçmenlerin ayrı sınıflar/gruplar halinde çalışabilecekleri maksimum süre genellikle bir ile iki yıl arasındadır. Lüksemburg daha uzun bir süre sağlamaktadır: alt ortaöğretim seviyesinde üç yıl ve genel üst ortaöğretim seviyesinde ve IVET'de dört yıl. Almanya'da, zaman dilimindeki düzenlemeler Länderler arasında değişmektedir; ancak öğrenciler genellikle altı ay ile iki yıl içerisinde normal eğitime entegre olmak için ayrı/hazırlık sınıflarından geçerler. Hırvatistan'da, hazırlık sınıflarındaki öğrenciler genel sınıflara entegre edildikten sonra ek ayrı derslerden ve desteklerden yararlanmaya devam ederler.

On eğitim sistemi, yeni gelen göçmen öğrencilerin zamanlarının çoğunu normal eğitimde geçirirken bazı ayrı dersleri takip edebilecekleri süreyi belirtir. Hırvatistan ve İtalya bu amaç için asgari bir süre belirlediler - sırasıyla 35 hafta ve 16 hafta. Yeni gelen göçmenlerin ayrı dersleri takip edebilecekleri en fazla süre İtalya'da 24 hafta ile Yunanistan'da en fazla beş yıl arasındadır. Yunanistan'da, tüm yerli öğrencileri ve Yunanca dili konusunda yardıma ihtiyacı olan göçmen kökenli olanları barındıran Kabul Sınıfları' şeması iki aşamada sunulmaktadır: orta düzeyde veya hiç Yunanca dil becerileri olmayan öğrenciler için I. Aşama bir yıl ve bir yıl uzatma şeklinde sürer; ileri derecede Yunanca dil becerilerine sahip öğrenciler için II. Aşama en fazla iki veya üç yıl sürer. Her iki döneme katılması gereken öğrenciler, bazı dersleri ayrı sınıflarda alabilirken, aynı zamanda yüksek seviyede Yunanca dil becerilerine ihtiyaç duymadıkları konularda genel dersleri de alabilir - bu düzenleme beş yıla kadar devam edebilir.



**Şekil 1.2.8: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmenlerin ayrı derslerde veya sınıflarda geçirmesi gereken maksimum ve minimum süre, 2017/18**



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Ayrı sınıflar	1w-1.5y	<1/2y	1y	⊗	⊗	⊗	<0.5-2y	⊗	⊗	⊗	:	1y	35-70w	⊗
Ayrı dersler	⊗	⊗	1-2y	⊗	⊗	⊗	⊗	<3y	⊗	1-5y	:	<2/3y	>35w	16-24w
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Ayrı sınıflar	⊗	:	<1y	<3/4y	⊗	⊗	⊗	<2y	<2y	⊗	⊗	<5d	⊗	<1y
Ayrı dersler	<2y	⊗	⊗	<4y	⊗	⊗	⊗	<2y	⊗	⊗	1y	⊗	⊗	<6y
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
Ayrı sınıflar	<2y	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-2y	⊗	<1y	⊗	<2y	⊗	⊗	⊗
Ayrı dersler	:	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3y	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Göçmen kökenli çocukları ve gençleri kaydetmek için okullara belirlenmiş bir süre yoktur  
<X Maksimum X (yıllar/haftalar/günler)

y yıllar  
w haftalar  
d günler

*Kaynak: Eurydice.*

(\*) = Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

### Açıklayıcı not

Şekil; yeni gelen göçmenlerin, ayrı hazırlığa yani tüm dersler veya çoğu dersler için veya normal sınıflara devam ederken sadece bazı dersler için ayrı (hazırlık) sınıflarına yerleştirilebileceği asgari ve azami süreyle ilgili üst düzey düzenlemeleri/tavsiyeleri sunmaktadır. Eğitim düzeyleri ile özel hazırlıklar arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

### Ülkeye özgü notlar

**Belçika (BE de):** İlkokul düzeyinde, göçmen öğrenciler en fazla bir yıl boyunca ayrı gruplar (hazırlık sınıfları) halinde çalışabilirler. Genel orta öğretim ve IVET'te, maksimum süre iki yıldır.

**Belçika (BE nl):** İlkokul eğitiminde, üst düzey düzenlemeler, en fazla bir yıl olan, Hollandaca konuşmayan tüm öğrenciler için yoğunlaştırılmış dil eğitimi veren sınıfların düzenlenmesine izin verir. Genel orta öğretim ve IVET'te, ayrı sınıflara yerleştirme süresi, bireysel öğrenciler için öğrencinin 1 Ekim'den sonra kayıt yaptırması ve yeni eğitim öğretim yılının başında bir yıldan daha az bir süre Belçika'da olması durumunda bir eğitim öğretim yılından fazla olabilir.

**Almanya:** Süreyle ilgili üst düzey düzenlemeler *Länderler* arasında değişir.

**Yunanistan:** 2018/19 eğitim öğretim yılı için, 4547/2018 sayılı yeni kabul edilen Kanun'da ayrı sınıflar (DYEP) için süre tanımlanmıştır. Bir yıllık uzatma olasılığı olan bir eğitim öğretim yılıdır. Gelişimlerinin değerlendirilmesinin ardından, öğrenciler herhangi bir zaman normal sınıflara geçebilirler.

**İspanya:** Süreyle ilgili üst düzey düzenlemeler Özerk Topluluklar arasında değişmektedir; bu nedenle, verileri raporlamak mümkün değildir.

**Fransa:** Ayrı derslerle ilgili olarak, ilkokulda, bu haftada en az dokuz saat olarak bölünür, genel ortaöğretimde ve IVET'te haftada en az 12 saat tavsiye edilmektedir; ancak saat sayısı öğrencilerin bireysel ihtiyaçları bağlı olarak değişebilir.

**Litvanya ve Malta:** Üst düzey düzenlemeler IVET'te sınıfa yerleştirmeyi ele almamaktadır.

**Lüksemburg:** Ayrı sınıflarla ilgili veriler genel orta öğretim ve IVET ile ilgilidir. Ayrı derslerle ilgili veriler ilkokul eğitimine aittir.



**Slovenya:** Veriler ilkokul ve alt ortaöğretim seviyelerini ifade eder.

**Finlandiya:** Veriler, ev sahibi ülke dilinin ilkokul ve genel ortaöğretim seviyelerinde ikinci bir dil olarak edinilmesini desteklemek için ayrı sınıflar ve dersler için okulların üst düzey fon alabileceği dönemi ifade eder. Tüm ilgili eğitim seviyelerinde, hazırlık sınıfları en fazla bir yıl süreyle merkezi olarak finanse edilebilir.

**İsveç:** Veriler ilkokul ve alt orta öğretim seviyelerini ifade eder. Genel üst ortaöğretim ve IVET'te, öğrencilerin ayrı sınıflarda ne kadar süre kalabileceği konusunda üst düzey düzenlemeler yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hazırlık akışı değildir.

**İsviçre:** Maksimum süre için üst düzey düzenlemeler/tavsiyeler kantonlar arasında değişmektedir. Tüm kantonlar maksimum süre tanımlamaz. Ayrı dersler için maksimum süre (öğrenciler derslerinin çoğu için normal sınıflardayken) ilkokul ve alt ortaöğretimde bir ile üç yıl arasındadır. Ayrı/hazırlık sınıfları en fazla bir veya iki yıl sürebilir

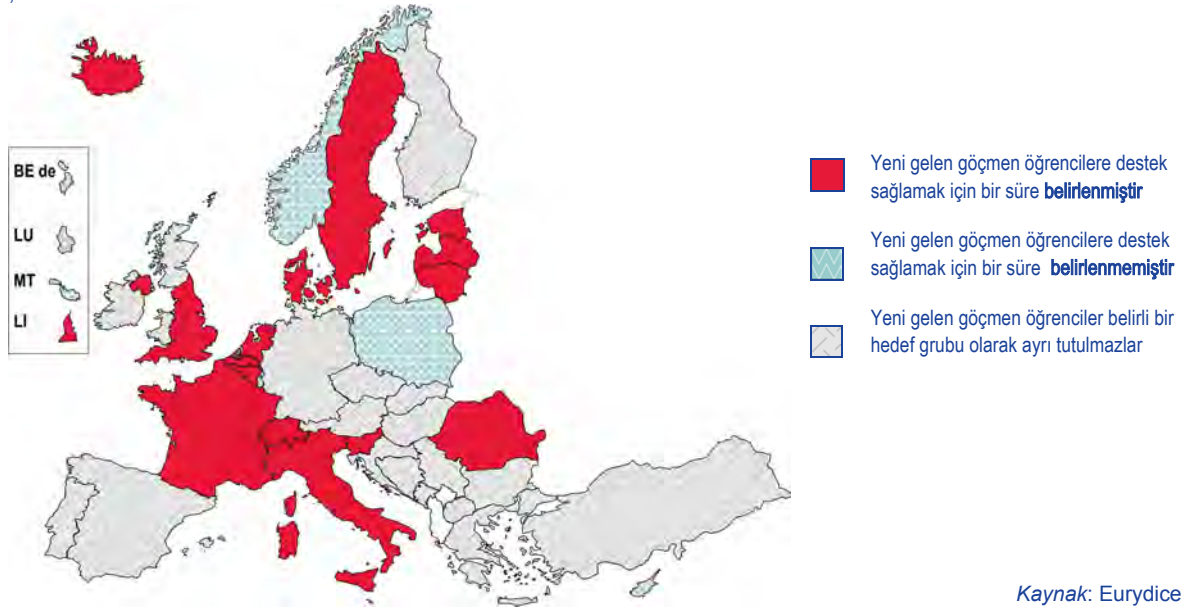
## Yeni gelen göçmenler için hedeflenen destek süresi genellikle hazırlık sınıfları için ayrılan süreden daha uzundur

Öğrenim desteğinin ayrı/hazırlık sınıflarında mı yoksa normal sınıflarda mı sağlandığına bakılmaksızın, üst düzey makamlar, yeni gelen göçmen öğrencilerin, ev sahibi ülkedeki okul kariyerlerinin başlangıcında ek ilgi ve desteklerden yararlandıkları belli bir süre tanımlayabilirler. Bu tür hedefli bakım, öğrencilerin sistemden haberdar olmalarına, onlardan ne beklediğini öğrenmelerine ve genel olarak akranlarını ve okul ortamlarını tanımalarına önemli ölçüde yardımcı olabilir.

Bölüm I.3, destek önlemlerinin içeriğini daha ayrıntılı bir şekilde tartışırken, bu bölüm, ülkelerin yeni gelen göçmen öğrencilere yönelik hedeflenen destek sağlama için bir zaman dilimi tanımlamasının derecesini inceleyecektir (belirli öğrenme ihtiyaçları olan tüm öğrenciler için mevcut destek bu bölümde kapsamamaktadır). Şekil I.2.9, yeni gelen göçmen öğrenciler ile diğer göçmen öğrenciler (23'ün 15'i) arasında ayırım yapan ülkelerin çoğunun, desteğin sağlanması için bir zaman dilimi belirlediğini göstermektedir.

Özel destek süresinin uzunluğu Belçika'da (Fransız Topluluğu) en az bir hafta ile Litvanya ve İsveç'te dört yıl arasında değişmektedir. En yaygın süre bir veya iki yıldır. Danimarka, Romanya, Norveç ve İzlanda'da yeni gelen göçmenler, ev sahibi ülkeye girdikleri andan itibaren öğrenme desteği almaya hak kazanırlar. Diğer tüm ülkelerde, yeni gelen göçmen öğrenciler, eğitim sistemine ilk kaydoldukları andan itibaren destek alabilirler.

Bu destek süresi tipik olarak, eğitim dil(ler)i konusunda yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yöneliktir ve dil edinimine odaklanır. Danimarka'da, iyi derecede Danimarkaca bilmeyen öğrenciler, Danimarkaca dilinde iki yıla kadar ders alabilirler; ancak, 14 yaşın üzerinde Danimarka'ya gelenler veya okuma ve yazma eğitimi almayanlar desteğe erişmeye devam edebilir. Fransa'da, daha önce kendi ülkelerinde eğitim almış olan Fransızca konuşmayan yeni gelenler (*Elèves allophones nouvellement arrivés*) iki yıl boyunca destek alabilir; önceden eğitim görmemiş olanlar (*Non Scolarisé Antérieurement*) ise genellikle desteği üç yıl boyunca alırlar. İtalya'da yeni gelen göçmen öğrenciler, 16-24 haftalık bir süre içinde sekiz ile on İtalyanca dil dersinden yararlanabilirler. Belçika'da (Flaman Topluluğu), Hollandaca konuşamayanlar yeni gelenler, her seviyede bir yıl boyunca kabul eğitimi' (hazırlık sınıfları) alma ve normal sınıflarda bir yıl boyunca ek destek alma hakkına sahiptir. Son olarak, Lihtenştayn'da zorunlu okul çağındaki Almanca konuşmayan yeni gelenler, eğitime kaydolduktan sonra bir yıllık yoğun bir ikinci dil olarak Almanca dersini takip etmek zorundadır. Gerekirse, bu destek 18 yaşına kadar uzatılabilir. Bir yıllık kursu takiben öğrenciler, genel dersleri için hazırlanan müfredata entegre olan ek dil desteğine hak kazanırlar.

**Şekil 1.2.9: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) yeni gelen göçmen öğrencilere destek sağlamak için belirlenen süre, 2017/18**

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
1w-1.5y	⊗	1-2y	⊗	⊗	2y	⊗	3y	⊗	⊗	⊗	2-3y	⊗	16-24w
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
⊗	1-3y	2-4y	⊗	⊗	⊗	2y	⊗	1y	⊗	1y	2y	⊗	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
4y	3y	⊗	3y	⊗	⊗	1-2y	1y	1y+	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Yeni gelen göçmen öğrencilere hizmetin sağlanmasıyla ilgili belirlenmiş bir süre yoktur

| w haftalar y yıllar

*Kaynak: Eurydice.*

(\*) = Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

### **Açıklayıcı not**

Şekil, üst düzey düzenlemelerin/tavsiyelerin yeni gelen göçmen öğrencilere yönelik hedeflenen desteğin sağlanması için bir süre belirleyip belirlemediğini göstermektedir. Tablo, bu hedeflenen destek süresinin uzunluğunu göstermektedir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

### **Ülkeye özgü notlar**

**Çekya:** Yeni gelen öğrenciler ile diğer göçmen öğrenciler arasında üst düzey düzenlemeler/tavsiyelerde bir ayırım yapılmamıştır. İlkokul ve alt ortaöğretim düzeyinde, AB ve AEA ülkelerinden gelen göçmen öğrencilerin bölgedeki bir okulda sağlanan Çek dilinde en az 70 ders almaları gerekir.

**İspanya:** Bazı Özerk Topluluklar yeni gelenler ve diğer göçmen öğrenciler arasında ayırım yapabilir. Örneğin, Comunidad Autónoma de Cataluña'da yeni gelen göçmenler diğer göçmen kökenli öğrencilerden ayrılmaktadır; ancak, ihtiyaç duydukları sürece destek alabilecekleri bir süre belirtilmez.

**Polonya:** Tablodaki veriler okul derslerinde öğrenme desteğini ifade etmektedir. Ev sahibi ülke dili desteği, göçmen bir öğrenci ihtiyaç duyduğu sürece - şekilde gösterildiği gibi - sağlanmaktadır.

**Slovenya:** İlkokul ve alt ortaöğretim düzeyinde, uyarlanmış değerlendirme prosedürleri uygulanabilir. İlkokul, alt ve üst ortaöğretim ile IVET'de yoğun Slovence dil desteği uygulanır.

**İzlanda:** Veriler mültecileri entegre etmek için olan okul desteğini ifade eder. Yeni gelen diğer göçmen öğrenciler için süre belirtilmez.

Bazı ülkelerde, birincil öneme sahip olmamasına rağmen, bir öğrencinin başka bir ülkeden yeni gelip gelmediği veya ülkede bir süredir yaşayıp yaşamadığı dikkate alınır. Öğrenciler, eğer eğitim sistemine ilk kaydoldukları sırada evde eğitim dilini konuşmazlarsa veya ev sahibi ülke dilindeki becerilerinin etkili bir şekilde öğrenmek için yeterli olmadığına karar verilirse yeni gelenler olarak nitelendirilir. Birleşik Krallık'ta (İngiltere ve Kuzey İrlanda), ilk kez eğitim sistemine kaydolun, İngilizceden veya Kuzey İrlanda'da İrlandacadan başka bir dili olan tüm öğrenciler dil desteğine hak kazanır ve eğitimlerinin ilk üç yılında izlenir ve değerlendirilir. Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda), üç yıllık desteğin ardından okullar ek fonlama hakkının uygulanmaya devam ettiğini gösteren kanıtlar sağlamak için, ev

sahibi ülke dilindeki bir öğrencinin becerilerini Avrupa Ortak Dil Referans erevesi'ne (CEFR) göre değerlendirmelidir. Bu ilave değerlendirme, ilave destek gerekli görüldüğü sürece, yıllık bazda tamamlanmaktadır (bkz. Finansman ile ilgili Bölüm I.1.1).

Yeni gelen göçmen öğrencileri diğer göçmen öğrencilerden ayıran birçok ülke, öğrenciler ihtiyaç duydukları sürece destek alabilecekleri için destek için zaman dilimi belirtilmediğini vurgulamaktadır (Belçika - Almanca konuşan Topluluk, Danimarka (yukarıya bakın), Kıbrıs, Lüksemburg ve Norveç). Bütün bu ülkeler özellikle dil desteğinden bahsetmektedir. Belçika'da (Almanca konuşan Topluluk) ğrenciler, ev sahibi ülke dilinde en az A2 CEFR seviyesine ulaşana kadar hedeflenen desteği almaya hak kazanırlar.

Bu tanıtım döneminde destek, ev sahibi ülke dil edinimine çok fazla odaklanmış gibi görünmekle birlikte, bilişsel gelişim, psikolojik ve sosyal entegrasyonun diğer alanları da sağlanabilir. Örneğin, Slovenya'da, yeni gelen öğrenciler, ebeveynleri kabul ederse, ilkokul ve alt ortaöğretimde eğitimlerin ilk iki yılında uyarlanmış değerlendirme kriterleri ve prosedürlerinden yararlanabilir. İsveç'te, ev sahibi ülke dilini edinme desteğinin yanı sıra, hazırlık sınıflarında öğrencinin ana dilini geliştirme desteği de verilmektedir. (Bölüm I.3'teki ek destek önlemlerine bakın.)

İrlanda, Finlandiya, Portekiz ve Birleşik Krallık (İskoçya) yeni gelen göçmen öğrencileri belirli bir hedef grup olarak tanımamaktadır. Onların kapsamlı destek sisteminin tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, ğrenci destek kriterleri içerisinde öğrencilerin göçmen kökenli olmalarından kaynaklanan ek destek ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurlar - örneğin, sosyal ve duygusal destek (sosyal ve duygusal destekle ilgili özel durumlar için Bölüm II 3.2'ye bakınız). Birleşik Krallık'ta (Galler) yeni gelen göçmenler belirli bir hedef grup olarak tanımlanmamıştır; anadili İngilizce veya Galce dışında olan (yani ek bir dil olarak İngilizce veya Galce ğrenen) tüm öğrenciler, müfredata ihtiyaç duydukları sürece ona erişmek için dil desteği alabilirler.



### **I.3: DİL, ÖĞRENME VE PSİKO-SOSYAL DESTEK**

Bu bölüm, Avrupa eğitim sistemleri tarafından dil ve öğrenme desteğinin yanı sıra, psiko-sosyal desteğin sağlanmasına teşvik edilen yaklaşımlar üzerine dört bölüm içermektedir, ki bunların hepsi de göçmen kökenli öğrencilerin okula etkin bir şekilde entegre edilmesini sağlamada temeldir.

Bazı eğitim sistemlerinde, yeni gelen göçmen öğrencilere, aynı zamanda hazırlık sınıfları olarak da adlandırılan ayrı sınıflarda veya derslerde dil ve öğrenme desteği sağlayan bir ilk entegrasyon aşaması vardır. Bu bölümün ilk bölümü, bu sınıfların müfredat içeriğini ve desteklenen öğrenme desteği türlerini incelemektedir.

Başka yerlerde, göçmen öğrencilere doğrudan normal sınıflara yerleştirilir; ancak yine de ek destek sağlanır. Dil desteği bunun önemli bir unsurudur ve bu nedenle ikinci bölüm, eğitim dilinde ve öğrencilerin ana dil dersleri konusunda ek derslerin sağlanmasıyla ilgili üst düzey düzenlemeleri/ önerileri incelemektedir.

Eğitim yetkilileri tarafından normal sınıflardaki göçmen öğrencilere destek vermek için teşvik edilen diğer önlemler bu bölümün üçüncü bölümünde incelenmiştir. Pedagojik desteğe ek olarak, bunlar ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımını ve kültürlerarası eğitimin sağlanmasını içerir. Her iki önlemin de olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamına katkıda bulunduğu gösterilmiştir.

Son olarak, bu bölümün son bölümü kültürlerarası aracının yer alıp almadığı da dahil olmak üzere göçmen öğrenciler için psiko-sosyal destekle ilgili düzenlemelere/tavsiyelere bakmaktadır. Bu bölüm aynı zamanda refakatsiz küçükler için hükümlere özel atıfta bulunmaktadır.

#### **I.3.1. Hazırlık sınıflarında dil desteği**

Daha önce belirtildiği gibi, yeni gelen göçmen çocukların ve gençlerin entegrasyonuna yönelik organizasyonel bir yaklaşım, onları “hazırlık sınıfları” olarak adlandırılan sınıflara yerleştirmektedir (ayrıca bkz. Şekil I.2.7 ve I.2.8). Bazı ülkelerde bunlar ayrıca “kabul sınıfları” veya “geçiş sınıfları” olarak da adlandırılır. Bu ayrı sınıflarda veya derslerde öğrencilere yoğun dil öğretimi ve bazı durumlarda diğer dersler için uyarlanmış bir müfredat verilir. Amaç, onları normal sınıflara tam olarak entegre etmeden önce onlara sağlam bir hazırlık sağlamaktır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017b).

Hazırlık sınıflarının, eğitim dilinin öğretimi ve öğrenimi için, normal sınıflarda mevcut olandan daha fazla zaman ve alan sağladığı öne sürülmüştür. Bu, öğrenciler büyük olduğunda ve ve bu nedenle yeni dili alma olasılığı düşük olduğu ortaöğretim düzeyinde özellikle önemli olarak görülür. Ayrıca, ortaöğretimde, müfredat konuları ve gereksinimleri gittikçe daha karmaşık hale gelmekte ve bu nedenle öğretim dilinin iyi bir şekilde hakim olmayı talep etmektedir (Koehler, 2017). Öte yandan, hazırlık sınıfları göçmen öğrencileri yerli akranlarından ayırarak entegrasyonu engelleyebilir; ve eğer eğitim dilinin edinilmesine çok odaklanması öğrencilerin diğer müfredat derslerinde öğrenmelerinin ertelenmesi anlamına gelirse, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde gecikmelere yol açabilir (Nilsson ve Bunar, 2016).

Yeni gelen göçmen öğrenciler, okul günlerinin tümünü veya çoğunu hazırlık sınıflarında geçirdiği yerlerde öğrencilerin dil ve konu içeriği öğrenmelerini dengelemek önemlidir (aynı eserde). Bu nedenle, Şekil I.3.1, hazırlık sınıflarının müfredat içeriğini en üst düzey düzenlemelerde ve/veya tavsiyelerde belirtildiği şekilde araştırır.

Yeni gelen göçmen öğrencilere yüksek düzeyde bilişsel zorluk seviyesine sahip hazırlık sınıflarında ders verirken, onlara yoğun bir öğrenme desteği sağlamak da önemlidir (Sinkkonen ve Kyttälä, 2014; Nilsson ve Axelsson, 2013). Şekil I.3.2, bu öğrencilere verilmesi gereken öğrenme destek önlemlerinin çeşitlerini, üst düzey düzenlemelere ve/veya tavsiyelere göre incelemektedir.



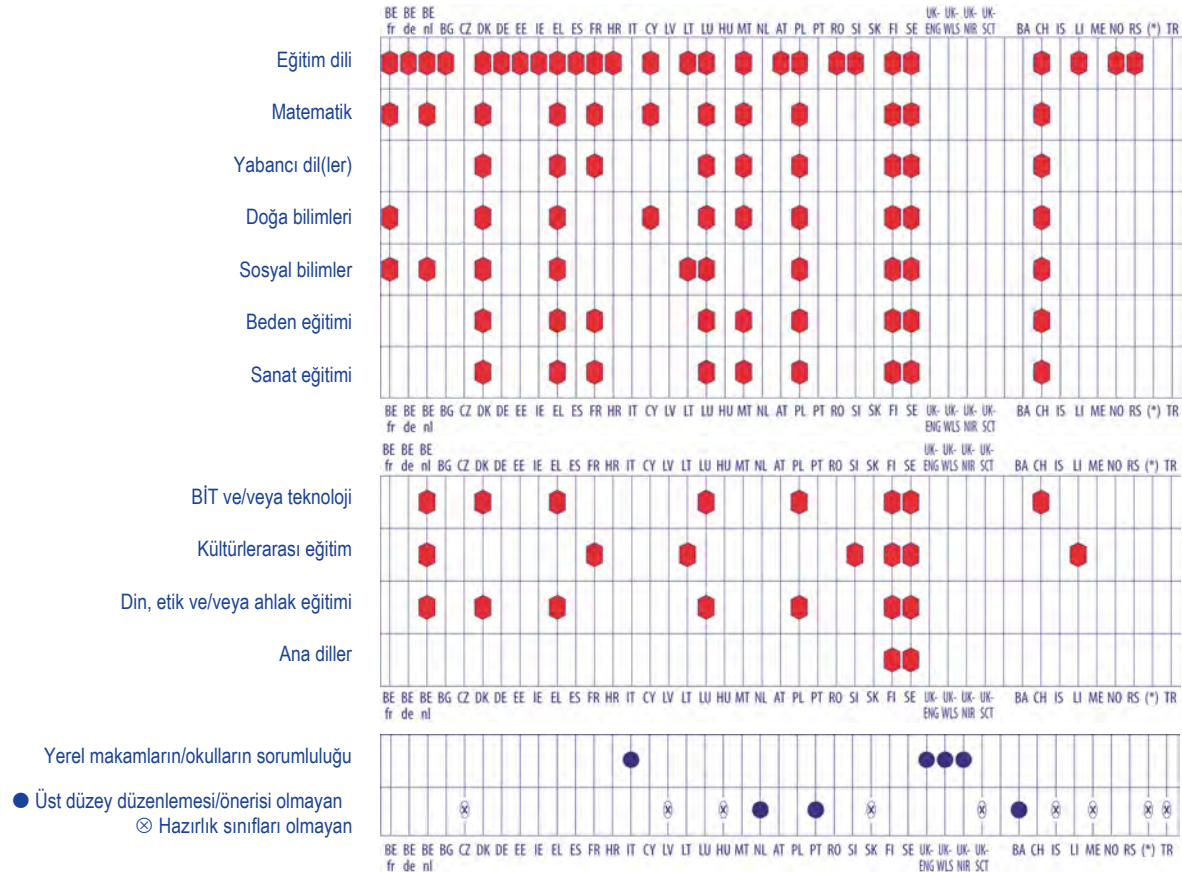
Öğrencilerin etkili dil ve öğrenme desteğine erişmediği durumlarda, hazırlık sınıfından normal sınıflara tam geçiş sorunlu hale gelebilir (Nilsson ve Axelsson, 2013). Bu nedenle, Şekil I.3.3, üst düzey makamların, göçmen kökenli öğrenciler için yumuşak bir geçiş olanağı sağlamak amacıyla okullarda özel bir destek sağlayıp sağlamadıklarına dair bilgi sunmaktadır.

### Üst düzey makamlar çoğu hazırlık sınıflarında çeşitli derslerin öğretimini savunur

Şekil I.3.1'de gösterildiği gibi, Avrupa genelinde, 26 eğitim sistemi, yeni gelen göçmen öğrenciler için hazırlık sınıflarının ne kapsamı gerektiği konusunda üst düzey düzenlemelere ve/veya tavsiyelere sahip olduklarını bildirmektedir. Bununla birlikte, İtalya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), resmi belgelere göre, hazırlık sınıflarının içeriğini belirlemek yerel makamların/okulların sorumluluğundadır.

Hollanda, Portekiz ve Bosna Hersek'te hazırlık sınıfları verilebilirken, içerikleri hakkında üst düzey düzenlemeler ve/veya tavsiyeler yoktur. Son olarak, diğer dokuz eğitim sistemi (Çekya, Letonya, Macaristan, Slovakya, Birleşik Krallık - İskoçya, İzlanda, Karadağ, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye), bu konuda herhangi bir düzenleme/öneri ve hazırlık sınıflarının olmadığını bildirmektedir.

Şekil I.3.1: İlköğretim, genel ortaöğretim ve İVET'teki (ISCED 1-3) hazırlık sınıflarının müfredat içeriği, 2017/18



Kaynak: Eurydice.

#### Açıklayıcı not

Şekil, hazırlık sınıflarının (veya derslerin) müfredatının içeriğine ilişkin üst düzey düzenlemeleri/tavsiyeleri sunmaktadır. 'Yerel makamların/okulların sorumluluğu', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim makamlarının bu politika alanında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devrettiği anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

Hazırlık sınıflarının tanımı için: bkz. Sözlük.

**Ülkeye özgü notlar**

**Belçika (BE nl):** İlkokul ve yarı zamanlı IVET kapsam dışındadır.

**Danimarka, Lüksemburg ve Slovenya:** Genel üst ortaöğretim ve IVET kapsam dışındadır.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Yunanistan:** Müfredat içeriği iki tür destekleyici şema ile ilgilidir: a) altı konuyu kapsayan 'Mülteci Eğitimi için Okul İmkanları' (DYEP) yapıları için müfredat (DYEP yapıları ilk ve alt ortaöğretimde sunulmaktadır); b) öğretmenler konseyi kararına ve eğitim seviyesine bağlı olarak, eğitim dili ve normal eğitimdeki diğer konuları kapsayan Kabul Sınıfı I ve II müfredatı (Kabul Sınıfları, ilköğretim, genel alt ve üst ortaöğretim ve IVET'te verilmektedir).

**İspanya:** Hazırlık sınıfları, eğitim dilinin öğrenilmesi ve öğrencilerin normal sınıflarına entegrasyonuna öncelik verir; ancak, müfredatın diğer alanlarının bazı unsurlarının dahil edilmesi de önerilir. IVET kapsamamaktadır.

**Kıbrıs:** Eğitim dilinin öğretilmesi tüm eğitim seviyelerinde teşvik edilir; matematik ve doğa bilimleri sadece alt ortaöğretim düzeyinde.

**Litvanya:** Sosyal bilgiler ve kültürlerarası eğitim ilköğretim seviyesinde yer almamaktadır.

**Malta ve Lihtenştayn:** IVET kapsamamaktadır.

**Avusturya:** 2017/18 eğitim öğretim yılında, Almanca seviyesi standartlara kadar çıkmayan normal sınıflardaki öğrenciler, diğer zorunlu konulardaki dersler yerine, dil destek gruplarına (Sprachstartgruppen) veya dil destek derslerine (Sprachförderkurse) katıldı. 2018/19'dan bu yana, bu tür öğrenciler ilköğretim düzeyinde 15 ders ve alt ortaöğretim düzeyinde 20 ders için Almanca destek sınıflarına (Deutschförderklassen) kaydoldu. Bu hazırlık sınıfı belirli bir müfredatı takip eder. Okul zamanlarının geri kalanında öğrenciler normal sınıflarına katılırlar (yaş gruplarına göre).

**Slovenya:** Genel üst ortaöğretim ve IVET'te hazırlık sınıfı yoktur.

**Finlandiya:** Beden eğitimi, sanat eğitimi ve din, etik ve/veya ahlak eğitim IVET'e dahil değildir.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** İlköğretim ile alt ortaöğretimde ve IVET'te hazırlık sınıfları vardır; ancak genel üst ortaöğretimde yoktur. IVET hazırlık sınıfları, şekilde sunulan tüm müfredat konularını kapsar. Bu sınıfların müfredat içeriği, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ve ayrıca farklı Kantonlarda da değişmektedir.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

**Norveç:** Resmi belgelere göre, okulların üst ortaöğretimde hazırlık sınıflarında Norveççe dersleri sunması gerekmektedir. Diğer tüm eğitim seviyelerinde, yerel yönetimler ve okullar, yeni gelen göçmen öğrenciler için eğitimin organizasyonu ve içeriğine karar verme özgürlüğüne sahiptir.

Hazırlık sınıflarının içeriğine ilişkin üst düzey düzenlemeler ve/veya önerileri olan eğitim sistemlerinin çoğu, bu sınıfların çeşitli konuları kapsaması gerektiğini belirtir. Aslında, Danimarka, Yunanistan, Lüksemburg, Polonya, Finlandiya ve İsveç gibi bazı ülkelerde, Şekil I.3.1'de sunulan konuların tamamı veya neredeyse tamamı resmi belgelerde belirtilmiştir. Buna karşılık, 13 eğitim sisteminde <sup>(1)</sup>, onlar, yalnızca öğretim dilinin öğretilmesine odaklanır veya bunu kültürlerarası ya da vatandaşlık eğitimi ile birleştirir.

Romanya'da olduğu gibi bazı durumlarda, yoğun odak, bir giriş dersinde dil öğrenimine paralel olarak, yeni gelen göçmen öğrencilerin tüm diğer dersleri normal eğitimde takip etmesi gerektiğiyle açıklanabilir. İspanya'da, hazırlık sınıflarının öğretim diline odaklanması ve göçmen öğrencilerin en kısa sürede hazırlık sınıflarında daha az zaman geçirmeye ve normal sınıflarında yerli akranlarıyla birlikte daha fazla zaman geçirmeye başlamaları önerilmektedir. Benzer şekilde, Slovenya'da, resmi yönetmelikler, yeni gelen göçmen öğrencilerin, normal sınıflara dahil edilmeden önce sadece 20 ders için eğitim dili ve kültürlerarası eğitim konularına odaklanarak hazırlık sınıflarına katılmalarını önermektedir.

Yukarıda ana hatları çizilen eğilimlerin yanı sıra, hazırlık sınıflarının müfredat içeriğinin, normal eğitiminkine benzer bir örüntü izlediği, yani temel ders konularına göreceli olarak daha güçlü bir vurgu izlediği belirtilebilir. Öğretim dilinden sonra (azalan sırada listelenen) diğer konular şunlardır: matematik (12 eğitim sisteminde); doğa bilimleri ve sosyal bilgiler (her biri 10 eğitim sisteminde); yabancı diller (çoğunlukla İngilizce), beden eğitimi ve sanat eğitimi (her biri 9 eğitim sisteminde); BİT (8 eğitim sisteminde); ve kültürlerarası eğitimin yanı sıra din, etik ve/veya ahlak eğitimi (her biri 7 eğitim sisteminde). Ana dildeki eğitim, sadece iki ülkede - Finlandiya ve İsveç'te - hazırlık sınıflarının içeriğiyle alakalı üst düzey düzenlemeler/önerilerde değinilmiştir.

<sup>(1)</sup> Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Bulgaristan, Germany, Estonya, İrlanda, İspanya, Hırvatistan, Avusturya, Romanya, Slovenya, Lihtenştayn, Norveç and Sırbistan

Üst düzey düzenlemeler/önerilerde belirtilen diğer konular, vatandaşlık eğitimi (Almanya'da) ve müzik, güvenlik eğitimi, aile yaşamına hazırlık ve girişimciliği (Polonya'da) içermektedir. Dahası, bazı eğitim sistemleri; öğrenmeyi öğrenme ve sosyal beceriler (Belçika Flaman Topluluğu'nda) gibi aktarılabilen yeterlikler ve günlük yaşamın yönetimi, çoklu okuryazarlık, sürdürülebilirlik ve küresel sorumluluğu (Finlandiya'da) da içeren kültürel yeterlikler de dahil olmak üzere konulardan ziyade temel yeterliklere atıfta bulunmaktadır.

### **Hazırlık sınıflarında çeşitli öğrenme destek önlemleri önerilmelidir**

Yeni gelen göçmen öğrencilerin hazırlık sınıflarında iyi ilerleme kaydetmelerine yardımcı olmak için, resmi belgeler çeşitli öğrenme destek önlemlerinin sağlanmasını savunmaktadır. Bunlar, genellikle daha iyi öğrenme koşullarını sağlamak için sınıf mevcutlarına üst sınırlar koymak veya öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özel öğretim materyalleri sağlamak gibi üst düzey eğitim makamlarının doğrudan kontrolü altında olan önlemleri içerir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş veya grup temelli öğrenme desteği gibi öğretmenlerin kontrolü altında olan farklı pedagojik destek biçimlerini veya akran eğitimi veya daha büyük veya daha deneyimli bir öğrenci tarafından sağlanan danışmanlık gibi diğer öğrencilerin yardımıyla sağlanan destek türlerini de içerir.

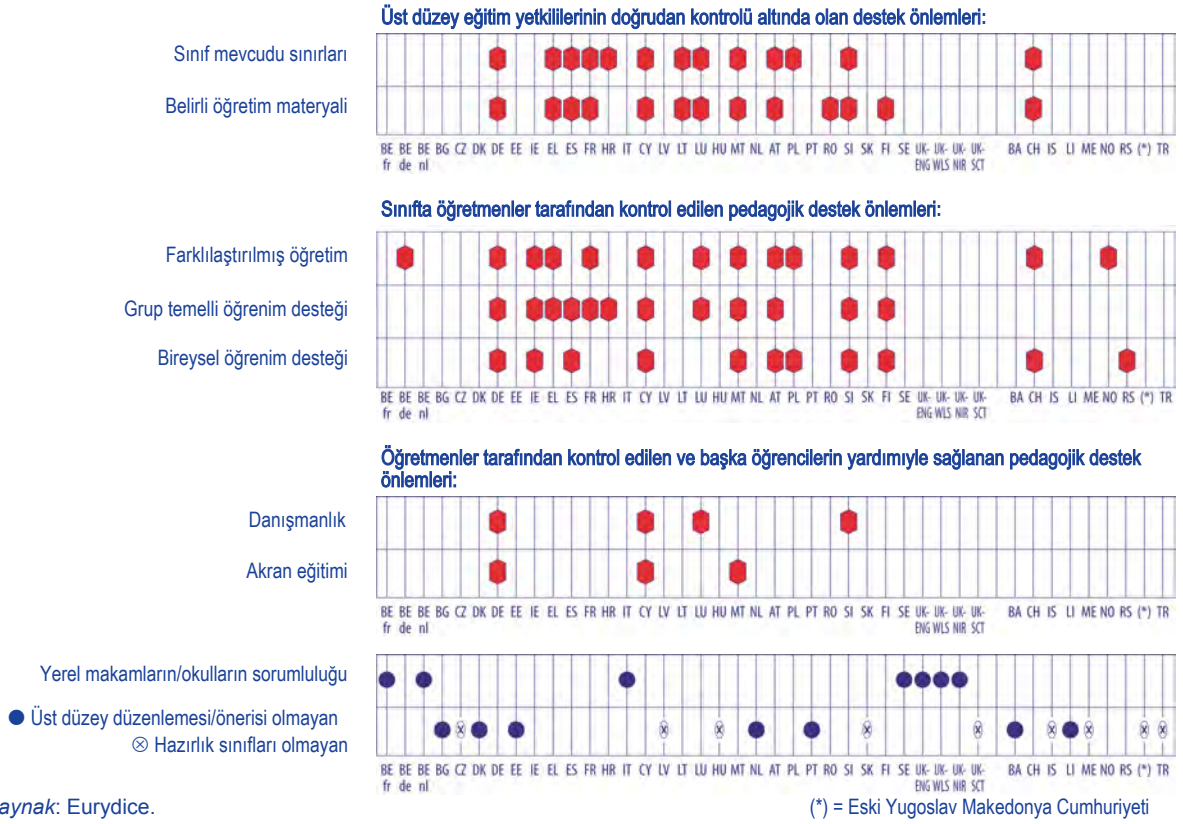
Şekil I.3.2, yeni gelen göçmen öğrenciler için hazırlık sınıfları veya derslerinin genellikle mevcut olduğu 33 eğitim sisteminin 19'unda (ayrıca bkz. Şekil I.3.1) üst seviye düzenlemeler ve/veya tavsiyeler, yukarıda belirtilen öğrenme destek önlemlerinin bazılarını atıfta bulunduğunu göstermektedir (normal sınıflar için öğrenme destek önlemleri hakkında bilgi için, bkz. Şekil I.3.7). Hazırlık sınıflarının genel olarak var olmasına rağmen, Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Hollanda, Portekiz, Bosna Hersek'te ve Lihtenştayn'da durum böyle değildir. Belçika'nın Fransız ve Flaman Topluluklarında, İtalya, İsveç ve ayrıca Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), destek önlemlerinin seçimi resmi belgelere göre, yerel makamların/okulların sorumluluğundadır.

Bu alandaki üst düzey düzenlemelere/önerilere sahip eğitim sistemlerinin çoğu, bu öğrenme destek önlemlerinden en az üçünün hazırlık sınıflarında kullanılmasını savunmaktadır. Almanya, Kıbrıs, Malta ve Slovenya'da ya tüm ya da hemen hemen tüm destek önlemleri resmi belgelerde belirtilmektedir. Bunun aksine, diğer dört eğitim sisteminde bu destek önlemlerinden yalnızca biri, yani Romanya'daki özel öğretim materyali, Belçika'daki Almanca Konuşan Topluluğu ve Norveç'te farklılaştırılmış öğretim ve Sırbistan'da bireyselleştirilmiş öğrenme desteği önerilmektedir.

Genel olarak, üst düzey eğitim makamları en sık farklılaştırılmış öğretimden bahsetme eğilimindedir (14 eğitim sistemi); öğretmenlerin kontrol edebileceği diğer destek önlemleri, yani grup temelli ve bireyselleştirilmiş öğrenme desteği, daha az eğitim sisteminde tarafından (sırasıyla 12 ve 11) bahsedilir. Üst düzey eğitim makamlarının doğrudan kontrolü altındaki destek önlemleri olan sınıf mevcudunun sınırlarının belirlenmesi ve öğretim materyali sağlanması 13 eğitim sisteminin yönetmeliklerinde/önerilerinde belirtilmiştir. Hazırlık sınıflarındaki yeni gelen göçmen öğrenciler için resmi belgelerde en az alıntı yapılan öğrenme destek önlemleri danışmanlık (4 eğitim sisteminde) ve akran eğitimidir (3 eğitim sisteminde).

Öğretmenler ve özellikle akranlar tarafından sağlanan pedagojik destek önlemlerinin üst düzey düzenlemeler/önerilerde daha az belirtildiği gerçeği, okulların ve öğretmenlerin, en çok öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili olan öğretme ve öğrenme desteğini belirleme ve sağlama konusunda genellikle özerk oldukları gerçeğiyle açıklanabilir. Buna paralel olarak, Polonya yönetmelikleri, örneğin, hazırlık sınıflarındaki destek önlemlerinin, öğrencilerin gelişimsel, eğitimsel ve psiko-fiziksel ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ek olarak, bu önlemler göçmen öğrencilerin kendi dillerini konuşanların desteğini de içerebilir.

**Şekil I.3.2: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) hazırlık sınıflarında sağlanan öğrenme desteği önlemleri, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Şekil, hazırlık sınıflarındaki (veya derslerindeki) öğrenme destek önlemleriyle ilgili üst düzey düzenlemeleri/önerileri sunmaktadır. "Yerel makamların/okulların sorumluluğu", resmi belgelere göre, üst düzey eğitim makamlarının bu politika alanında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devrettiği anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

**Hazırlık sınıfları** ve farklı öğrenme destek önlemlerinin tanımları için: sözlüğe bakınız.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**İspanya ve Malta:** IVET kapsamamaktadır.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Kıbrıs:** Sadece ilköğretim kapsamaktadır.

**Lüksemburg:** İlköğretim ve genel alt ortaöğretim ağırlıklı olarak kapsamaktadır. Danışmanlık, yalnızca genel alt ortaöğretimde desteklenir

**Slovenya:** Genel üst ortaöğretim ve IVET'te hazırlık sınıfı yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** İlköğretim ve alt ortaöğretimde ve ayrıca IVET'te hazırlık sınıfları vardır; ancak genel üst ortaöğretimde bunlar yoktur. IVET hazırlık sınıfları, şekilde sunulan tüm müfredat konularını kapsar. Müfredat içeriği ilköğretim ve ortaöğretimde değişir ve ayrıca farklı Kantonlarda da farklılaşır.

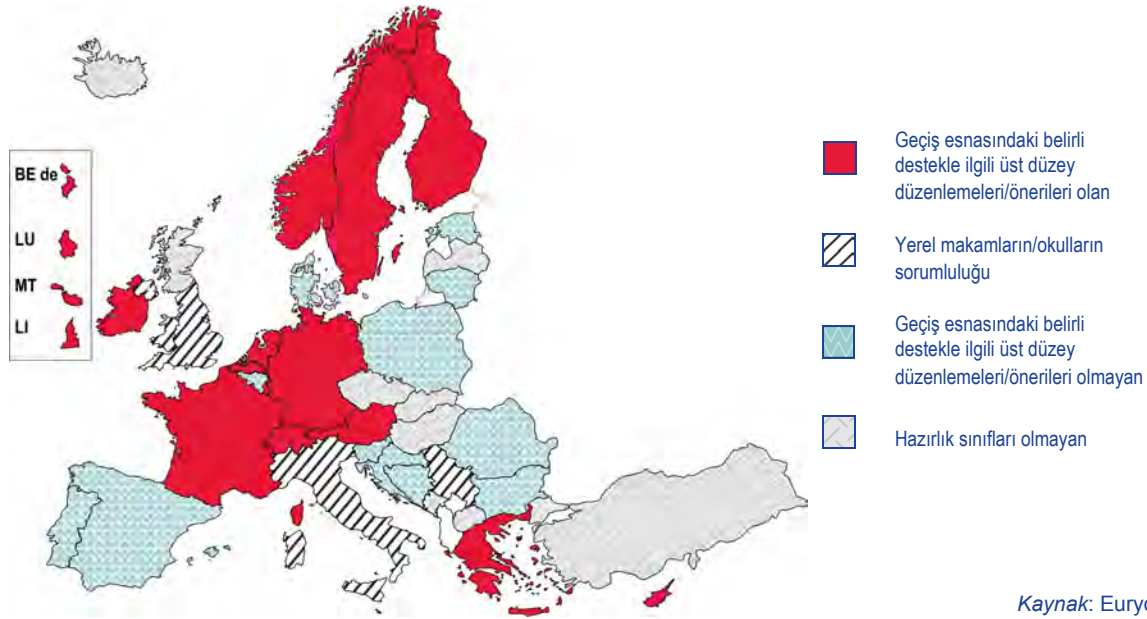
**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

#### **Normal eğitime geçiş için özel destek, hazırlık sınıflarına sahip eğitim sistemlerinin yarısından biraz fazlasında desteklenmektedir**

Göçmen kökenli öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve eğitimlerinde herhangi bir aksama olmasını önlemek için, öğrenciler hazırlık sınıflarından normal sınıflara geçerken daha fazla desteğe ihtiyaç duyulabilir. Şekil I.3.3, yeni gelen göçmen öğrencilere hazırlık sınıflarının temin edildiği 33 eğitim sisteminden 16'sında bu geçiş aşamasında özel destek sağlanmasını teşvik eden üst düzey düzenlemeler ve/veya öneriler olduğunu göstermektedir (ayrıca bkz. Şekil I.3.1 ve I.3.2).



**Şekil I.3.3: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) hazırlık sınıflarından normal sınıflara geçişlerde sağlanan belirli destek, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Şekil, göçmen öğrencilerin hazırlık sınıflarından (veya derslerden) normal sınıflara geçişinde özel destek sağlama konusundaki üst düzey düzenlemeleri/önerileri sunmaktadır. '**Yerel makamların/okulların sorumluluğu**', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim makamlarının bu politika alanında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devrettiği anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

**Hazırlık sınıflarının** tanımı için: bkz. Sözlük.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Belçika (BE nl):** İlköğretim kapsamında değildir.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Lüksemburg:** Genel alt ve üst ortaöğretim kapsam dışındadır.

**Malta:** IVET kapsamamaktadır.

**Hollanda:** İlköğretim ve alt ortaöğretimi kapsamaz.

**Slovenya:** Genel üst ortaöğretim ve IVET'te hazırlık sınıfı yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** İlköğretim ve alt ortaöğretimde ve ayrıca IVET'te de hazırlık sınıfları vardır; ancak genel üst ortaöğretimde yoktur.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

İtalya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Sırbistan'da, göçmen öğrencilere hazırlık sınıfından normal eğitime geçişte verilen destek resmi belgelere göre, yerel makamların/okulların sorumluluğudur. 12 eğitim sisteminde <sup>(2)</sup>, hazırlık sınıflarının genellikle mevcut olmasına rağmen, bu geçiş aşamasında sağlanacak herhangi bir özel destek için düzenleme/öneri bulunmamaktadır. Kalan dokuz eğitim sisteminde hazırlık sınıfı yoktur ve sonuç olarak bu alanda düzenleme veya öneri yoktur.

Hazırlık sınıflarından normal sınıflara geçiş yapan göçmen öğrencilere sağlanacak destek türlerinin örnekleri arasında, Belçika Almanca Konuşan Topluluğundaki resmi belgelerde belirtilenler yer alır, böylece ilköğretim seviyesindeki hazırlık öğrencileri normal sınıfta haftada bir gün geçirir; ve genel ortaöğretim düzeyinde, düzenli sınıflara aşamalı olarak entegre edilirler. Belçika Flaman Topluluğunda, normal bir sınıfa girişte, göçmen kökenli her bir öğrenciye, rehber, destek ve ilerlemelerinin izlenmesi için belirli miktarda ders saati verilir.

<sup>(2)</sup> Belçika (Fransız Topluluğu), Bulgaristan, Danimarka, Estonya, İspanya, Hırvatistan, Litvanya, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovenya ve Bosna Hersek



### I.3.2. Dil hizmeti ve desteği

Eğitim dili hakkında iyi bir bilgi sahibi olmak, herhangi bir öğrencinin başarılı olması için bir önkoşuldur ve eğitim dili nadiren göçmen öğrencilerin ana dili veya ilk dili olduğu için, genellikle yerli akranlarından daha güçlü bir dil desteğine ihtiyaç duyarlar (OECD, 2018).

'Dil boyutu', göçmen öğrencilerin entegrasyonunu kolaylaştıracak eğitim politikalarının ve önlemlerinin tutarlı bir özelliğidir. Eğitim dilinin öğretimini sadece ayrı bir konu olarak değil, aynı zamanda tüm müfredat boyunca öğretilen aktarılabilen bir unsur olarak öğretmeyi de içerir. Ayrıca, göçmen öğrencilerin ana dilinin öğretimini de kapsar. Dil öğretimi, ayrıca, tüm dillere değer veren ve çokdilliliği teşvik eden daha geniş bir müfredat perspektifiyle okullara yerleştirilebilir. Dil boyutunun bu ve diğer yönleri, bu raporun II. Bölümünde daha geniş olarak ele alınmıştır.

Bu kısa bölüm temel olarak "dil boyutunun" iki özel yönüyle, yani ek derslerde göçmen öğrencilere eğitim dilinin öğretilmesi (bkz. Şekil I.3.4) ve ana dillerin öğretimi ile ilgilidir (bkz. Şekil I.3.5 ve I.3.6). Bu son konu, Avrupa Komisyonu tarafından düzenlenen atölye çalışmalarında ve Akran Öğrenme Aktivitelerinde (PLA) yer alan bir grup uzman tarafından yapılan kilit önerilerden biriydi (Avrupa Komisyonu, 2017b).

'Ek dersler', standart okul müfredatı içinde verilenlerin yanı sıra olan dersleri ifade eder. Standart okul müfredatını öğretmek için ayrılan zaman içinde veya dışında programlanmış olabilirler. Bu sınıfların programlanmasına ilişkin tartışmalar Bölüm 2'de (bakınız Şekil I.2.7) ve bu bölümün ilk kısmında bulunabilir.

#### **Neredeyse tüm ülkelerde, resmi belgeler ek derslerde eğitim dilinin öğretilmesini teşvik eder**

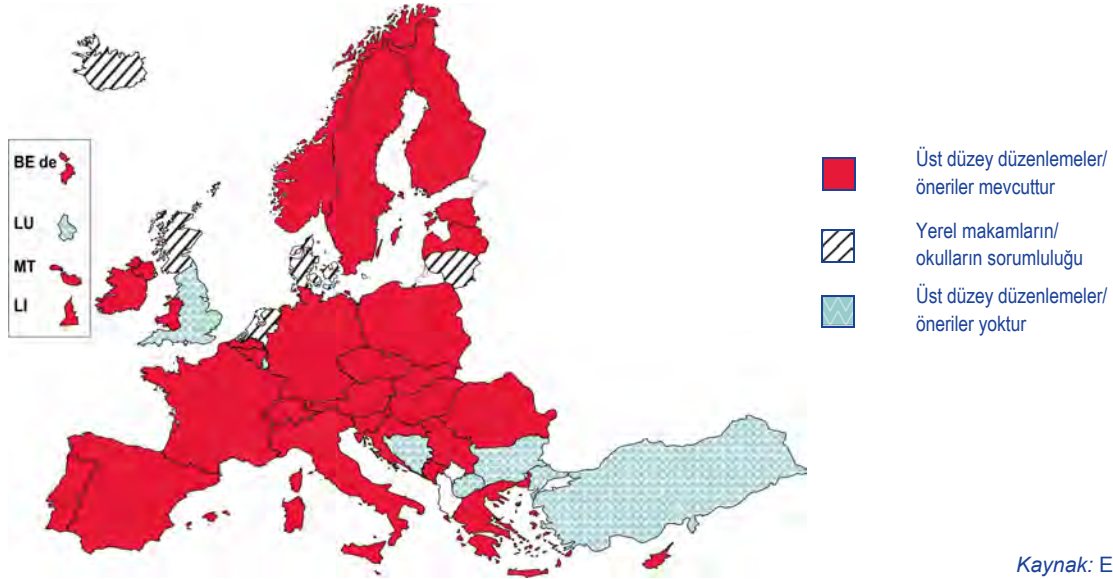
Neredeyse tüm eğitim sistemleri, bir ya da daha fazla eğitim düzeyinde, okul saatleri sırasında ya da dışında ya da her ikisinde ek derslerde eğitim dilinin öğretilmesine ilişkin üst düzey düzenlemeler/ öneriler yayınlamıştır. Sadece Lüksemburg (ilköğretim düzeyi hariç), Birleşik Krallık (İngiltere), Bosna Hersek ve Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti bu konuyla ilgili herhangi bir düzenleme/önerileri yoktur.

Düzenlemelere veya önerilere göre, bu husus eğitim sistemlerinin çoğunda okul saatleri içinde gerçekleşir. Bunlardan 13'ünde, sınıflar bazı eğitim seviyelerinde veya tümünde okul saatleri dışında da gerçekleşir. Polonya gibi bazı durumlarda, öğrenciler bu derslere hazırlık sınıflarındayken okul saatlerinde (bkz. Şekil I.3.1) ve normal eğitimdeyken okul saatleri dışında katılırlar. Sadece iki ülkede (Bulgaristan ve Türkiye), bu ek dil öğretimi sadece okul saatleri dışında verilmektedir. Her yaklaşımın (okul saatleri içinde veya dışında) açıkça faydaları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Örneğin, normal okul saatleri dışındaki ek dersleri takip eden öğrenciler, yalnızca standart müfredatı takip eden akranlarından daha uzun okulda kalabilirler; öte yandan, bu dersleri okul saatleri içinde alan öğrenciler, standart okul müfredatındaki diğer dersleri kaçırabilirler..

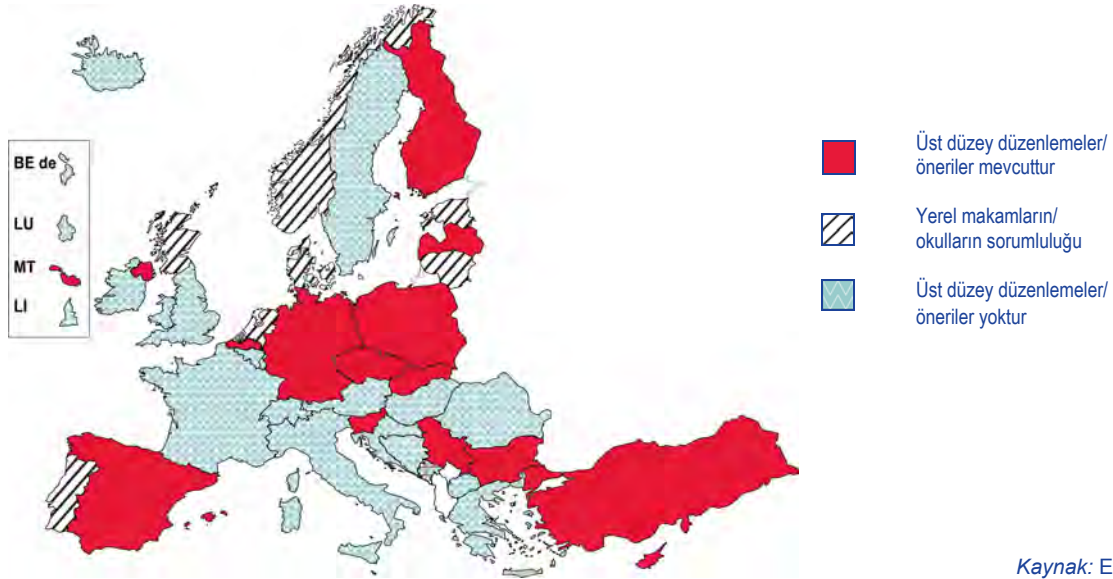
Birkaç eğitim sisteminde, ek derslerde eğitim dilinin öğretiminin sağlanıp sağlanmamasına ve ne zaman düzenlenmesi gerektiğine karar verme sorumluluğu yerel makamlara veya okullara verilir. Danimarka, Litvanya, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) durum budur. Diğer üç ülkede (Estonya, Portekiz ve Norveç), okullar yalnızca okul saatleri dışındaki ek derslerle ilgili karar verme yetkisine sahiptir; İzlanda'da ise, onlar, ek dersler okul saatleri içinde gerçekleştiğinde karar verebilirler. Slovenya'da, okulların manevra alanı, bu derslerin ne zaman gerçekleştiğini (okul saatleri içinde veya dışında) belirleme gücünde bulunur.

**Şekil I.3.4: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) ek derslerde eğitim dilinin öğretilmesi, 2017/18**

**A. Okul saatleri içerisinde**



**B. Okul saatleri dışında**



**Açıklayıcı not**

Bu haritalar, yeni gelen/ilk nesil göçmen öğrenciler için okul saatleri içinde ve/veya dışında ek sınıflarda eğitim dilinin öğretilmesine ilişkin üst düzey düzenlemelerin/önerilerin olup olmadığını göstermektedir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

'**Ek dersler**', standart okul müfredatını öğretmek için tahsis edilen zaman içinde veya dışında programlanan eğitim dilinin öğretildiği ek dersler anlamına gelir.

'**Yerel makamların/okulların sorumluluğu**', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim makamlarının bu politika alanında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devretmesi anlamına gelir.

**Ülkeye özgü notlar**

**Okul saatleri içinde ve dışında:**

**Danimarka:** Üst genel ortaöğretimde veya okul merkezli IVET programlarında bu tür bir husus için üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur.

**İspanya:** Okul merkezli IVET programlarında bu tür bir husus için üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur.

**İrlanda:** Ortaöğretim düzeyinde ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET hizmetin ayrı bir sınıfı değildir.

**Lichtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

**Okul saatleri sırasında:**

**Lüksemburg:** Üst düzey düzenlemelere/önerilere göre, ilköğretim düzeyinde ek sınıflarda eğitim dilinin sağlanması vardır.

**Malta:** Bu konuda okullar alt ve üst genel ortaöğretimde sorumludur.

**İsviçre:** Üst düzey düzenlemelere/önerilere göre, genel üst ortaöğretimde bu husus yoktur.

**İzlanda:** Üst düzey düzenlemelere/önerilere göre, üst genel ortaöğretimde ve okul merkezli IVET programlarında bu husus yoktur.

**Okul saatleri dışında:**

**Çekya ve Malta:** Üst ortaöğretimde okul saatleri dışında bu husus yoktur.

**İsviçre:** IVET okul programlarında okul saatleri dışında bu husus yoktur.

Bu ek derslerin sağlanmasına ilişkin eğitim düzeyleri arasında çok az bir değişiklik vardır. Küçük bir azınlık ülkede (Danimarka, İspanya, Malta ve İsviçre), eğitim seviyeleri arasındaki farklılıklar okul saatleri içinde ve dışındaki her iki ders için de geçerlidir (bkz. Şekil I.3.4 A ve B ve ülkeye özgü notlar); Lüksemburg ve İzlanda'da, sadece okul saatleri içinde ek sınıflar için geçerlidir (bkz. Şekil I.3.4 A); Çekya'da, sadece okul saatleri dışındaki ek sınıflar için geçerlidir. Bu ülkeler arasında en yaygın örüntü üst genel orta öğretim ve/veya okula dayalı IVET programları için düzenlemelerin/önerilerin bulunmamasıdır. Lüksemburg'da, bu resmi öneri eksikliği, alt ortaöğretim için de geçerlidir. Malta'da, örüntü, sınıfların normal okul saatleri sırasında veya dışında organize edilip edilmediğine bağlı olarak değişir..

**Resmi belgeler, azınlıktaki eğitim sistemlerinde ana dilleri öğretmeyi savunmaktadır**

UNESCO, 1953'ten bu yana ilköğretim öncesi ve ilköğretimde ana dil öğretimini savunmaktadır. Yıllar geçtikçe, bilimsel araştırmalar, bu öğretimin öğrencilerin sosyal, bilişsel ve dilsel gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini sürekli olarak vurgulamaktadır (bkz. Bölüm II). AB'de, göçmen işçilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili bir Konsey yönetmeliği 1977'de kabul edildi. Bu yönetmeliğe göre, AB üye devletleri, 'ev sahibi ülkede okula devam etmesi zorunlu olan' ve' başka bir ülkenin vatandaşı olan herhangi bir işçiye bağımlı olan çocuklar için menşei ülkenin ana dilini ve kültürünü öğretmeyi teşvik etmek için [...] uygun önlemler almalılardır' (3). Bununla birlikte, bu bölümde söz konusu olan ana diller, yalnızca AB üye ülkelerinin dilleri değil, aynı zamanda menşei ülkesinden bağımsız olarak tüm göçmen dilleridir..

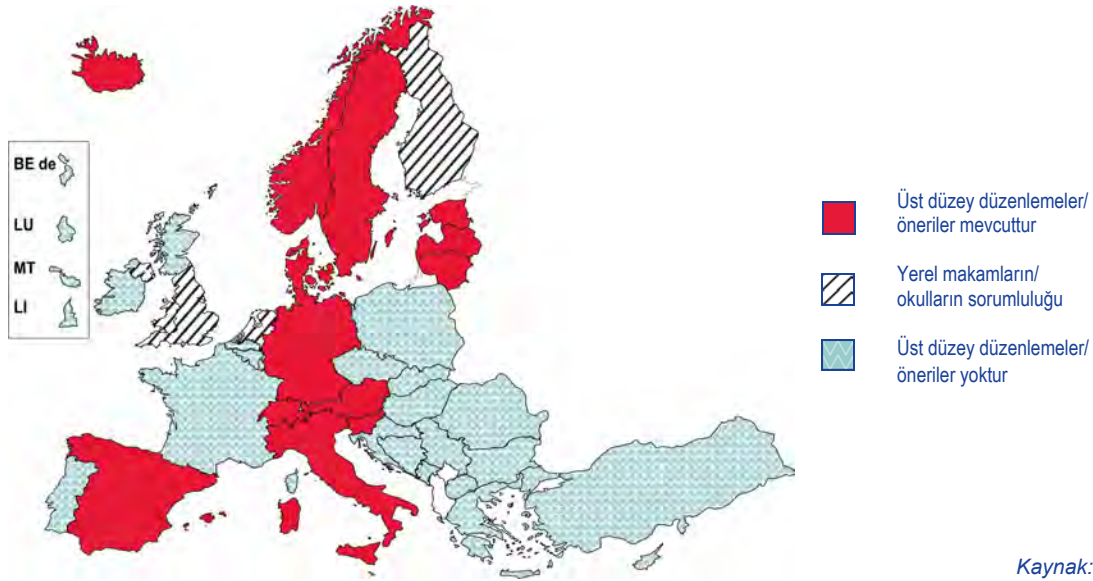
Şekil I.3.5'in gösterdiği gibi, üst düzey düzenlemeler/öneriler, 13 eğitim sisteminde anadil öğretimini desteklemektedir. Bu öğretim birçok Kuzey Avrupa ülkesinde teşvik edilmektedir; fakat, Doğu Avrupa ülkelerinde bu nadiren söz konusudur. Güney ve Batı Avrupa'da, resim çok daha çeşitlidir.

Dört ülkede (Danimarka, İspanya, Lüksemburg ve İsviçre), ana dil öğretiminin sağlanmasıyla ilgili düzenlemeler/öneriler eğitim seviyesine göre değişmektedir. Genel olarak, Lüksemburg hariç, düzenlemeler/öneriler yalnızca ilköğretim ve alt ortaöğretim için geçerlidir. Lüksemburg'da, yalnızca ilköğretime uygulanır.

Fransa'da, eğitim makamları okullarda ana dillerin öğretilmesini sağlamamaktadır. Bununla birlikte, Arapça veya Türkçe gibi birçok göçmen öğrenci tarafından konuşulan bazı diller, öğrenciler tarafından bakaloreya için ikinci veya üçüncü modern dilleri olarak seçilebilir. Aslında Fransa, çok sayıda dilde ulusal sınavlar geliştiren çok az ülkeden biridir (44) (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017b, s. 128).

(<sup>3</sup>) Göçmen işçilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili 25 Temmuz 1977 tarihli ve 77/486/EEC sayılı Konsey Yönetmeliği (77/486/EEC) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

**Şekil 1.3.5: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrenciler için ana dil eğitimi, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Bu harita, normal eğitimde göçmen öğrenciler için ana dil öğretimiyle ilgili en üst düzey düzenlemelerin/önerilerin olup olmadığını göstermektedir. Bu diller, AB üye devletlerinin dilleriyle sınırlıdır (1977 Konsey Yönetmeliği tarafından belirtildiği gibi); ancak diğer dilleri de kapsar. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

**Ana dil:** Evde çoğunlukla göçmen öğrenciler tarafından konuşulan dil. Okul bağlamında kullanılan eğitim dilinden farklıdır. Çoğu durumda, ana dil öğrencilerin ilk dilidir.

**'Yerel makamların/okulların sorumluluğu'**, resmi belgelere göre, üst düzey eğitim makamlarının bu politika alanında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devretmesi anlamına gelir.

#### **Ülkeye özgü notlar**

Danimarka ve İsviçre: Üst genel ortaöğretimde veya okul temelli IVET programlarında bu tür bir dil eğitimi için üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur.

İrlanda: Ortaöğretim düzeyinde ulusal olarak uygulanan bir IVET programı yoktur.

Lüksemburg: Bu tür bir dil eğitimine ilişkin üst düzey düzenlemeler/öneriler ilköğretim düzeyinde mevcuttur.

Birleşik Krallık (ENG / WLS / NIR): Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

Litvanya: IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

#### **Ana dili öğrenme hakkı her zaman koşullara bağlıdır**

Göçmen öğrencilerin ana dil öğretimi (AB ve üçüncü ülkelerin dilleri gibi) hakkına sahip olduğu yerlerde, bu hak her zaman belirli koşullara tabidir. Bunlar, sekiz eğitim sisteminde üst düzey düzenlemeler/öneriler ile tanımlanmaktadır.

Estonya ve İsveç gibi bazı durumlarda, yönetmelikler derslerin yürütülmesi için asgari sayıda ilgilene öğrenci sayısını belirtir. Örneğin, Estonya'da, 'on' gerekli olan eşiktir. İsveç'te, yerel makamlarının, en az beş öğrencinin belirli bir dili talep etmesi durumunda, alt ve üst ortaöğretim okullarında ana dil öğretimi sağlamaları gerekmektedir. Okullar, zorunlu sayıda öğrenci grupları oluşturmak için derslerini koordine edebilirler.

Norveç'te, yönetmeliklere göre, anadili Norveççe veya Sami'den farklı olan ve bu iki dilden birinde verilen müfredatı takip edecek dil yeterliliğine sahip olmayan öğrencilere ana dil eğitimi veya iki dilli eğitim verilmektedir. Bu öğrenciler standart müfredatı takip edebildiklerinde, ana dil eğitimi veya iki dilli eğitim durur.

Danimarka, Letonya ve Litvanya'da, bu hak yalnızca belirli dilleri kapsar. Danimarka'da, kapsanan diller AB ve İskandinav dilleridir. Letonya ve Litvanya'da göçmen öğrenciler hala çoğu Sovyet dönem-

inde kurulan ve eğitimin kısmen Letonya ve Litvanca'dan başka dillerde verildiği belli sayıda okula gidebilir. Örneğin, Letonya'da, takip eden dilleri (Rusça, Beyaz Rusya, Lehçe, Ukraynaca, Litvanca, Estonca ve İbranice) konuşan bugünün göçmen öğrencileri bu okullardan birine kayıt olabilir ve kendi dillerinde ders alabilir. Bu dillerin azınlık/bölgesel diller olarak resmi bir tanımı yoktur.

Son olarak, İzlanda'da, göçmen öğrenciler, söz konusu dil hakkında önceden bilgi sahibi olmaları koşuluyla, tüm öğrencilerin İngilizce ile birlikte öğrenmeleri gereken Danca yerine ana dillerini çalışma talebinde bulunabilirler.

Bazı ülkelerde, öğrencilerin ana dil sınıflarına hak kazanıp kazanmadıklarına bakılmaksızın, nitelikli öğretmenlerin veya uygun derslerin mevcut olduğundaki (İspanya, İsveç ve İsviçre) gibi koşulların izin verdiği yerlerde sağlanabilir. Ek olarak, ana dil derslerinin teklifi göçmen toplulukları veya menşee ülkelerinin otoriteleri (İspanya, İtalya ve Slovenya) ile yapılan anlaşmalara bağlı olabilir. İspanya'da, örneğin, İspanya'daki Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha ile Comunidad Autónoma La Rioja'nın Fas Krallığı ve Romanya hükümetleri ile işbirliği yapılması, sırasıyla Arapça ve Fas Kültürü Eğitim Programının (LACM) Romanya Dili, Kültürü ve Uygarlığı Eğitim Programı (LCCR) geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu programlardaki öğretmenler Fas ve Romanya öğretmen eğitimi sistemleri altında kalifiye olmuşlardır.

**Şekil I.3.6: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'te (ISCED 1-3) ana dil öğretimine hak kazanmak, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir. Ana dilde hazırlık hakkında daha fazla bilgi için, lütfen bkz. Şekil I.3.5.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Danimarka ve İsviçre:** Üst genel ortaöğretimde veya okul temelli IVET programlarında bu tür bir dil eğitimi için üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur.

**Estonya:** Okul tabanlı IVET programlarında herhangi bir hak yoktur.

**İrlanda:** Ortaöğretim düzeyinde ulusal olarak uygulanan bir IVET programı yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.



### I.3.3. Normal sınıflarda öğrenim desteği

Göçmen kökenli çocuklar ve gençler, normal eğitime entegre olmayı zor bulabilirler. Sadece eğitim dilini öğrenmek (veya bu dilde becerilerini geliştirmek) ile değil, aynı zamanda yeni bir müfredat ve bazen de yeni öğrenme şekillerine uyum sağlamak zorunda kalabilirler. Sonuç olarak, eğitim dilinde yardıma ek olarak öğrenme desteğine ihtiyaçları olabilir (Trasberg ve Kond, 2017).

Eğitim desteğiyle ilgili politikalar ve rehberlik sağlayarak, eğitim makamları; okullara ve öğretmenlere, göçmen öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasının ve böylece onların başarı düzeylerini yükseltmelerinin ve okulu erken bırakma risklerini azaltmalarının sağlanmasında yardımcı olabilir (a.g.e.). İlgili öğrenme desteğini sağlamak, ayrıca, yalnızca göçmen kökenli öğrenciler için değil, aynı zamanda ek destek ihtiyacı olan diğer tüm öğrenciler için de yararlıdır (Sinkkonen ve Kytälä, 2014). Bu nedenle, bazı eğitim sistemlerinde, göçmen öğrenciler için öğrenme desteği, tüm öğrencilere sunulan destek paketinin bir parçasıdır. Avrupa eğitim sistemlerinin bu alandaki çabalarına ışık tutmak için, Şekil I.3.7 normal eğitimdeki sınıflarda üst düzey makamlar tarafından hangi öğrenme destek önlemlerinin gerekli kılındığını veya önerildiğini ve onun göçmen öğrencileri mi yoksa tüm öğrencileri mi hedef aldığını göstermektedir.

Göçmen öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek için, onların ilerlemelerini izlemek esastır. Bu, düşük performans gösteren öğrencileri tanımlamak için yapılan değerlendirmeleri ve sağlanan öğrenme desteğinin etkili olup olmadığını belirlemek için yapılan sistematik değerlendirmeleri içerir (OECD, 2015). Şekil I.3.8, resmi belgelere göre, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin ilerlemelerini ve performansını izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlamak için sağlanması gereken destek türlerini göstermektedir.

Öğrenme desteğine ek olarak, müfredat dışı etkinlikler de göçmen öğrencilerin entegrasyonuna yardımcı olmaktadır (Nilsson ve Bunar, 2016). Okullarda sağlanabilirler; ancak belediyeler, STK'lar ve göçmen veya diğer gönüllü kuruluşlar gibi dış kurumlar tarafından yapılabilir. Genellikle sadece akademik değil, kültürel, kültürlerarası ve spor etkinliklerini de içerirler. Şekil I.3.9, üst düzey eğitim makamlarının bu tür müfredat dışı faaliyetlerin sağlanmasını destekleyip desteklemediğini göstermektedir.

Şekil I.3.10, göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin veya ailelerinin çocuklarının okullarına katılımıyla ilgili üst düzey düzenlemelere ve/veya önerilere bakar. Farklı ebeveyn katılımı türlerinin belirli etkilerini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulsa da kanıtlar, göçmen öğrencilerin eğitim çıktıları için önemli olduklarını göstermektedir (Santos, Godas, Ferraces ve Lorenzo, 2016). Okullar ve göçmen öğrencilerin ebeveynleri veya aileleri arasında bağlantılar kurmak, öğrencilerin başarısını artırmaya yardımcı olabilir ve öğrencilerin diğer kültürel gruplara yönelik tutumlarını etkiliyebilir (Van Driel, Darmody ve Kerzil, 2016).

Bu bölümdeki son şekil, Şekil.3.11, resmi belgelerin okullardaki kültürlerarası eğitimi ve/veya faaliyetleri teşvik edip etmediğini araştırmaktadır. Bu raporda, kültürlerarası eğitimin farklı insanlar ve kültürler arasında anlayışı teşvik etmenin bir yolu olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, herkes için eşit bir fırsat teşvik ederken, tüm kalıplaşmış ve yabancı düşmanlığı biçimlerini araştırmayı, incelemeyi ve sorgulamayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, öğrenciler arasında olumlu bir öğrenme ortamı ve çeşitliliğe saygı duyulmasına yardımcı olur.

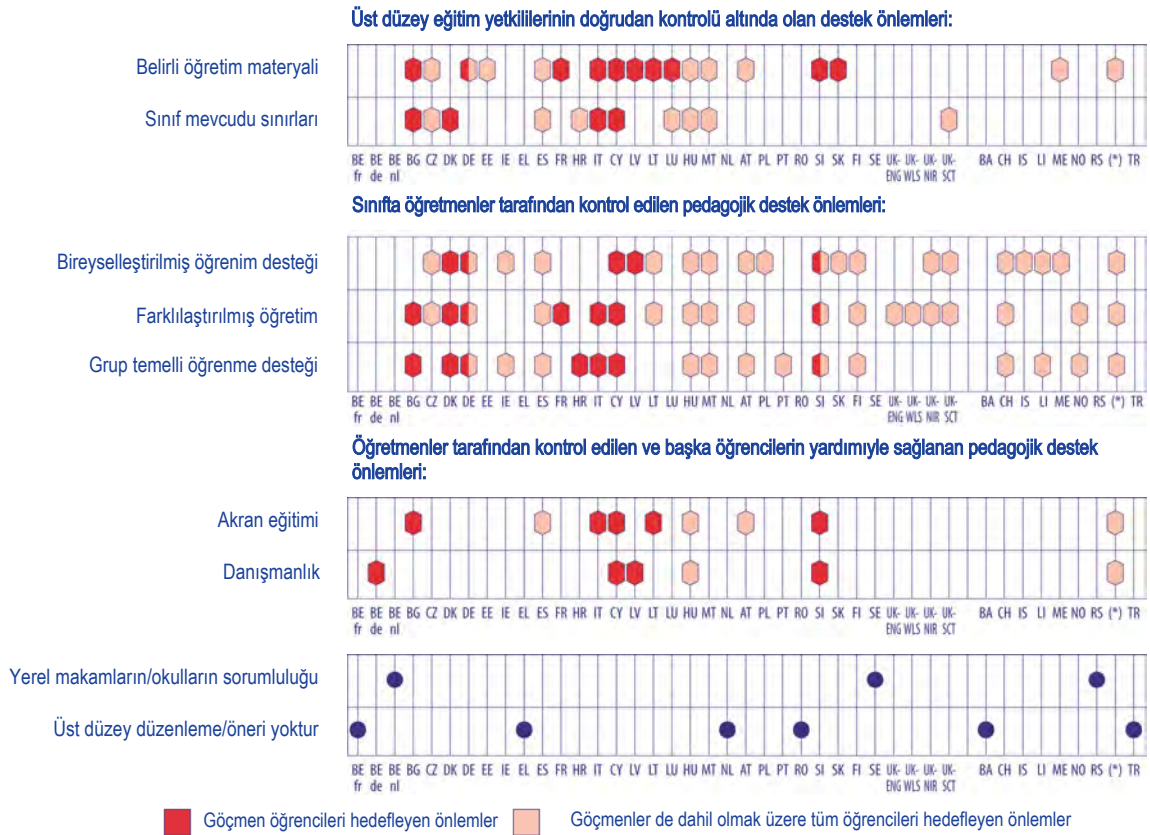
### **Çoğu eğitim sistemi, göçmen kökenli olanları da içeren ek ihtiyaçları olan tüm öğrenciler için öğrenme desteği önlemlerini destekler**

Göçmen öğrencilerin ilerlemesini ve entegrasyonunu desteklemek için hazırlık sınıflarında sağlanan çeşitli öğrenme destek önlemleri (bkz. Şekil I.3.2) normal sınıflarda da sunulabilir. Avrupa genelinde, 33 eğitim sistemi, üst düzey düzenlemelerin ve/veya önerilerin, normal sınıflarda bu tür önlemlerin alınmasını savunduğunu bildirmektedir. Belçika Flaman Topluluğu, İsveç ve Sırbistan'da, resmi belge-

belgelere göre, öğrenme desteği sağlanması yerel makamların/okulların sorumluluğundadır. Ancak, Belçika Fransız Topluluğu, Yunanistan, Hollanda, Romanya, Bosna Hersek ve Türkiye’de, bu alanda üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur..

Şekil I.3.7, 13 eğitim sisteminde bazı öğrenme destek önlemlerinin, üst düzey yönetmeliklere/önerilere göre özellikle göçmen kökenli öğrencilere yönelik olduğunu göstermektedir. Diğer 20 eğitim sisteminde, yetkililer, öğrenme desteğinin, göçmen kökenli olanlar dahil, ek ihtiyaçları olan tüm öğrenciler için mevcut olması gerektiğini belirtmektedir. Almanya, Hırvatistan, Litvanya, Lüksemburg, Slovenya ve Slovakya’da, her iki tür öğrenme desteği önlemi, göçmen kökenli öğrencileri hedefleyenlerin yanı sıra tüm öğrencileri hedef alanlara yönelik olanlar, üst düzey yönetmelikler/önerilerde desteklenmektedir.

**Şekil I.3.7: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı İVET’teki (ISCED 1-3) normal sınıflarda sağlanan öğrenme desteği önlemleri, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Şekil, normal sınıflarda öğrenme desteği önlemlerinin sağlanmasına ilişkin üst düzey yönetmelikleri/önerileri sunmaktadır. 'Yerel makamların/okulların sorumluluğu', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim makamlarının bu politika alanında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devrettiği anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

Farklı öğrenme destek önlemlerinin tanımları için: Sözlük'e bakınız.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Danimarka:** Genel üst ortaöğretim ve İVET kapsamı dışındadır.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan İVET programı yoktur.

**İspanya ve Malta:** İVET kapsamamaktadır.

**Kıbrıs:** Sadece ilköğretim kapsamaktadır.

**Letonya:** Özel öğretim materyali İVET için desteklenmez; danışmanlık genel üst ortaöğretimi ve İVET için desteklenmez.

**Lüksemburg:** Özel öğretim materyali sadece ilköğretim için önerilmektedir.

**Macaristan:** Akran eğitimi ilköğretim için önerilmez.

**Slovenya ve Finlandiya:** Grup temelli öğrenme, genel üst ortaöğretim ve IVET için desteklenmez.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS):** Bu önlemlerin çoğu özel olarak desteklenmemesine rağmen, finansman ve hesap verebilirlik yapıları, okullara göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere ek ihtiyaçları olan öğrencilere destek olmaları için güçlü bir teşvik sağlamaktadır.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Kanton düzenlemeleri değişebilir. Genel üst ortaöğretim kapsamı dışındadır.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

Hazırlık sınıflarında öğrenme desteği sağlanmasına paralel olarak (bkz. Şekil I.3.2), sınıf öğretmenlerinin kontrolündeki destek önlemleri açık daha fazladır. Özellikle, bireyselleştirilmiş öğrenme desteği, farklılaştırılmış öğretim ve grup temelli öğrenme desteği en sık resmi belgelerde (sırasıyla 22, 21 ve 18 eğitim sistemlerinde) belirtilmiştir. Bununla birlikte, üst düzey eğitim makamları tarafından sağlanan özel öğretim materyalleri de yaygın olarak belirtilmekte ve 18 eğitim sisteminin resmi belgelerinde yer almaktadır. Sınıf büyüklükleri ve akran eğitimi üzerine belirlenen sınırlar, daha yaşlı bir öğrencinin veya daha deneyimli bir kişinin (sadece 6 eğitim sisteminde) danışmanlık yapması gibi (sırasıyla 10 ve 9 eğitim sisteminde) daha az belirtilir.

Üst düzey yönetmeliklerde ve/veya önerilerde belirtilen diğer destek önlemleri, işbirlikli öğrenme biçimlerini (İspanya'da), yardımcı eğitimi (Avusturya ve Polonya'da) ve BİT araçlarının kullanımını (eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti'nde) içerir.

### **Üst düzey yetkililer, eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında göçmen öğrencilerin öğrenimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi için özel önlemleri savunurlar**

Sistematik okul değerlendirmesi, göçmen kökenli öğrencilerin öğrenme sürecini izlemek ve herhangi bir ek destek ihtiyacını belirlemek için kullanılabilir. Üst düzey yetkililer, bu süreci kolaylaştırmak için bir yapı oluşturur ki bu genellikle ulusal sınavlar, okullar ve öğretmenler için rehberlik, değerlendirme araçları, öğretmen eğitimi vb. içerebilir. Şekil I.3.8, bu alanda üst düzeydeki düzenlemeler/önerilerin var olduğu 32 eğitim sisteminin 23'ünde özellikle yeni gelen göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere göçmen kökenli öğrencilere yönelik hükümler var. Kalan eğitim sistemlerinde, hükümler göçmen kökenli olanlar dahil tüm öğrencileri hedeflemektedir ve herkes aynı kriter ve yöntemlere göre değerlendirilmektedir.

Buna karşılık, diğer 10 eğitim sisteminde (göçmen) öğrencilerin performanslarının ve ilerlemelerinin değerlendirilmesine ilişkin böyle bir düzenleme ve/veya öneri bulunmamaktadır.

Göçmen kökenli olan öğrencileri değerlendirmek için en sık alıntılanan destek önlemi, belirli değerlendirme araçlarının sağlanmasıdır (18 eğitim sisteminde). Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, örneğin, müfredatın uygulanması için göçmen kökenli öğrencilere yönelik değerlendirme araçları ve kılavuzları içeren bir danışma web sitesi geliştirmiştir. Kıbrıs, Avusturya, Portekiz ve İsviçre gibi diğer ülkeler, göçmen öğrencilerin eğitim dilindeki becerilerini değerlendirmek için özel araçlara sahiptir.

Öğretmen eğitimi, göçmen öğrencilerin okul performanslarını ve ilerlemelerini değerlendirmek için en sık bildirilen ikinci destek önlemidir (17 eğitim sisteminde). Göçmen kökenli öğrencileri değerlendirmek için öğretmenlere sunulan eğitim türünün bir örneği, okul danışmanlarının hem hazırlık hem de normal sınıflardaki göçmen öğrencilerin tüm öğretmenlerine, değerlendirme dahil, bilimsel ve pedagojik rehberlik, destek ve eğitim sağlamaktan sorumlu olduğu Yunanistan'da bulunabilir.

Ulusal sınavlar (aynı zamanda standart sınavlar veya merkezi sınavlar olarak da adlandırılır) öğrenci başarısının etkin izlenmesine katkıda bulunur ve en sık bildirilen üçüncü önlemdir (16 eğitim sisteminde). Göçmen kökenli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin aldığı ulusal sınavlara ek olarak, bazı eğitim sistemleri, özellikle göçmen öğrenciler için ulusal sınavlar yaptığını bildirmektedir. Örneğin, Almanca konuşan Belçika Toplumunda, ulusal sınavlar göçmen kökenli öğrencilerin hazırlık sınıflarına katılmak zorunda olup olmadıklarını belirlemeye yardımcı olur.



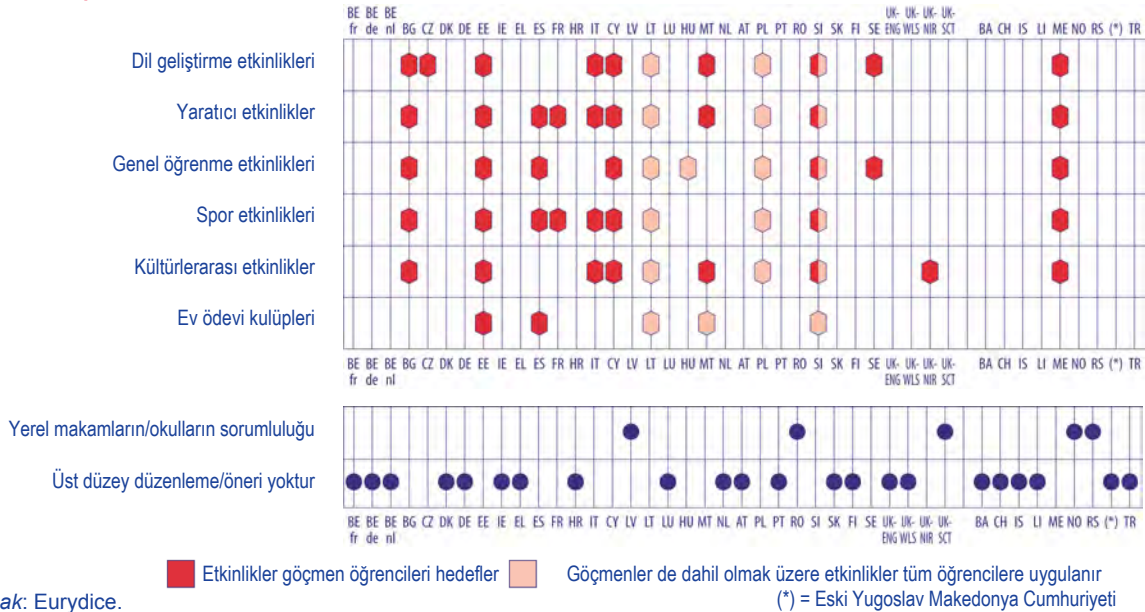


Beş eğitim sistemi (Letonya, Romanya, Birleşik Krallık - İskoçya, Norveç ve Sırbistan), resmi belgelere göre bu alanın yerel yetkililerin/okulların sorumluluğunda olduğunu belirtir; geri kalan Avrupa ülkelerinde bu konuya hiç değinilmemiştir. Portekiz'de, bazı devlet fonları, göçmen kökenli birçok öğrencinin katıldığı müfredat dışı faaliyetler (örneğin, Yüksek Göç Komisyonu tarafından desteklenen 'Seçenekler' programı) aracılığıyla sosyal içermeyi teşvik etmek için bulunmaktadır.

Müfredat dışı etkinliklerle ilgili düzenlemeler/öneriler içeren eğitim sistemlerinin çoğu, yalnızca göçmen öğrenciler için dört veya daha fazla farklı etkinlik türünü savunur. Buna karşın, Litvanya, Macaristan ve Polonya'da, göçmen kökenli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için müfredat dışı etkinlikler önerilmektedir. Malta ve Slovenya'da, resmi belgeler hem göçmen öğrencileri hem de tüm öğrencileri hedefleyen müfredat dışı faaliyetleri savunmaktadır.

Benzer bir sayıda eğitim sistemi bu müfredat dışı faaliyetlerin çoğunu teşvik etse de, dil gelişimi ve yaratıcı faaliyetler (11 eğitim sisteminde) genel öğrenme etkinlikleri ile sosyal etkileşimi kolaylaştıran etkinliklere (spor ve kültürlerarası) (10 eğitim sisteminde) kıyasla biraz avantajlıdır. Ev ödevi kulüpleri, bildirilen en az teşvik edilendir (sadece 5 eğitim sisteminde).

**Şekil 1.3.9: İlköğretim, genel ortaöğretim ve İVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunu destekleyen müfredat dışı etkinlikler, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

### Açıklayıcı not

Şekil, göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için müfredat dışı etkinliklerle ilgili en üst düzey düzenlemeleri/önerileri sunmaktadır. 'Yerel makamların/okulların sorumluluğu', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim yetkililerinin bu politika alanında karar alma görevini yerel yetkililere veya okullara devretmesi anlamına gelir. Öğeler, en üst seviyedeki düzenlemelerde/tavsiyelerde en çok içerilenden en az sıklıkta içerilene olacak şekilde azalan düzende listelenmiştir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

### Ülkeye özgü notlar

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan İVET programı yoktur.

**İspanya:** İVET'i kapsamaz.

**Fransa:** Bu müfredat dışı etkinlikler, diğerlerinin yanı sıra, geri göçmen öğrencileri hedeflemektedir.

**İtalya:** Bu müfredat dışı etkinlikler, diğerlerinin yanı sıra, ikinci nesli (yabancı uyruklu ebeveyn(ler)i olan öğrenciler) hedeflemektedir.

**Malta:** Genel üst ortaöğretimde dil gelişimini destekleyen faaliyetler desteklenmez ve İVET hiçbir şekilde kapsamsanmaz.

**İsveç:** İlk ve genel alt ortaöğretim kapsam dışındadır.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı İVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**Litvanya:** İVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

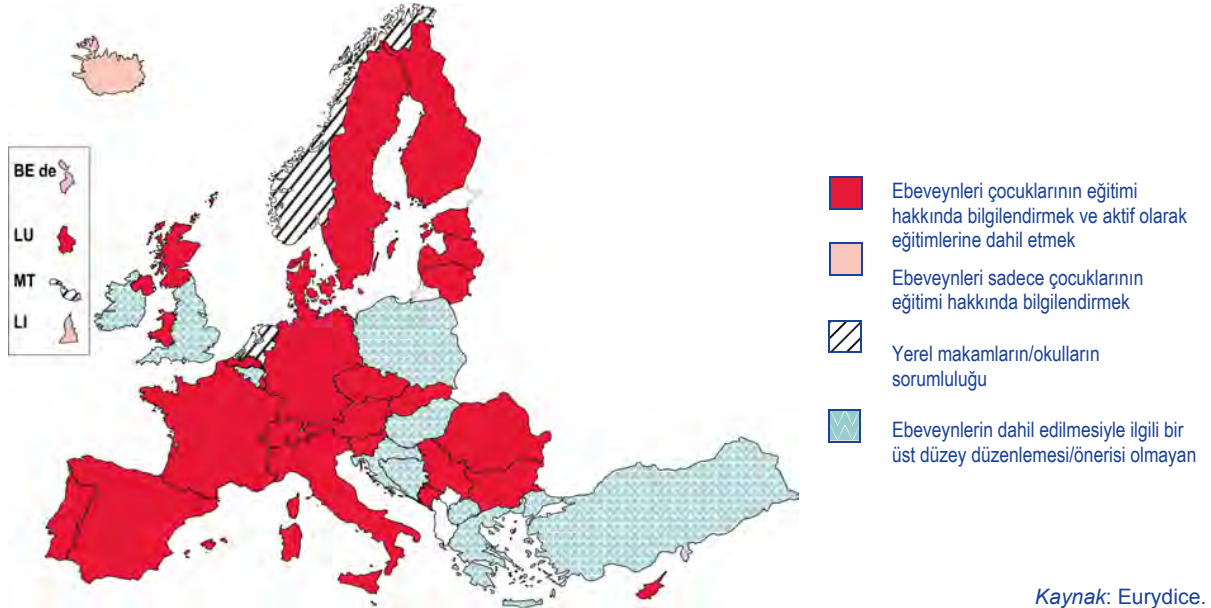


Örnek vermek gerekirse, Malta Eğitim ve İstihdam Bakanlığı'nın "Entegrasyon için dil öğrenme ve ebeveyn desteği" konulu AB tarafından ortaklaşa finanse edilen projesi; göçmen kökenli öğrencilere, Maltaca ve İngilizcede yaratıcı oturumlarla iletişim kurmayı alıştırmaya ederken Maltalı çocuklarla kişisel ilişki kurmalarını sağlayan okul dışı olanakları sağlayan müfredat dışı aktiviteleri teşvik eder. Diğer bir örnek, İspanyol Región de Murcia ve ayrıca, Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı'nın desteğiyle 'MUS-E' programının uygulandığı diğer Özerk Topluluklardan geliyor. Bu okul sonrası program; sanatı, çocukların motivasyonunu arttırmak, öğrencilerin öğrenmelerini ve duygusal zekalarını geliştirmek ve bunun yanı sıra okullarda birlikte yaşamayı teşvik etmek için bir araç olarak kullanılır.

### Eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısı, göçmen öğrencilerin ebeveynlerini çocuklarının eğitimi hakkında bilgilendirmenin yanı sıra aktif olarak dahil etmeye çalışmaktadır

Göçmen öğrencilerin ebeveynleriyle bağlantı kurmak ve göçmen öğrencilerin ebeveynlerini çocuklarının eğitimine dahil etmenin olumlu etkilerini faydalanmak amacıyla, Avrupa genelinde 29 eğitim sistemi bu konuda üst düzey düzenlemeler ve/veya öneriler getirmiştir (veya bkz. Şekil I.3.10). Bu önlemlerin çoğunda, (yeni gelen) göçmen öğrencilerin ebeveynlerine yönelik önlemler alınırken, diğer 13'ünde <sup>(4)</sup> tüm ebeveynler çocuklarının eğitimi ile ilgili aynı hak ve yükümlülüklerle sahip olduklarından, tüm ebeveynlere uygulanır.

Şekil I.3.10: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin dahil edilmesiyle ilgili amaçlar ve etkinlikler, 2017/18



#### Açıklayıcı not

Şekil, göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin okula dahil edilmesine ilişkin üst düzey düzenlemeleri/önerileri göstermektedir. 'Yerel makamların/okulların sorumluluğu', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim yetkileri bu politika alanında karar alma görevini yerel yetkilerin veya okullara devrettiği anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

#### Ülkeye özgü notlar

**Danimarka ve İsviçre:** Genel üst ortaöğretim ve IVET kapsam dışındadır.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**İspanya ve Finlandiya:** IVET kapsamamaktadır.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

<sup>(4)</sup> Çekya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Avusturta, Portekiz, Slovenya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık (İskoçya), Karadağ ve Sırbistan

Malta, Hollanda ve Norveç'te ise resmi belgelere göre bu alan yerel yetkililerin/okulların sorumluluğundadır; Avrupa'daki 10 eğitim sisteminde, ebeveynlerin okula katılımına ilişkin üst düzey düzenlemeler veya öneriler yoktur.

Bu düzenlemeler ve/veya öneriler mevcut olduğunda, eğitim sistemlerinin çoğunluğu iki yönlü bir hedef belirlemektedir - okullar göçmen öğrencilerin ebeveynlerini çocuklarının eğitimi hakkında bilgilendirmeli ve onları eğitim sürecinde aktif bir rol almaya teşvik etmelidir. İlk unsur ile ilgili olarak, örneğin, okullar ve göçmen öğrencilerin ebeveynleri arasındaki ilk temas ve istişareye (İspanya ve Romanya); okul ve/veya eğitim sistemi hakkında bilgi bulunmasına (Fransa); ve okulların, ebeveynleri çocuklarının performansı, ilerlemesi ve öğrenme ihtiyaçları hakkında bilgilendirmeleri için teşvik etmeye (Litvanya ve Avusturya) vurgu yapılmaktadır.

Göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin aktif katılımını teşvik etmek için üst düzey eğitim yetkilileri tarafından sağlanan girişimlerin örnekleri arasında Fransa'da 'Okulu velilere açma' programı yer almaktadır. Bu, ebeveynlerin Fransızca dil becerilerini, Fransız toplumunu destekleyen değerler hakkındaki bilgileri ve ayrıca okulun çalışma şeklini ve beklentilerini bilmelerini sağlayarak, çocuklarının eğitimini daha iyi desteklemek için ebeveynlerin kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programıdır. Okulların, göçmen öğrencilerin ebeveynlerini aktif olarak dahil etmeleri için nasıl teşvik edildiğinin bir başka örneği, Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda) bulunan "Çeşitlilik için araç takımı" nda bulunabilir, ki bu, ebeveynlere, her bir müfredat alanında bir yıl boyunca işlenecek olan konunun genel bir taslağının sağlanmasını tavsiye eder, böylelikle onlar çocuklarına daha çok yardım edebilir ve onları destekleyebilir ve ayrıca geçmiş öğrenmelerle bağlantı kurabilirler.

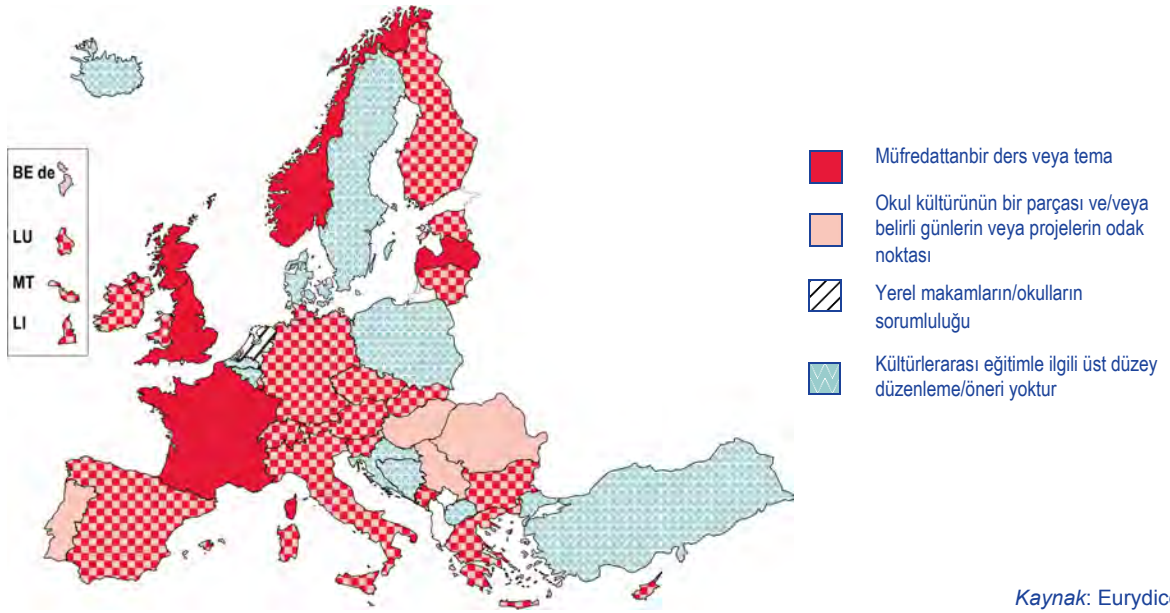
Ülkelerin üst düzey yönetmeliklerinde/önerilerinde, göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin okula katılımını teşvik etmenin yollarını tanımlayan diğer önlemler arasında, örneğin, okulların katılım, rehberlik, eğitim dilinin ve birlikte yaşamının öğrenilmesi ile ilgili hedeflerini - Belçika Flaman Topluluğu ve İspanya -Katalonya Özerk Topluluğu'nda olduğu gibi ifade eden okullar ve ebeveynler arasında karşılıklı düzenlemelerin veya taahhünamelerin imzalanması yer almaktadır. Çekya, Letonya, Litvanya ve Portekiz'deki okulların, göçmen kökenli öğrencilerin de dahil olmak üzere tüm ebeveynlerini okul toplumunun diğer temsilcileriyle birlikte okula yönetim organlarına katılmaları için davet etmeleri teşvik edilmektedir.

### **Kültürlerarası eğitim, tüm eğitim sistemlerinin yarısından biraz daha fazlasında sınıfta bir konu veya tema olarak tanıtılmaktadır**

Bu bölümün girişinde daha önce de belirtildiği gibi, kültürlerarası eğitim hem göçmen kökenli öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamının sağlanmasında, hem de tüm öğrenciler arasında çeşitliliği anlama ve ona saygı gösterilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Şekil 1.3.11'in gösterdiği gibi, Avrupa'daki 31 eğitim sisteminin okullarda kültürlerarası eğitimi teşvik eden üst düzey düzenlemeleri ve/veya önerileri vardır. Hollanda'da, resmi belgelere göre, kültürlerarası eğitimin sağlanması yerel yetkililerin/okulların sorumluluğundadır; 10 eğitim sisteminde bu alanda herhangi bir düzenleme veya öneri yoktur.

Bu alanda üst düzey düzenlemelere ve/veya önerilere sahip eğitim sistemleri arasında, 26'sı kültürlerarası eğitimi bir müfredat konusu veya teması olarak teşvik etmektedir. Örneğin, Çekya, Litvanya veya Kıbrıs'ta, müfredatlar arası bir tema olarak tanımlanırken, Bulgaristan ve İspanya gibi bunlardan bazılarında kültürlerarası eğitim müfredata genel bir amaç olarak dahil edilmiştir. Fransa ve Birleşik Krallık da dahil olmak üzere diğer bir dizi eğitim sisteminde kültürlerarası eğitim, özellikle vatandaşlık eğitimi bağlamında öğretilmektedir.

Şekil I.3.11: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'teki (ISCED 1-3) okullarda kültürlerarası eğitimin statüsü, 2017/18

**Açıklayıcı not**

Şekil, okullardaki kültürlerarası eğitim ve/veya faaliyetlerle ilgili üst düzey düzenlemeleri/önerileri göstermektedir. '**Yerel makamların/okulların sorumluluğu**', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim yetkililerinin bu politika alanında karar alma görevini yerel yetkililere veya okullara devrettiği anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

**Ülkeye özgü notlar**

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**İspanya, Malta ve Slovakya:** IVET kapsamamaktadır.

**Portekiz:** 2018/19 eğitim öğretim yılından sonra kültürlerarası eğitim, tüm okullarda Vatandaşlık ve Gelişim müfredatında zorunlu bir tema haline gelmiştir.

**Romanya:** 2018/19 eğitim öğretim yılından itibaren, 'Sosyal eğitim - Kültürlerarası eğitim' konusu 6. sınıfta öğretilmeye başlandı.

**Birleşik Krallık (ENG):** Kültürlerarası eğitim, özellikle Key Stage'deki müfredatta yer alan bir konu ya da tema olarak belirtilmemiştir. 3 (11-14 yaş).

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Genel üst ortaöğretim ve IVET kapsam dışındadır.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

Resmi belgelerin kültürlerarası eğitimi sadece müfredatta bir konu ya da tema olarak desteklediği Fransa, Letonya, Birleşik Krallık (İngiltere ve İskoçya) ve Norveç dışında, diğer birçok ülke de özel günlerin veya projelerin odağını oluşturmanın yanı sıra okul hayatının genel bir yönü olarak ele alınması gerektiğini öngörmektedir.

Buna karşılık, Almanca konuşulan Belçika Topluluğu, Macaristan, Portekiz, Romanya ve Sırbistan'da kültürlerarası eğitim, üst düzey düzenlemelere ve/veya önerilere göre daha sınırlıdır ve yalnızca okul yaşamının genel bir yönü veya özel günler veya projelerin odak noktası olarak görülmektedir. Örneğin, Portekiz'de kültürlerarası eğitim, daha geniş göç politikaları bağlamında gerçekleştirilen belirli girişimler veya eylemlerle desteklenir. Bununla birlikte, 2018/19 okul yılından itibaren kültürlerarası eğitim, tüm okullarda Vatandaşlık ve Gelişim müfredatında zorunlu bir tema haline gelmiştir. İlköğretim ilk sınıflarında aktarılabilen bir konudur; ilköğretimin son sınıflarında ve alt ortaöğretim düzeyinde belirli bir derstir; ve üst ortaöğretim düzeyinde, okullar onun nasıl öğretileceğine karar vermekte özgürdür.

### **I.3.4. Psiko-sosyal destek**

Göçmen kökenli öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve genel olarak iyi bir ilerleme kaydetmelerini sağlamaya ek olarak, okulların öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel refahlarına katılmaları da aynı derecede önemlidir. Özellikle yeni gelen göçmen öğrenciler, yeni bir dil edinmek, yeni akademik rutinelere uyum sağlamanın yanı sıra daha büyük toplumdaki yabancı deneyimlerle de uğraşmak zorundadır. Ayrıca, sıklıkla karşılaştıkları dilsel, kültürel ve sosyal farklılıklar, özellikle sosyal ilişkiler kurma konusunda okula tam katılımın önünde engeller yaratabilir (Hamilton, 2013).

Bu bağlamda, okullar, çocukların öğretmenlerle ve akranlarıyla iletişim ve bağlantı kurma kapasitelerini destekleyen özenli ve saygılı bir ortamı teşvik ederek yardımcı olabilir. Şekil I.3.12, göçmen öğrencileri yeni bir dil ve kültüre tanıtmaya sürecinde önemli rol oynayabilecek kültürlerarası arabulucuların kullanımıyla ilgili üst düzey düzenlemeleri ve/veya önerileri araştırmaktadır. Tercüman veya destek görevlisi olarak hareket ederek, öğrenciler, onların ebeveynleri veya ailelerinin arasında ve daha büyük okul topluluklarında pozitif ilişkiler kurmaya yardımcı olabilirler (Popov ve Stureson, 2015).

Şekil I.3.13, üst düzey eğitim yetkililerinin okullarda psiko-sosyal bakım ve destek sağlama şeklini analiz eder. Öğrencilerin göç gibi önemli yaşam olaylarına nasıl cevap verdikleri aynı zamanda başa çıkma tarzlarını belirleyen iç güçlerine ve kırılganlıklarına da bağlıdır (Fisher ve DeBell, 2007). Bu değişikliklerin psikolojik etkilerine ek olarak, savaş ve zulümden kaçan çocuklar ve gençler, yaşayabilecekleri ek duygusal travma ile başa çıkmak zorundadır. Ailesiz veya yeterli sosyal destek almadan kalan refakatsiz çocuklar için durum daha da ağırlaşabilir (Huddleston ve Wolffhardt, 2016).

Bu nedenle, yalnızca göçmen öğrencilerin akademik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçları da dikkate alma, okul yaşamlarına entegre olmalarına yardımcı olmada kritik öneme sahiptir (ayrıca bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını destekleme konusunda II.3. Bölüme bakınız). Aynı ilke, geçmişlerinden bağımsız olarak tüm öğrenciler için geçerlidir. Araştırmalar, eğitim sistemlerinin, esnekliklerini güçlendirerek ve gerekli her türlü desteği sağlayarak tüm çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal refahlarını sağlamaya çalıştıklarında daha başarılı olduklarını göstermektedir (Hamilton, 2013).

### **Sadece bir azınlık eğitim sistemi göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için kültürlerarası arabulucuların kullanımını teşvik etmektedir**

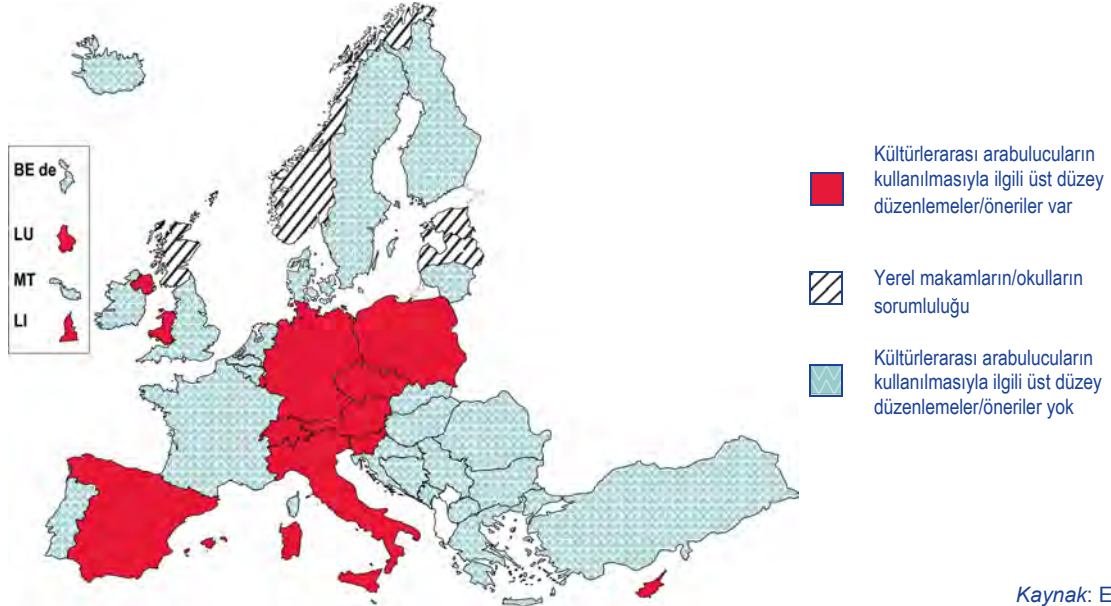
Kültürlerarası arabulucuların, göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonunu teşvik etmek için verebilecekleri desteğe rağmen, yalnızca 13 eğitim sistemi üst düzey düzenlemeler ve/veya öneriler yoluyla onların tüm eğitim seviyelerinde kullanılmasını teşvik etmektedir (bkz. Şekil I.3.12). Estonya, Letonya, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Norveç'teki resmi belgelere göre, kültürlerarası arabulucuların kullanımına karar verme görevi yerel yetkililerin/okulların sorumluluğundadır. Kalan 25 eğitim sistemi kültürlerarası arabuluculara resmi belgelerinde göndermede bulunmazlar (ancak belirli kaynakları veya irtibat kişilerini atayabilir, bkz. Şekil I.2.3).

İspanya, kültürlerarası arabuluculuğun çoğu Özerk Topluluklarda resmen desteklendiği ülkeler arasındadır. Örneğin, Comunidad Autónoma de Aragón, Cantabria veya Andalucía'da, eğitim ortamına daha az aşına olan öğrencilere; onların kabulünü, sosyal ve okula entegrasyonlarını kolaylaştırarak ve açık bir zihniyeti, entegrasyonu teşvik etme ve dışlama ile mücadele anlamında kültürlerarası bir arada yaşamayı teşvik ederek destek olmak için resmi kültürlerarası arabuluculuk programları vardır.



Bir başka örnek, kültürlerarası arabuluculuğu ve göçmen öğrencilerin okula entegrasyonunu sağlamaya yardımcı olmak için resmi yönetmeliklerin tercümanların, arkadaşların ve akran desteğinin yanı sıra öğretim asistanlarının desteğinin kullanılmasını önerdiği Birleşik Krallık'ta bulunabilir.

**Şekil I.3.12: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrencilerin entegrasyonunu teşvik etmek için kültürlerarası arabulucuların kullanılması, 2017/18**



#### **Acıklayıcı not**

Şekil, kültürlerarası arabulucuların okullarda kullanımıyla ilgili üst düzey düzenlemeleri/ tavsiyeleri göstermektedir. '**Yerel makamların/okulların sorumluluğu**', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim yetkililerinin bu politika alanında karar alma görevini yerel yetkililere veya okullara devretmesi anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

**Kültürlerarası arabulucu** tanımı için: bkz. Sözlük.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Genel üst ortaöğretimi kapsamaz.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

#### **Eğitim sistemlerinin çoğu, göçmen öğrencilere psiko-sosyal destek verilmesini sağlar**

Göçmen kökenli olan öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, Avrupa'daki eğitim sistemlerinin çoğu, bu öğrenciler için psiko-sosyal destek hizmetlerinin sağlanmasını ve tüm eğitim seviyelerinde refakatsiz küçüklere özel destek sağlanmasını savunmaktadır (bkz. Şekil I.3.13).

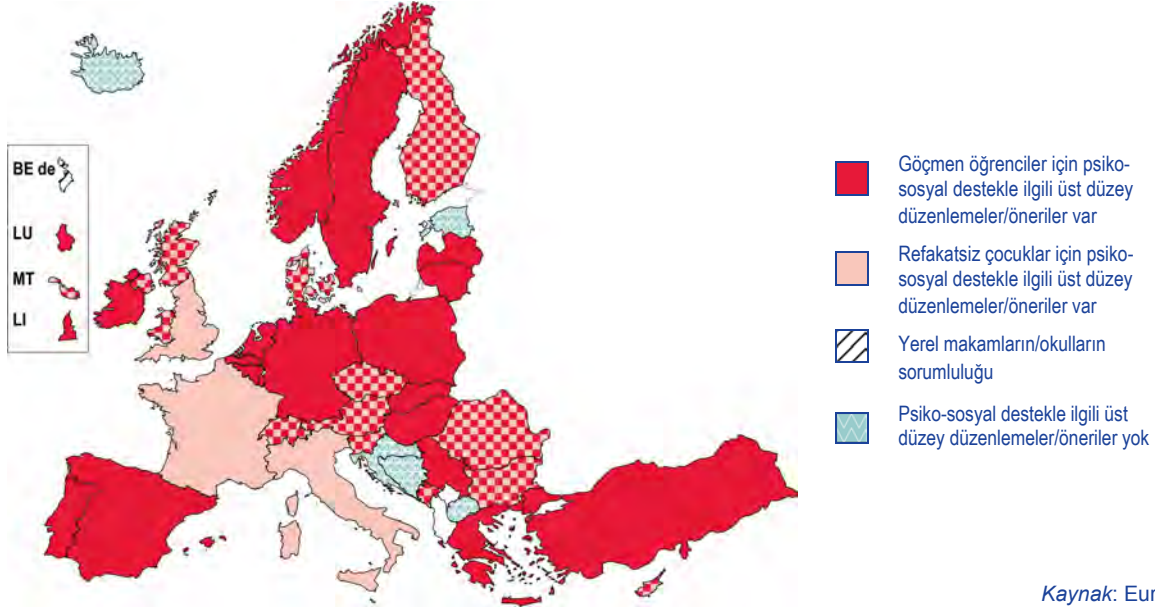
Almanca konuşulan Belçika Topluluğunda, resmi belgelere göre, bu mesele yerel yetkililerin/okulların sorumluluğundadır. Estonya, Hırvatistan, Bosna Hersek, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve İzlanda'da ise göçmen öğrencilere yönelik psiko-sosyal destek veya refakatsiz küçüklere destek konusunda üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur.

Resmi belgelerin göçmen öğrenciler (veya göçmen öğrenciler dahil tüm öğrenciler) için psiko-sosyal destek hizmetlerini desteklediği ülkelerin büyük çoğunluğunda, odak noktası bu öğrencilere bir iyileştirici önlem olarak yardım sağlamaktır. Diğer bir deyişle, talep üzerine, psiko-sosyal destek personeliyle (psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, danışmanlar vb.) öğrencilerin ihtiyaçlarını belirle-



meye yardımcı olmak ve bireysel destek programı geliştirmek için öğretmenler veya okullar tarafından iletişim kurulabilmelidir

**Şekil I.3.13: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) göçmen öğrenciler ve refakatsiz çocuklar için psiko-sosyal desteğin sağlanması, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

Şekil, göçmen öğrenciler için (veya göçmen öğrenciler dahil tüm öğrenciler için) psiko-sosyal destek sağlanması ve refakatsiz küçükler için psiko-sosyal destek sağlanmasıyla ilgili üst düzey düzenlemeler/öneriler yer almaktadır. '**Yerel makamların/okulların sorumluluğu**', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim yetkililerinin bu politika alanında karar alma görevini yerel yetkililere veya okullara devrettiği anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Kıbrıs:** Refakatsiz küçükler için psiko-sosyal destek, ilköğretim için desteklenmez.

**Malta:** Refakatsiz küçükler için destek IVET'te desteklenmez.

**Hollanda:** Göçmen öğrencilere yönelik psiko-sosyal destek IVET'te savunulmamaktadır.

**İrlanda:** Ulusal olarak uygulanan IVET programı yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

Örneğin Yunanistan'da, psikologlardan ve sosyal hizmet çalışanlarından, psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunduğu tüm genel ve mesleki eğitim okullarında hizmet sunmaları beklenmektedir. Avusturya'da, 2015'ten bu yana insancıl göç akışlarından dolayı artan sayıda göçmen öğrenci ve refakatsiz çocuğa cevap olarak Federal Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda 'Mobil Kültürlerarası Ekipler' (MKE) kuruldu. MKE'ler; okulları, öğretmenleri, ebeveynleri ve öğrenciler desteklemekle sorumludur ve önleyici önlemleri uygulamak, ağ kurmak ve danışmanlık yapmak için okul psikologlarını tamamlarlar. 2017/18 eğitim öğretim yılında, MKE üyesi olarak çalışan ek 85 sosyal hizmet uzmanı, zorunlu okullara ihtiyaca göre tahsis edildi. Okul yönetimi ile birlikte, MKE'ler okula özgü psiko-sosyal destek önlemleri tasarlar.

İhtiyaç esaslı destek hizmetlerine ek olarak, birkaç Avrupa ülkesi göçmen öğrencilere yönelik psiko-sosyal destek konusundaki üst düzey düzenlemelerinin/önerilerinin önleyici eylemleri vurguladığını belirtmektedir (ayrıca bkz. sosyal ve duygusal iyilik üzerine olan Bölüm II.3.2.). Bu, göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini (İrlanda) veya sağlıklarını ve refahlarını daha genel olarak (Litvanya) teşvik etmenin önemini içerir.

Örneğin Yunanistan'da, psikologlardan ve sosyal hizmet çalışanlarından, psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunduğu tüm genel ve mesleki eğitim okullarında hizmet sunmaları beklenmektedir. Avusturya'da, 2015'ten bu yana insancıl göç akışlarından dolayı artan sayıda göçmen öğrenci ve refakatsiz çocuğa cevap olarak Federal Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda 'Mobil Kültürlerarası Ekipler' (MKE) kuruldu. MKE'ler; okulları, öğretmenleri, ebeveynleri ve öğrenciler desteklemekle sorumludur ve önleyici önlemleri uygulamak, ağ kurmak ve danışmanlık yapmak için okul psikologlarını tamamlarlar. 2017/18 eğitim öğretim yılında, MKE üyesi olarak çalışan ek 85 sosyal hizmet uzmanı, zorunlu okullara ihtiyaca göre tahsis edildi. Okul yönetimi ile birlikte, MKE'ler okula özgü psiko-sosyal destek önlemleri tasarlar.

İhtiyaç esaslı destek hizmetlerine ek olarak, birkaç Avrupa ülkesi göçmen öğrencilere yönelik psiko-sosyal destek konusundaki üst düzey düzenlemelerinin/önerilerinin önleyici eylemleri vurguladığını belirtmektedir (ayrıca bkz. sosyal ve duygusal iyilik üzerine olan Bölüm II.3.2.). Bu, göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini (İrlanda) veya sağlıklarını ve refahlarını daha genel olarak (Litvanya) teşvik etmenin önemini içerir.



## I.4: ÖĞRETMENLER VE OKUL MÜDÜRLERİ

Göçmen öğrencilerin topluma entegrasyonunu destekleme konusunda öğretmenler ve diğer eğitim personeli ön saflarda yer almaktadır. Sağlam bir eğitim olmadan bu gençler, kişisel isteklerini gerçekleştirmek için gereken yüksek beceri ve iş fırsatlarına erişemeyecek ve ev sahibi ülkenin sosyal ve ekonomik dokusuna etkin bir şekilde katkıda bulunamayacaktır. Göçmen kökenli öğrencilerin, potansiyellerini gerçekleştirmeleri durumunda, karşılanması gereken bir dizi eğitimsel ve psikososyal ihtiyaçları vardır - öğretmenler ve okullarda ve daha büyük eğitim sisteminde çalışan diğer çeşitli eğitim mensuplarından geniş bir beceri ve uzmanlık gerektiren ihtiyaçlar.

Bu bölüm, eğitim profesyonellerinin göçmen öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak ve okullara entegrasyonlarını kolaylaştırmak amacıyla uygun becerilere sahip olduklarından emin olmak için üst düzey eğitim yetkilileri tarafından kullanılan çeşitli politika kaldıraçlarına bakmaktadır. Daha çok öğretmenlere ve biraz okul müdürlerine odaklanır. Öğretim asistanları gibi diğer personel, Avrupa'daki tüm okullarda istihdam edilmez ve/veya rolleri üst düzey eğitim yetkilileri tarafından tanımlanmaz veya düzenlenmez. Sonuç olarak, bunlar resmi önerilerin/düzenlemelerin bu karşılaştırmalı haritasına dahil değildir.

Üst düzey eğitim yetkilileri tarafından atılabilecek ilk adım, öğretim kadrosu ve göçmen öğrencileri okullara entegre etmedeki rolleri ile ilgili spesifik zorlukların net bir görüntüsünü oluşturmaktır (bkz. Şekil I.4.1). Bu bilgi uygun politika önlemlerinin belirlenmesinde açık bir biçimde faydalıdır. Örneğin, çok sayıda göçmen öğrenciyi barındıran okullarda öğretmen sıkıntısı varsa, üst düzey eğitim yetkilileri öğretmenleri bu okullarda çalışmaya teşvik etmek için finansal olanlar da dahil olmak üzere özel teşvikler vermek isteyebilir (bkz. Şekil I.4.2).

Öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin eğitimi ve öğretimi, büyük ölçüde, çalışma programlarının tasarlanmasında büyük bir özerkliğe sahip olan yükseköğretim kurumlarının sorumluluğundadır. Bununla birlikte, üst düzey eğitim yetkilileri, öğretmenlerin mesleki profilinin şekillendirilmesine, örneğin, öğretmenlik eğitimi için yeterlik çerçevesi (bkz. Şekil I.4.3), sürekli mesleki gelişim (SMG) aktivitelerinin organizasyonu (bkz. Şekil I.4.4) ve göçmen öğrencilerin entegrasyonunu destekleyen kaynak merkezlerinin kurulmasıyla (bkz. Şekil I.4.5) katkıda bulunabilir.

Göçmen öğrencilerin genellikle uygun şekilde ele alınması gereken belirli dil ihtiyaçları vardır. Üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencilere eğitim vermekle sorumlu olanların uygun niteliklere sahip olmasını sağlamak isteyebilir. Bu bölüm özellikle eğitim dilinin öğretildiği ek sınıflar sağlayanlara (bkz. Şekil I.4.6) ve ana dilleri öğrenenlere (bkz. Şekil I.4.7) odaklanan iki gösterge içermektedir.

Daha önce de vurgulandığı gibi, göçmen öğrencilerin okullara başarılı bir şekilde entegrasyonu, çeşitli eğitim profesyonellerinden uzmanlık gerektirir ve bu da tüm paydaşlar arasında yakın işbirliğini gerektirir. Bu bağlamda, bir tüm okul yaklaşımının benimsenmesi okullardaki göçmen öğrencilerle ilgili sorunların ele alınmasında yardımcı olmaktadır (bkz. Bölüm II). Böyle bir yaklaşım okul müdürlerinden güçlü ve yetenekli liderlik gerektirir (bkz. Şekil I.4.8).

**Eğitim sistemlerinin yaklaşık üçte ikisinde, çok kültürlü sınıflarda çeşitli öğrencilere ders vermek öğretmenler için bir zorluk olarak kabul edilmektedir**

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemlerine entegrasyonu birçok zorluğa yol açmaktadır. Şekil I.4.1, resmi belgelerde belirtildiği gibi, özellikle göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerle ilgili başlıca politika zorluklarına odaklanmaktadır. Okul personelinin bu alandaki rolü gerçekten çok önemlidir ve ülkelerin çoğu işe alım ve beceri ile ilgili sorunları özellikle zorlayıcı olarak tanımlamıştır.





**Ülkeye özgü notlar**

**İspanya:** Zorluklar Özerk Topluluklar düzeyinde (AC) tanımlanmaktadır. AC'lerin genel üst ortaöğretim ve IVET programları için resmi belgelerinde belirli bir zorluk tespit edilmemiştir.

**İrlanda:** Ortaöğretim düzeyinde ulusal olarak uygulanan bir IVET programı yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

**Ülkelerin büyük çoğunluğunda, göçmen öğrencilerle birlikte çalışan öğretmenlere maddi teşvik verilmemektedir**

Şekil I.4.1, çok sayıda ülkenin göçmen öğrencilerle çalışmak için bazı belirli becerileri olan öğretmenleri işe alma konusunda bazı zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, Avrupa genelinde, üst düzey eğitim yetkilileri genellikle bu belirli öğrenci nüfusu ile çalışan öğretmenlere mali teşviklerin sağlanmasına ilişkin düzenlemeler/öneriler yayınlamaz. Finansal teşvikler sunan çok az ülke var; ancak bunlardan bazıları hangi öğretmenlerin hedef alındığını göstermektedir. Letonya ve Slovenya'da, teşvikler yeni gelen göçmen öğrenciler için hazırlık sınıfı öğretmenlerini hedeflerken, İtalya'da çok sayıda sosyal açıdan dezavantajlı öğrenci ve göçmen kökenli öğrencilere sahip örgün eğitim veren okullarda çalışanları hedeflemektedir.

Estonya ve Slovenya'da, yeni gelen göçmen öğrencileri olan okullar, öğretmenlere ekstra ödenek olarak verilen ek finansal destek almaktadır. Örneğin, Estonya'da, okullar ilköğretim ve alt ortaöğretimde eğitim alan her yeni gelen göçmen öğrenci için okullar için yıllık 400 Avro almaktadır. Bu hibe üç yıl boyunca kullanılabilir. Bir okulun yalnızca bir veya iki yeni gelen göçmen öğrencisi olduğunda, yılda 1 000 Avro alır.

Finansal kaynaklara ek olarak, üst düzey eğitim yetkilileri başka teşvikler de sağlar; örneğin, göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenler ek sorumluluklar aldıkları için daha iyi çalışma koşullarından (örneğin daha küçük sınıflarda çalışmak gibi) veya daha iyi kariyer fırsatlarından (örneğin daha hızlı terfi gibi) yararlanabilirler. Bununla birlikte, bu avantajlar özellikle göçmen öğrencilere öğretme ile bağlantılı olmayabilir; ancak özel ihtiyaçları olan öğrenciler gibi diğer öğrenci kategorilerini de kapsayabilir.

**Şekil I.4.2: İlköğretim, genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET'te göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenler için maddi teşvikler (ISCED 1-3), 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

**Açıklayıcı not**

Bu şekil, üst düzey düzenlemelerin/önerilerin yeni gelen göçmen öğrenciler için ayrı/hazırlık sınıflarında ve/veya göçmen kökenli çok sayıda öğrenciyi kaydeden genel okullarda çalışan öğretmenler için mali teşvikleri belirtip belirtmediğini gösterir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.



Eğitim sistemlerinin çoğunda, çerçeve çeşitlilik ve/veya ayrımcılıkla mücadele konularıyla ilgili yeterlikleri içerir. Bu vakaların çoğunda, çerçeve ikisine de belirtir. Ayrıca, 15 eğitim sistemi açıkça göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili konulara atıfta bulunmaktadır. Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda), örneğin, öğretmenlik eğitiminin tüm programları, gelecekteki öğretmenlerin, öğrencilerin kültürlerinin, dillerinin ve inançlarının önemli özelliklerini tanıma ve onlardan gelen öğrenme için sonuçları belirtme becerisi gibi mesleki yeterlikler geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. İsviçre'de, öğretmen eğitimi programları sunan kurumların daimi konferansı, öğretmenlerin kültürlerarası eğitim için öğretim yöntemleri geliştirebilmeleri konusunda bazı önerilerde bulunmuştur.

Avrupa'daki birçok öğretmen, eğitim dilinin zorunlu olarak öğrencilerin ana dili olmadığı çok dilli sınıflarda çalışır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017b). Bu nedenle, tüm alan öğretmenlerinin, birçok öğrencinin yaşadığı bu dile özgü sorunu ele almalarını sağlayacak becerilere ihtiyaçları vardır. Dokuz eğitim sisteminde müfredatta yer alan konuları, eğitim dili kendileri için ikinci/ek dil olan öğrencilere eğitim dilinde öğretilmesi, öğretmen yeterlik çerçevesine dahil edilen bir yeterliktir. Örneğin, Avusturya'da, 2015/16'dan bu yana uygulanan öğretmenler için yeni yetkinlik profiline göre, öğretmenler, aşağıdaki dille alakalı konularla ilgili bilgi ve beceriler geliştirmiş olmalıdır: göçmenlik geçmişleri, dil eğitimi, ikinci dil olarak Almanca, ve eğitim söyleminin dili olarak Almanca.

Daha önce belirtildiği gibi, göçmen kökenli öğrencilerin genellikle farklı alanlarda (dil, öğrenme ve psiko-sosyal) desteğe ihtiyacı vardır. Bu durumlarda, okul personelinin, göçmen öğrencilere etkili, çok boyutlu yardım sağlamak için işbirliği yapmaları istenmektedir. Tüm okul yaklaşımı bu konuda genel olarak faydalı kabul edilir. Sadece okul içinde değil, aynı zamanda çocukların kişisel ve öğrenim gelişiminden sorumlu olan okul dışındaki tüm paydaşlarla işbirliğini de içerir. Dokuz eğitim sisteminde, öğretmen yeterlik çerçevesine göre, gelecekteki öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi sırasında bu yeterliği geliştirmeleri beklenmektedir.

### **Ülkelerin çoğunda, öğretmenlerin SMG aracılığıyla çeşitli, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik yapma yeterliklerini daha da geliştirme fırsatları vardır**

Sürekli mesleki gelişim (SMG), öğretmenlere yalnızca becerilerini sürekli olarak güçlendirme değil aynı zamanda yenilerini de geliştirme şansı veriyor. Çalışma ortamı ve öğretmenlerle ilgili talepler değiştiğinde, öğretmenlerin becerilerini güncelleyebilmeleri çok önemlidir, böylece tüm zorluklara başarıyla cevap verebilecek donanımına sahip olurlar. Eğitim yetkilileri için, SMG tüm okul personelinin yeni politika ve reformları etkin bir şekilde uygulamak için gereken bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak için kullanılabilir bir araçtır. Örneğin İsveç'te, göçmen öğrencilerin okuldaki performansını artırmak için 2016 yılında yeni düzenlemeler getirilmiştir. Yeni gelen her çocuğun beceri ve bilgisinin zorunlu değerlendirilmesine özel atıfta bulunulmuştur. Daha sonra, üst düzey eğitim yetkilileri, öğretmenlere yeni gelen göçmen öğrencilerin önceki öğrenimlerinin nasıl haritalandırılacağı konusunda web tabanlı kurslar sağlamışlardır.

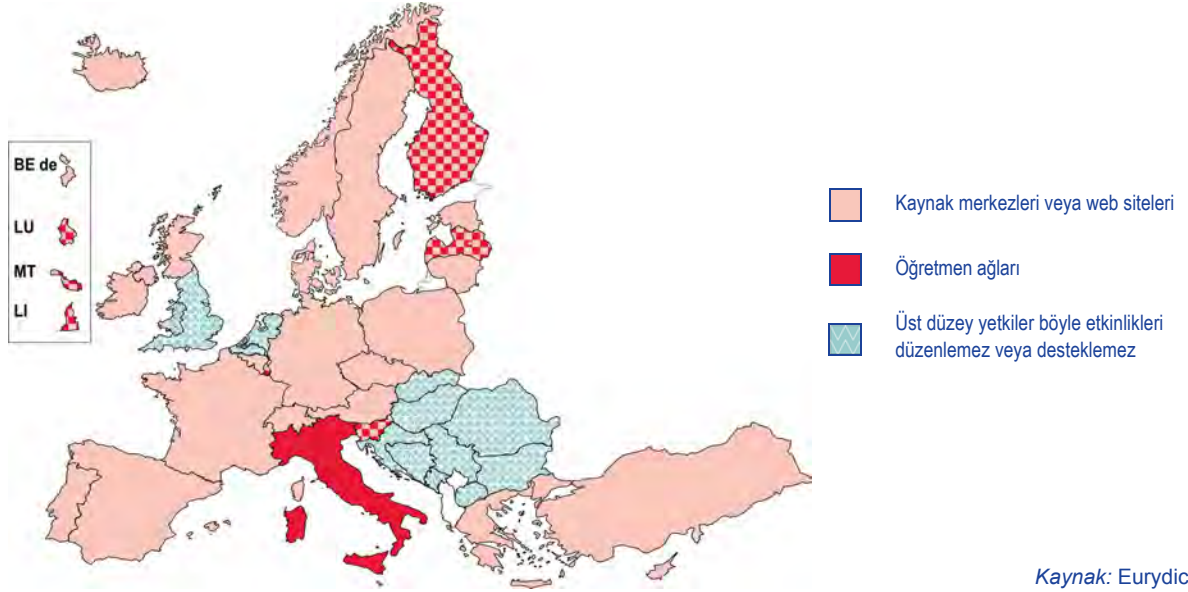
Ülkelerin çoğunda, üst düzey eğitim yetkilileri, öğretmenlere göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili konularda yeni veya ek yeterlikler geliştirmeleri için hizmet-içi olanaklar sunmaktadır. SMG, çeşitli, çok kültürlü sınıflarda öğretim (30 eğitim sistemi); göçmen öğrencilerin okullara entegrasyonu (25 eğitim sistemi) ve ayrımcılık sorunlarıyla (26 eğitim sistemi) ilgili olarak verilmektedir. Belçika'da (Almanca konuşan Topluluk), örneğin, üst düzey eğitim yetkilileri, travma geçirmiş göçmen kökenli gençleri daha iyi desteklemek amacıyla okul personeli için özel eğitim girişimleri başlattı. Eğitim sistemlerinin yaklaşık yarısında, öğretmenlere, eğitim dili kendileri için ikinci/ek bir dil olan öğrencilere eğitim dilinde müfredat-





kurmuşlardır. Uzman kaynak merkezleri oluşturmak, tematik atölye çalışmalarında ve akran öğrenme faaliyetlerinde yer almak üzere Avrupa Komisyonu tarafından toplanan bir grup uzman tarafından önerilen eylemlerden biridir (Avrupa Komisyonu, 2017). Birkaç ülkede, üst düzey eğitim yetkilileri de öğretmen ağlarını desteklemektedir. Üst düzey yetkililerin bu tür destek önlemlerini organize etmediği veya finanse etmediği ülkelerin çoğu Güneydoğu Avrupa'dadır.

**Şekil I.4.5: Eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenleri destekleyen kaynak merkezleri, web siteleri ve öğretmen ağları, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı not**

Bu Şekil, göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenleri desteklemek için kaynak merkezlerinin, web sitelerinin veya öğretmen ağlarının üst seviye eğitim yetkilileri tarafından nerede kurulduğunu veya desteklendiğini göstermektedir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

Bir **kaynak merkezi** bilgi, öğretim ve öğrenme materyalleri, eğitim ve diğer pedagojik kaynaklar sağlar.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Danimarka:** Web sitesi üst genel ortaöğretimi kapsamamaktadır.

**İrlanda:** Ortaöğretim düzeyinde ulusal olarak uygulanan okul tabanlı bir IVET programı yoktur.

**Yunanistan:** Web sitesi üst genel ortaöğretim ve okula dayalı IVET programlarını kapsamamaktadır.

**Malta ve Avusturya:** Gösterilen bilgiler okul tabanlı IVET programları için geçerli değildir.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

Kaynak merkezleri veya web siteleri belirli öğretim materyalleri sağlar. Ayrıca, bazılarının başka amaçları var. Örneğin, Fransa'da, Milli Eğitim ve Gençlik Bakanlığı için kaynak sağlayan *Canopé* dışında, yeni gelen Fransızca konuşamayan öğrenciler ve gezgin ailelerden gelen öğrencilerin eğitimine yönelik Akademik Merkezler (CASNAV) öğretmenler için sürekli mesleki gelişim sunar ve göçmenlerle çalışan çeşitli paydaşlar arasında işbirliğini teşvik eder. Lüksemburg'da, yabancı öğrencilerin eğitimlerine yönelik hizmet (SECAM), yabancı öğrencilere ve onların ebeveynlerine bilgi sağlar. Ayrıca kültürlerarası arabuluculuk hizmetleri de dahil olmak üzere öğretmenlere her türlü desteği sağlar.

Kaynak merkezleri ve web siteleri tarafından ele alınan konular da ülkeye göre değişmektedir. Örneğin, Uluslararası Kalkınma Eğitim Birliği İskoçya (IDEAS), küresel vatandaşlık için eğitimi teşvik eder ve bu alanda öğretim için kaynaklar sağlar. Küresel vatandaşlık eğitimi, aslında farklı kökenden gelen nüfusların bir arada yaşadığı, giderek daha küreselleşmiş bir dünyada yaşayan öğrenciler için çok alakalı olarak görülmektedir. Norveç'te 2004 yılında kurulan Çokkültürlü Eğitim Ulusal Merkezi (NAFO), dil azınlıkları için kapsayıcı ve eşit eğitimi teşvik etmeyi amaçlar



İkinci ve Yabancı Dil Olarak Slovence Merkezi (Slovenya'da) gibi diğer kaynak merkezleri veya web siteleri, dil ile ilgili konulara odaklanmaktadır. Kültürlerarası konular, diğer paydaşlarla kültürlerarası konularda materyaller sağlayan bir 'kültürlerarası okul seti' geliştiren Göç Yüksek Komiserliği (Portekiz) tarafından kurulan Kültürlerarası Okul Pul Girişimi'nin merkezindedir.

Son olarak, Finlandiya ve İsviçre gibi merkezi olmayan ülkeler, göçmen öğrencilerle çalışan belediye ağları (Finlandiya) veya kültürlerarası eğitim alanında çalışan kanton görevli ağları (İsviçre) geliştirmiştir.

### **Birçok ülke, yeni gelen göçmen öğrencilere eğitim dili için ek dersler veren öğretmenlerin ek niteliklere sahip olmasını beklemektedir**

Eğitim sistemlerinin çoğu, okul saatlerinde yeni gelen/birinci nesil göçmen öğrencilere eğitim dilinin öğretildiği ek sınıflar üzerine üst düzey düzenlemeler/öneriler yayınlamıştır (bakınız Şekil I.3.4 A). Benzer şekilde, eğitim sistemlerinin büyük çoğunluğunda, bu öğretimi kimin vermesi gerektiğine dair düzenlemeler veya öneriler vardır - bunların neredeyse tamamı okulda çalışan öğretmenler olduğunu göstermektedir (bkz. Şekil I.4.6 A). Ayrıca, bu öğretmenlerin genellikle normal eğitimde öğretmek için gerekenlere ek olarak başka niteliklere sahip olmaları beklenir. Bazı eğitim sistemlerinde, bu beklenti bu öğretmenlerin tümüne yayılmamaktadır (bkz. Şekil I.4.6 B - haritada damalı gösterme).

Genellikle, önerilen ek nitelikler, eğitim dilini ikinci dil olarak öğretmek için beklenenlerdir. Bu, örneğin Almanya, Fransa, İtalya ve İsviçre'deki durumdur. Fransa ve İtalya son zamanlarda (sırasıyla 2014 ve 2015'te) ikinci bir dil olarak eğitim dilini öğretenlere özel bir rekabetçi sınav oluşturdu.

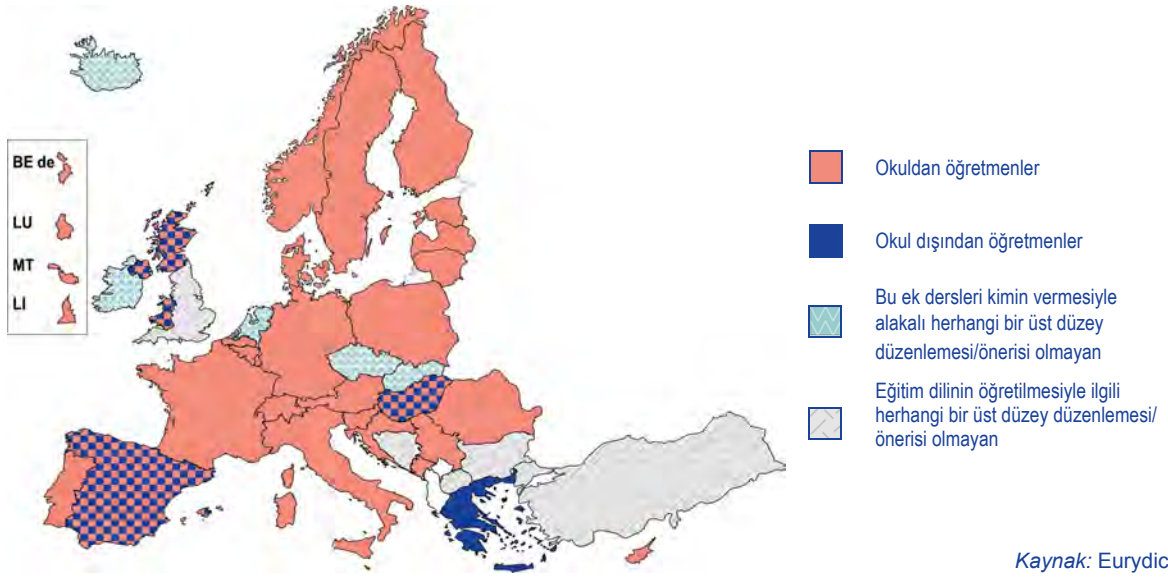
İsviçre'de, dil tanıtım programını takip eden her bir okul öğrencisi, bir dil öğretmeni hakkına sahiptir. Bu dil öğretmeni, eğitim dilini bilmesi koşuluyla, bir okul öğretmeni veya okul personelinin herhangi bir üyesi olabilir. Eğitim dilinin öğretilmesi hem öğretmen hem de işbirliği içinde çalışan diğer öğretmen tarafından sağlanabilir.

Birleşik Krallık'taki kurallar (Galler ve Kuzey İrlanda) ayrıca göçmen öğrencilere eğitim dilini öğretmek için bir dizi yeterliğin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Yeni gelen göçmen öğrencilere ek sınıflarda dil desteği, eğitim dilini ek bir dil olarak, yabancı bir dil olarak veya diğer dilleri konuşanlar için öğretmeye yetkili öğretmenler tarafından sağlanabilir. Dil desteği, eğitim dilini ve öğrencinin ana dilini konuşan iki dilli öğretim görevlileri tarafından da sağlanabilir.

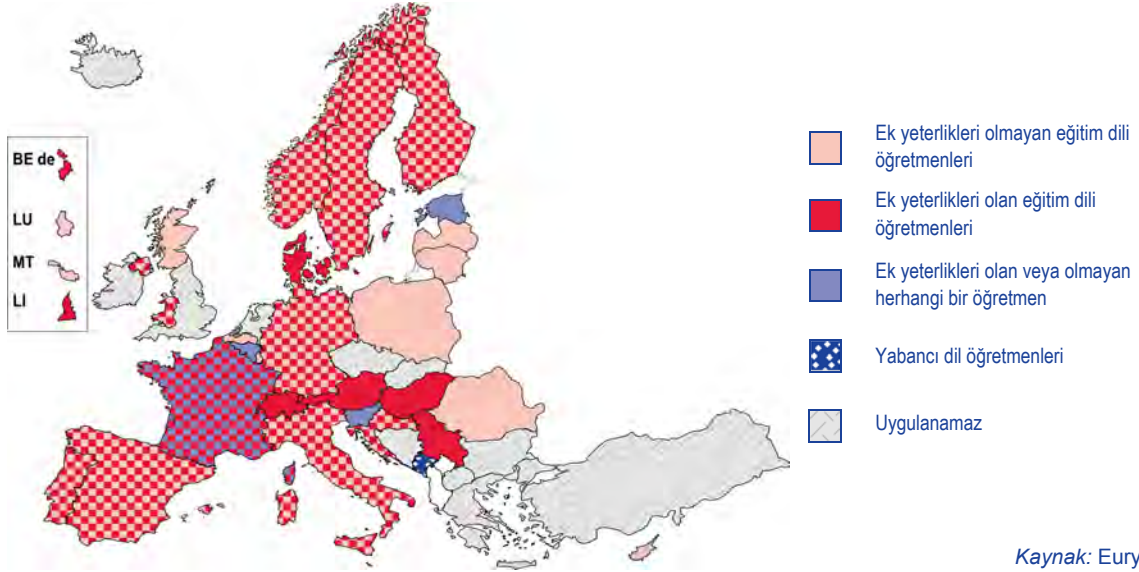
Sadece dört eğitim sistemindeki resmi belgeler (Belçika - Fransız Topluluğu, Estonya, Fransa ve Slovenya), eğitim dilinin öğretildiği ek sınıfların okuldaki herhangi bir öğretmen tarafından sağlanabileceğini belirtmektedir. Fransa'da, bu öğretmenlerin SMG yoluyla edinilebilecek ek niteliklere sahip olmaları gerekir. Yeterlikler, bir sınavın başarıyla tamamlanmasının ardından verilir. Diğer üç ülkede ek yeterlik gerekmez. Slovenya'da, Eylül 2018'den itibaren genel üst ortaöğretim ve IVET programlarına yeni bir kural uygulanmaktadır: yalnızca Slovence dilini öğretmeye yetkili öğretmenler bu ek dersleri öğretebilir.

Karadağ'da, yabancı dil öğretmenleri bu eğitimden sorumludur.

**Şekil I.4.6 A: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında eğitim dilinin okul saatleri içerisinde öğretildiği ek dersleri veren öğretmenler, 2017/18**



**Şekil I.4.6 B: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında eğitim dilinin okul saatleri içerisinde öğretildiği ek dersleri veren öğretmenler, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

İlk harita, üst düzey düzenlemelere veya önerilere göre, okul saatleri içerisinde yeni gelen göçmen öğrencilere eğitim dilinin öğretildiği ek sınıflar sağlayanların okul içinden veya dışındaki öğretmenler olup olmadığını göstermektedir. İkinci harita öğretmenlerin okul içerisindeki profesyonel profilini göstermektedir (üst düzey düzenlemelere veya önerilere göre). Damalı gösterim, birden fazla yaklaşımın kullanıldığını gösterir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

**Okul saatleri boyunca**, eğitim dilinin öğretildiği ek derslerin standart okul müfredatının öğretilmesi için ayrılan süre içinde programlanması anlamına gelir.

**Okuldaki herhangi bir öğretmen (ek nitelikleri olan veya olmayan):** Bu kategori, Fransa gibi ek niteliklere sahip okuldaki öğretmenleri (herhangi bir öğretmen) ve Belçika (Fransız Topluluğu), Estonya ve Slovenya gibi ek niteliklere sahip olmayan okuldaki öğretmenleri (herhangi bir öğretmen) kapsar.

Şekil I.4.6 B'deki 'uygulanamaz' aşağıdaki üç durumu içerir:

- Eğitim dilini öğretmek için ek sınıflarla ilgili üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur;
- Bu sınıfları kimin vermesi gerektiği konusunda üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur;
- Bu ek sınıfları öğreten öğretmenler, yalnızca okul dışındaki personeldir.

### Ülkeye özgü notlar

**Belçika (BE nl):** İlköğretimdeki öğretmenler için, bu ek dersleri kimin öğretmesi gerektiği konusunda bir öneri yoktur.

**Danimarka ve İzlanda:** Üst genel ortaöğretimde ve okul tabanlı IVET programlarında eğitim dilini öğretmek için ek dersler yoktur.

**İspanya:** Üst düzey düzenlemelere/önerilere göre, okul tabanlı IVET programlarında böyle bir destek yoktur.

**İrlanda:** Ortaöğretim düzeyinde ulusal olarak uygulanan bir IVET programı yoktur.

**Lüksemburg:** Genel alt ve üst ortaöğretimde ve okula dayalı IVET programlarında eğitim dilini öğretmek için ek dersler yoktur.

**Malta:** Okul tabanlı IVET programları için, ek niteliklerle eğitim dilini öğreten öğretmenlerin normal eğitimde eğitim dilini öğretmesi gerekir.

**Slovenya:** Üst genel ortaöğretim ve okul tabanlı IVET programlarında, çevrede bulunan bir okulda eğitim dilini öğretmek için ek dersler düzenlenebilir ve öğretmenler bu okula aittir. Genel üst ortaöğretimde ve okula dayalı IVET programlarında, Eylül 2018'den itibaren, ek bir yeterlik olmadan eğitim dilini öğreten öğretmenlerdir - sadece okuldaki herhangi bir öğretmen değil.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**İsviçre:** Genel üst ortaöğretimde eğitim dilini öğretmek için ek dersler yoktur.

**Lichtenşayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

Son olarak, birkaç ülkede, üst düzey düzenlemelere/önerilere göre, eğitim dilini öğretmek için ek dersler her zaman Yunanistan'da dış personel tarafından ve bazen İspanya, Macaristan ve Birleşik Krallık'ta (Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya) dış personel tarafından (bkz. Şekil I.4.6 A) verilir. İspanya'da durum Özerk Topluluğa göre değişir: Comunidad Autónoma de Aragon'da, örneğin, bu dersler sınıf öğretmenleri (ilköğretimde), İspanyol dili ve edebiyatı öğreten öğretmenleri (ortaöğretimde) veya kaynaklar varsa Aragonca Kültürlerarası Eğitim Merkezi Kaynaklarından dış destek öğretmenleri tarafından verilmektedir. Yunanistan'da, 'Kabul sınıfları' öğretmenleri bir yıllığına işe alınır ve sabit sözleşmeli diğer öğretmenlerin aksine, belirli bir süreli sözleşme kapsamında çalışırlar. Macaristan'da, yabancı dil olarak Macarca öğretmek için eğitilmiş öğretmenler zaten okullarda öğretmenlik yapıyor olabilir veya geçici olarak okul dışından işe alınabilir. Birleşik Krallık'ta (Galler), eğitim dilini öğretmek için ek dersler, yerel makamlardan ek dil olarak uzman İngilizce (veya Galce) eğitim personeli tarafından da öğretilir. Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda), bu dersler ayrıca dış, genellikle birden fazla okulda görev yapan, dil veya kültürlerarası destek personeli/danışmanları tarafından da öğretilir.

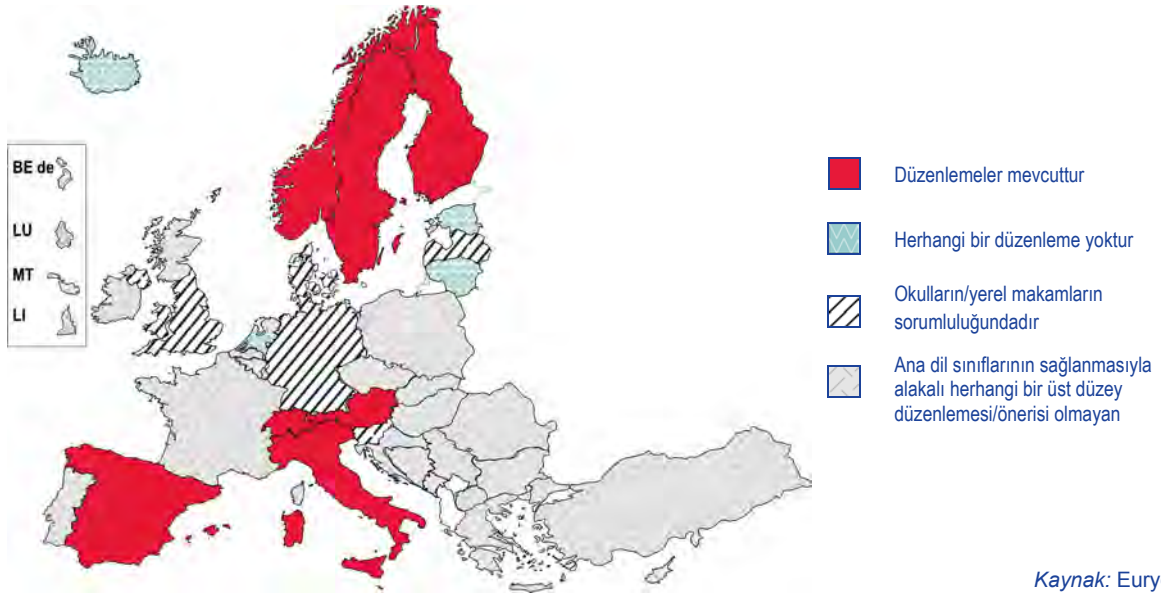
### Sadece bir avuç ülke, anadili öğretmek için gerekli nitelikler hakkında önerilerde bulunur

Ana dili eğitimini destekleyen resmi belgeler, yalnızca Avrupa'daki eğitim sistemlerinin pek azında mevcuttur (bkz. Şekil I.3.5). Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, pek çok ülke bu öğretimi kimin vermesi gerektiğine ilişkin düzenlemeler veya öneriler yayınlanmamıştır.

Avusturya, Finlandiya, İsveç ve Norveç'teki üst düzey eğitim yetkilileri, bu öğretimin tam nitelikli öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini belirten bu konuda özel düzenlemeler/öneriler sunmaktadır. İspanya ve İtalya'da, ana dil öğretimi, ana göçmen topluluklarının menşei olduğu ülkelerle devlet düzeyinde ikili anlaşmalar altında verilmektedir. Öğretmenler bu ülkelerin düzenlemelerine göre niteliklidir. İsviçre'de de benzer bir durum söz konusudur; ancak ana dil öğretmenleri de, özellikle de ana dil öğretimi üzerine SMG kursları veren İsviçre eğitim yetkililerinden destek almaktadır.

Birkaç eğitim sisteminde (Danimarka, Almanya, Letonya, Slovenya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), üst düzey eğitim yetkilileri, ana dil öğretmenlerinin nitelikleri ile ilgili gereklilikler hakkında karar alma görevini yerel makamlar veya okullara devretmiştir.

**Şekil I.4.7: Normal eğitim, ilköğretim, genel ortaöğretim ve IVET programlarında ana dil öğretimi kimin sağlanmasıyla alakalı üst düzey düzenlemeler, 2017/18**



#### **Açıklayıcı not**

'**Yerel makamların/okulların sorumluluğu**', resmi belgelere göre, üst düzey eğitim yetkilileri bu politika alanında karar alma görevini yerel makamlara veya okullara devretmesi anlamına gelir. Eğitim düzeyleri arasındaki farklılıklar ülkeye özgü notlarda belirtilmiştir.

**Ana dil:** Sözlük'e bakınız.

#### **Ülkeye özgü notlar**

**Danimarka, İspanya ve İsviçre:** Genel üst ortaöğretimde ve okula dayalı IVET programlarında ana dil öğretim hizmeti yoktur.

**İrlanda:** Ortaöğretim düzeyinde ulusal olarak uygulanan bir IVET programı yoktur.

**Lüksemburg:** Genel alt ve üst orta öğretimde ve okula dayalı IVET programlarında ana dil öğretimi hizmeti yoktur.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Okul tabanlı IVET ayrı bir hüküm akışı değildir.

**Lihtenştayn:** IVET programlarındaki öğrenciler, programlarının okul temelli kısmı için İsviçre'deki okullara giderler.

### **Ülkelerin yaklaşık üçte birinde, göçmen öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili konularda okul müdürlerini desteklemek için özel SMG kursları mevcuttur**

Okul müdürlerinin profesyonel profili ve görev alanları Avrupa'da değişmektedir. Bununla birlikte, tüm ülkelerde, genellikle okulda öğrenmeyi ve öğretmeyi organize etmekten ve finansal kaynakları ve insan kaynaklarını yönetmekten sorumludurlar. Bazen de ders veriyorlar. Göçmen öğrencileri okullara entegre etme süreci okul müdürleri için zorluklar doğurabilir çünkü bu öğrenciler genellikle okul içinde bulunabilecek veya harici hizmetler tarafından sağlanabilecek farklı uzmanlardan çok boyutlu desteğe ihtiyaç duyarlar. Bunlar genellikle uzman dil öğretmenlerini, öğrenme destek uzmanlarını ve psiko-sosyal personeli içerir. Bu destek personelinin etkin bir şekilde yönetmek ve göçmen çocukların gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak için, okul müdürleri mükemmel iletişim becerilerinin yanı sıra güçlü liderlik ve organizasyon yeteneklerine sahip olmalıdır.

Şekil I.4.8'de görüldüğü gibi, eğitim sistemlerinin yarısından biraz fazlasında üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencileri okullarına entegre etmeleri amacıyla okul müdürleri için rehberlik materyallerinin hazırlanmasını desteklemekte veya özel kurslar veya diğer etkinlikleri düzenlemektedir. İlgili eğitim sistemlerinden on ikisinde, listelenen destek faaliyetlerinden en az ikisi okul müdürlerine sunulur.

Kıbrıs ve Portekiz gibi bazı ülkelerde, bazı eğitim/destek girişimleri, okul müdürlerinin göçmen öğrenci entegrasyonu (Kıbrıs) ilgili belirli bir eylem planı veya projeyi uygulamalarına yardımcı olmak veya





# **Bölüm II:**

## **Analiz**





## II.1: GİRİŞ

---

Raporun ilk kısmı, geniş bir alanda üst düzey düzenlemelerin ve önerilerin kapsamlı bir haritasını çıkarmayı hedeflerken, raporun bu ikinci kısmı daha odaklı bir analiz sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, raporun ana sorusu olan "Avrupa'daki üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen kökenli öğrencilerin okullarına entegrasyonunu teşvik etmek için ne yapıyor?" a cevaplar bulmaya da katkıda bulunur. Ancak, bunu iki ana boyut ile ilişkili olarak incelenen, bireysel çocuğa yakın bazı kilit alanlardaki üst düzey düzenlemelere/önerilere bakarak yapmaktadır: ilki dilsel ve kültürel çeşitlilik, ikincisi ise tüm çocuktur.

'Çeşitliliğe yer açmak' başlıklı bölüm, üç alandaki düzenlemelere/önerilere odaklanmaktadır: eğitim dilinin öğretimi, ana dil öğretimi ve kültürlerarası eğitim. Kültürlerarası eğitim, okullardaki öğretme ve öğrenme uygulamalarını çerçeveleyen bir eğitim ilkesi olarak kabul edilebilir. Dilsel ve kültürel kökenleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin diyaloga girebilecekleri, farklılıkları dışındaki benzerliklerini tanıyabilecekleri, birbirlerine saygı gösterebilecekleri ve kendileri ve başkalarının temsillerini değiştirmeye hazır hale gelebilecekleri ortak bir alan yaratılmasını teşvik eder.

Göçmen öğrencilere eğitim dilinin öğretilmesi, bu öğrencilerin öğrenme fırsatlarından tam olarak faydalanmalarını ve okullara sosyal olarak entegre olmalarını sağlayan temel bir görevdir. Bu öğretim, bu dile adanmış dersler sırasında sağlanabilir veya tüm ders öğretmenleri tarafından müfredat boyunca sağlanabilir. Ayrıca, çok dilliliği ve göçmen öğrencilerin kendi dillerinin öğretilmesini destekleyen bir müfredat kapsamında da gerçekleştirilebilir. Eğitim yetkilileri tarafından benimsenen yaklaşımlara bağlı olarak, öğrenme ortamı az çok "çeşitlilik dostu" olabilir.

'Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı teşvik etme' bölümü ayrıca üç alanda düzenlemelere/önerilere odaklanmaktadır: göçmen öğrencilerin tüm gereksinimlerini ele almak, öğretmenlerin tüm yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını benimsemesine destek olmak ve göçmen öğrencilerin tüm ihtiyaçları için tüm okul yaklaşımını uygulamak. Okullarda bir bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımının benimsenmesi, akademik gelişimlerine verilen dikkat ile sosyal ve duygusal iyi oluşlarına verilen dikkat arasında bir denge oluşturarak öğrencilerin eğitim çıktılarını iyileştirebilir. Bölümde sözü edilen bir dizi çalışma, göçmen kökenli bir öğrencinin bu yaklaşımdan özellikle yararlanabileceğini doğrulamaktadır.

Okullardaki bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı, yeni gelen tüm göçmen öğrencilerin, yani bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının eğitimlerinde dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu bölüm, özellikle ilk değerlendirme, hem sınıfta hem de okuldan sonra sağlanan öğrenme desteği ve stresli deneyimlerden kurtulmalarına yardımcı olmak için göçmen öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerinin veya psiko-sosyal terapötik önlemlerin geliştirilmesine yönelik desteğe odaklanmaktadır. Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını başarıyla uygulamak için, öğretmenlerin bu konuda eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerekir. Ayrıca, okul bağlamı tüm okul yaklaşımına dayanan, yani göçmen öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılamak için okul müdürleri, ebeveynler ve yerel kuruluşlarla yakın çalıştığı bir bağlam olmalıdır.

Bu analiz, on eğitim sistemindeki politika ve önlemlere odaklanmaktadır: Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Fransa, İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovenya, Finlandiya, İsveç ve Birleşik Krallık (İngiltere). Daha dar eğitim sistemleri daha derin bir analize izin verir. Eğitim sistemleri iki ana kritere dayanarak seçilmiştir: göreceli olarak büyük bir göçmen nüfusun yanı sıra, incelenen belirli alanlarda ilgili politika ve önlemlere sahip olmak (ayrıca bkz. Bağlam ve Bölüm I. Haritalama).

Dolayısıyla, raporun bu ikinci kısmı, on eğitim sistemindeki üst düzey düzenlemelerin/önerilerin, dilsel ve kültürel çeşitliliğin farklı unsurlarını ve okullardaki bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını ele alan karşılaştırmalı bir analizini sunar. Analiz, mevcut araştırma kanıtlarına dayandırılmıştır ve bu, çeşitlilik ve bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı açısından en kapsamlı politikalara sahip eğitim sistemlerini vurgulayan ve politikanın ikisi arasında nerede durduğunu gösteren sonuç bölümünün temelini oluşturmaktadır.

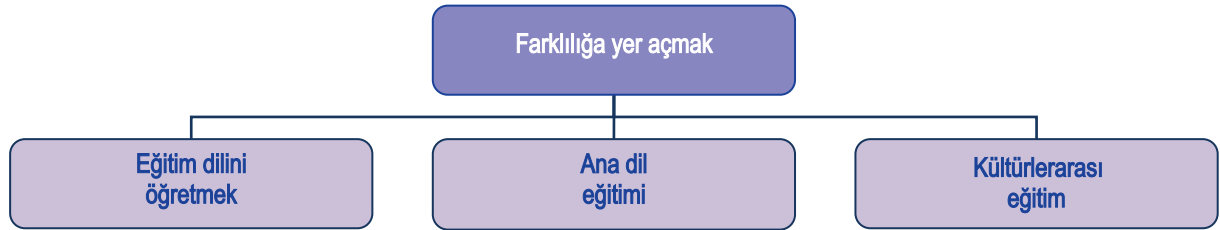
## II.2: OKULLARDA FARKLILIĞA YER AÇMAK

Bu bölüm okulların çeşitliliği benimseme yöntemlerini ele almaktadır. Müfredatın üç ana alanına odaklanır: eğitim dili, ana diller ve kültürlerarası eğitim (bkz. Şekil II.2.1). Tartışma, araştırma ve kanıtlara dayanıyor ve üst düzey on eğitim makamlarının farklı dilsel ve kültürel kökenden gelen öğrencilerin okullarda kendilerini evlerinde hissetmelerini sağlayan politika önlemlerini destekleyip desteklemediğine bakar.

Eğitim dilindeki yeterlikler okul ortamında eğitim almak için zorunlu olduğundan, bu amaç geleneksel olarak her zaman okulun görevlerine odaklanmıştır. Bununla birlikte, bu bölümde sunulan akademik alınyazın, bu görevin daha etkin bir şekilde üstlenilebileceği yollar olduğunu göstermektedir. Özellikle, daha geniş çok dilli ve çok kültürlü bir öğrenme çerçevesinde - göçmen öğrencilerin dillerine ve kültürlerine değer verildiği - öğretmenin sağlanması iki önemli eğitim yararı vardır: ilk olarak göçmen öğrencilerin eğitim dilini daha kolay öğrenmelerine yardımcı olur; ve ikincisi, kendi kimliklerini olumlu bir şekilde yeniden oluşturma şansı verir çünkü kendi dilleri ve kültürlerine, ev sahibi ülkeninkilerle birlikte değer verilir (bkz. 'Eğitim dilini öğretme' bölümleri ve 'Ana dil öğretimiyle' ilgili bölümler).

Kültürlerarası eğitim, farklı dilsel ve kültürel kökenli - aynı şekilde doğuştan ve göçmen - tüm öğrenciler için kendi kültürel kimliklerini bilen ve başkalarına saygılı bireyler olarak iletişim kurmak, birlikte öğrenmek ve geliştirmek için gerekli alan ve koşulları yaratabilir (bkz. 'Kültürlerarası eğitim' üzerine olan bölüm). Bu daha kapsayıcı bir okulu teşvik eder.

Şekil II.2.1: Müfredatlar okullarda farklılığa nasıl yer açarlar



Kaynak: Eurydice.

### II.2.1. Eğitim dilini öğretmek

Herhangi bir öğrencinin okulda iyi bir performans gösterebilmesi için eğitim dilini geliştirmek önemlidir. Ancak, başarılı bir şekilde öğrenebilmek için öğrencilerin "günlük sosyal yaşamda kullanılan spontan ve genel olarak gayri resmi dilin ötesine geçen" dil becerilerine ihtiyaç duydukları yaygın olarak kabul edilmektedir (Avrupa Konseyi, 2015, s. 10). Genellikle 'akademik dil' olarak adlandırılan eğitim ortamlarında kullanılan belirli bir dili güvenle kullanabilmelidirler. Bu, dilsel özelliklerinin sadece bir kaçını belirtmek için, genellikle özel kelime hazinesi, yan cümle bağlaçları ve bağımsız yan cümleleri içeren, sözcüksel ve dilbilgisel olarak günlük dilden farklıdır (Bailey ve ark. 2007). Bu nedenle, okullar bu belirli dil kullanımını öğrencilerine tüm öğrenim fırsatlarından tam olarak yararlanabilmeleri için öğretme görevine sahiptir.

Bu sorun tüm öğrencileri etkilese de, dezavantajlı geçmişleri olanlar için kritiktir (Heppt, 2014). Eğitimde başarı, daha fazla ve daha iyi kişisel, sosyal ve iş fırsatları getirdiği için bireyin yaşam şansı için önemlidir. Bu nedenle, tüm çocuklara okuldaki potansiyellerini yerine getirme şansı verilmesini sağlamak, daha adil bir sistem elde etmeye çalışan herhangi bir demokratik toplum için temel amaç olmalıdır.



Göçmen öğrencilerle ilgili olarak, eğitim dilinin öğrenilmesi, çoğu durumda ikinci veya ek bir dil olduğu için özel zorluklar doğurur (OECD, 2018). Bu bölüm, göçmen öğrencilerin okullardaki eğitim dilini öğrenmesine ilişkin kilit alanlarda üst düzey eğitim yetkilileri tarafından getirilen politika ve önlemlere odaklanmaktadır.

İlk olarak, üst düzey eğitim yetkililerinin öğretmenlere yeni gelen göçmen öğrencilerin okula ilk kez geldiklerinde kendi dillerindeki yeterliklerini doğru bir şekilde değerlendirmek için belirli kılavuzlar veya araçlar sağlayıp sağlamadıklarına bakar. Göçmen kökenli öğrencilerin heterojenliği ile karakterize olduğu unutulmamalıdır. Birkaç ortak özellik ve ihtiyaçtan öte, farklı ülkelerden geliyorlar, farklı dil ve kültürlerle ve farklı okul deneyimlerine sahipler (Le Pichon, 2016). Bu nedenle, özel dil gereksinimlerinin değerlendirilmesi öğretmenler için gerçek bir zorluktur ve etkili olabilmeleri için rehberlik ve desteğe ihtiyaçları vardır.

İkincisi, bölüm göçmen öğrencilere eğitim dilini öğretmek için müfredatla ilgili birkaç konuyu ele almaktadır. Müfredat, eğitim dilinin ikinci veya ek bir dil olarak öğretilmesine izin veriyor mu? Eğitim dili müfredattaki konumu nedir: Sadece kendi başına mı yoksa aktarılabilen bir konu olarak mı öğretilmektedir? Dil bilinci müfredatın bir parçası mıdır - eğitim dili veya tüm müfredat boyunca diğer derslerde öğretirken bu ele alınıyor mu?

Dil bilinci, 'kişinin, dilin doğası ve insan yaşamındaki rolüyle ilgili bilinçli bir farkındalığa duyarlılığı' anlamına gelir (Donmall, 1985). 'Dil hakkında açık bilgi, dil öğreniminde, öğretiminde ve kullanımında bilinçli algı ve duyarlılık' gibi fikirleri benimsemektedir (Dil Farkındalığı Derneği, 2012, Ellis, 2012, s. 2'de görüldüğü gibi). Bu kavramın kökleri çok dilli bir karşıtsal geleneğindedir, yani diller arasındaki benzerlik ve farklılıklara odaklanan bir yaklaşımdadır; dil farkındalığı, baştan beri etnik-merkezciliğe karşı savaşmanın bir aracı olarak kabul edilir ve kültürel ve dilsel olarak farklı bir toplumda yaşamak için bir grup yararlı yeterlikler içerir (Ellis, 2012). Çok dilli konuşanlar genellikle daha fazla dil bilinci geliştirir (Herdina ve Jessner, 2002).

### İlk değerlendirme

Yeni gelenlerin yeterlikleri ve bilgileri hakkında bilgi toplamak, okullarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen temel ve önemli bir görevdir. Bu ilk değerlendirme, öğretmenlerin derslerini yeterince planlaması ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına mümkün olduğunca cevap vermeleri için gereklidir. Bu alt bölüm, öğrencilerin eğitim dilinde ilk değerlendirmelerine bakmakta ve üst düzey eğitim yetkililerinin bu görevde öğretmenleri düzenlemeler/öneriler yayınlamak destekleyip desteklemediği sorusunu gündeme getirmektedir.

On eğitim sisteminin dokuzunda (Slovenya istisna olmak üzere), üst düzey eğitim yetkilileri yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim dilinde değerlendirilmesine ilişkin düzenlemeler/öneriler sunar. Ancak, düzenlemelerde/önerilerde belirtilen hassasiyet kapsamı ve derecesi büyük ölçüde değişiklik gösterir. Örneğin Finlandiya'da, resmi belgeler ilk değerlendirmeye birkaç özel atıfta bulunmakta ve her okul veya eğitim sağlayıcısının yöntem, zamanlama ve süreçten sorumlu olanlara karar vermesinde tam özerkliğe sahip olduğunu öngörmektedir. Buna karşılık, Fransa ve İsveç'teki üst düzey eğitim yetkilileri oldukça spesifik kurallar sunmaktadır. Fransa'da, eğitim dilinin ilk değerlendirmesi, Fransızca konuşmayan tüm konuşmacıları hedeflerken, İsveç'te yeni gelen göçmen öğrencilere yöneliktir. İsveç, eğitim dilinin ilk değerlendirmesinin kapsamlı ve zorunlu bir başlangıç değerlendirme prosedürünün

parçası olduğu tek ülkedir ki böylece tüm okul derslerindeki bilgi ve beceriler - öğrencilerin ana dili dahil - değerlendirilir (ayrıca göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını belirlemek için ilk değerlendirme ile ilgili Bölüm II.3.2'ye bakınız).

**Fransa**'da, ilköğretimde ilk değerlendirme, bu görev için Fransız denetçiliği kurumu tarafından özel olarak atanmış bir kişi tarafından, CASNAV'dan (*yeni gelen Fransızca konuşamayan öğrencilerin ve gezgin ailelerden öğrencilerin eğitimi için akademik merkezler*) eğitimcilerin yardımı ile yapılır. Dillerle ilgili olarak, bu değerlendirme, öğrencilerin Fransızca (sözlü ve yazılı formlar) becerileri ve Fransız eğitim sisteminde öğretilen olarak diğer dillerdeki, özellikle İngilizcedeki sözlü ve sözlü olmayan yetkinlikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Değerlendirmeyi yapanlar, değerlendirme sürecini kolaylaştırırsa öğrencilerin ilk dilini kullanabilirler.

İki eğitim sistemi (Avusturya ve Birleşik Krallık - İngiltere) son zamanlarda bu alanda politikalar getirmiştir. Avusturya düzenlemesi, tüm öğrencilerin - yerli ve göçmen - Almanca becerilerinin okula başlamadan önce test edilmesini gerektirmesi nedeniyle olağandışıdır. Birleşik Krallık'ta (İngiltere), öğrencilerin yıllar içindeki ilerlemelerini izlemek amacıyla ek bir dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin değerlendirilmesi yapılır. Bununla birlikte, Haziran 2018'de, Eğitim Bakanlığı, Ek Dil olarak İngilizce yeterlik değerlendirme ve veri toplama işleminin artık 2018/19 eğitim öğretim yılından itibaren gerekli olmayacağını açıkladı.

Genellikle, üst düzey eğitim yetkilileri öğretmenlere yeni gelen göçmen öğrencilerin yeterliklerini test etmek için ilgili değerlendirme materyalleri sunar. Bu, örneğin CEFR'ye dayanan yerleştirme sınavı modellerinin Milli Eğitim Bakanlığı web sitesinde bulunduğu Portekiz'deki durumdur.

Bu ilk değerlendirmenin ötesinde, çoğu üst düzey eğitim yetkilileri (Birleşik Krallık - İngiltere hariç), rehberlik, özel değerlendirme materyalleri, eğitim vb. sağlayarak göçmen öğrencilerin dil becerilerinin sürekli değerlendirilmesinde öğretmenleri desteklemeye devam etmektedir.

**Fransa** ve **İtalya**'da, üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencilerin dil becerilerine ilişkin sürekli değerlendirme amacıyla öğretmenler tarafından danışılabilir yeterlik seviyelerini veya kriterleri tanımlamışlardır.

Slovenya, bu raporun referans yılı boyunca, göçmen öğrencilerin eğitim dilinde ilk değerlendirmesine ilişkin herhangi bir özel düzenlemeye/öneriye sahip olmamakla birlikte, tüm okulların, öğrencilerin yaşlarının yanı sıra getirilen mevcut belgeleri de dikkate almaları teşvik edilmektedir. Aksi takdirde, öğrencilerin becerilerini değerlendirmek ya da bunların nasıl değerlendirilmesi konusunda kendileri karar vermeye bırakılırlar. Ancak, üst genel ortaöğretime (IVET programları dahil) kayıt olan öğrencilere yeni kurallar (düzenleyici belge) getirilmiştir (Yaz 2018). Bu kurallar, örgün eğitim niteliklerinin kanıtını sağlayamayan yeni gelen göçmen öğrencilerin incelenmesi için içeriği, organizasyonu ve kriterleri belirler. Örneğin, Slovence dilinde Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi'nin (CEFR) A2 seviyesinde yeterlik düzeyini gösteren bir belgeye sahip olmayan öğrenciler, Slovence'de belirli bir ders almalıdırlar.

### Eğitim diline yönelik müfredat yaklaşımları

İlk değerlendirmenin sonuçları öğretmenlerin yeni gelen göçmen öğrencileri hangi sınıfa yerleştireceklerine karar vermelerine yardımcı olmak için kullanılabilir (ayrıca bkz. Şekil I.2.5). Bunları doğrudan normal sınıflara yerleştirip yerleştirmemek ve/veya hazırlık sınıflarına yerleştirmek konusunda karar verilmesi gerektiğinde (bkz. Şekil I.2.7), bu genellikle öğrencilerin eğitim dilindeki yeterlik düzeyine bağlıdır. On eğitim sisteminin çoğunda, öğrenciler normal derslerde başa çıkmak için gereken dil becerilerine sahip olmadığında, bazı veya tüm müfredat dersleri için ayrı sınıflara yerleştirilirler. Ayrıca, Şekil I.3.4'te gösterildiği gibi, Birleşik Krallık (İngiltere) dışındaki tüm eğitim sistemleri, göçmen öğrenciler için ek eğitim dili dersleri sağlama konusunda üst düzey düzenlemelere/önerilere sahiptir.

## İkinci dil olarak eğitim dili için özel müfredat

Tartışılan on eğitim sisteminin çoğu, göçmen öğrenciler için ek eğitim dili dersleri veren öğretmenlerin, dili ikinci/ek bir dil olarak öğretme konusunda ek niteliklere sahip olmalarını önermiştir. Ancak, bu nadiren bir gerekliliktir (ayrıca bkz. Şekil 1.4.6). Bu bağlamda, örneğin ikinci bir dil olarak eğitim dilini öğretmek için bir müfredat biçiminde rehberlik sağlayarak, üst düzey eğitim yetkililerinin bu öğretmenleri ne ölçüde desteklediğine bakmaya değer.

Fransa ve Birleşik Krallık (İngiltere) dışındaki tüm eğitim sistemleri, ikinci bir dil olarak eğitim dilinin öğretilmesi için bir müfredat hazırlamıştır. Bunlardan altısında (Almanya (1) - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, İtalya, Avusturya, Slovenya ve Portekiz), müfredatın asıl amacı, öğretmenlere göçmen öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim sağlamada destek olmaktır, böylece onlara hızlı bir şekilde eğitim dili için standart müfredat öğretilir. Bu müfredatların bazıları öğrenme hedeflerini dil kullanım amaçlarına göre yapılandırmakta ve en az iki aşamayı ayırt etmektedir: dilin günlük iletişim için kullanılması ve çalışma amaçları için kullanılması.

**İtalya**'da, ikinci bir dil olarak İtalyanca öğretimi için müfredat kılavuz ilkeleri, belirli öğrenme hedefleriyle iki öğrenme aşamasını tanımlar: iletişim kurmak için İtalyanca öğrenmek ve çalışma amaçlı İtalyanca öğrenmek ('köprü' aşaması).

**Portekiz**'de, bir ana dil olmayan Portekizce müfredatı, Portekizceyi bir iletişim dili, bir eğitim dili ve son olarak da çok dilli ve çok kültürlü bir toplumda entegrasyon için bir araç olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Finlandiya ve İsveç, ikinci dil olarak eğitim dili için bir müfredat geliştirmiştir. Finlandiya'da, ana dili İsveççe ve Fince olmayan ve bu tür öğretime ihtiyacı olan öğrencilere açıktır; İsveç'te bu müfredat daha geniş bir öğrenci grubuna açık olmakla birlikte, ihtiyaçlar doğrultusunda da verilmektedir. Her iki ülkede de bu öğrenciler okul müfredatı boyunca bu müfredatı okuyabilirler. Sertifika, dersin sonunda, müfredatın diğer herhangi bir konusunda olduğu gibi verilmektedir. Öğrenciler ayrıca standart müfredata geçme hakkına sahiptir. Okullar, eğitim dilini ikinci dil olarak öğretmek için her zaman ayrı sınıflar veya gruplar organize etmez. Bu nedenle, bu öğrenciler normal sınıflarda olabilirler; ancak ikinci bir dil olarak eğitim dili için müfredata dayalı farklı öğretim ve değerlendirme alabilirler. Bu eğitim ortamı, farklılaşma gibi özel öğretim stratejileri gerektirir.

Bir ders olarak İsveççenin ikinci bir dil olarak varlığının tartışmaları İsveç'te yapılmıştır (Axelsson ve Magnusson, 2012; Hyltenstam ve Milani, 2012). Destekçiler, İsveçli olmayan konuşmacıların dili etkili bir şekilde öğrenmek için özel öğretim düzenlemelerine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır; Karşıt görüştekiler ise, öğrencileri farklı öğrenme gruplarına yerleştirebileceği için bu yaklaşımdan çıkan ve ayırıcı etkilere işaret etmektedir (Magnusson, 2013). Bu iki pozisyon, eğitim makamlarının sıkça karşılaştığı ikiz tuzağı çok net bir şekilde özetlemektedir. Bu koşullarda, ileriye yönelik yol, öğrencilerin okula entegrasyonunu kolaylaştırırken, onların özel dil gereksinimlerini kabul eden dengeli bir yaklaşım benimsemek gibi görünmektedir.

## Aktarılabilen bir yeterlik olarak eğitim dili

Bir ders olarak eğitim dilinin müfredat içinde nasıl konumlandırıldığı, yalnızca göçmen öğrencilere değil, tüm öğrencilere öğretimini büyük ölçüde etkileyebilir. Daha önce vurgulandığı gibi, okulda başarılı bir şekilde öğrenmek, dilde yeterliği gerektirir. Bu nedenle, bu dersin aktarılabilen doğasını, tüm öğretmenlerin öğretmesi gereken aktarılabilen bir yetkinlik haline getirerek kabul etmek, önemli

---

(1) Berlin *Land*, Brandenburg *Land* ile aynı müfredatı ('Berlin ve Brandenburg için Çerçeve Müfredatı') paylaşmaktadır.

ölçüde tüm öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Tüm müfredat boyunca dile duyarlı öğretimle dil eğitimi sağlamak, özellikle çok dilli sınıflarda etkili dil öğretimi için kanıta dayalı yaklaşımlardan biridir (Avrupa Komisyonu, 2017b). Ayrıca, dil ve dil dışı dersleri çalışırken dil bilincini geliştirmek, tüm öğrencilere ve özellikle de göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere iki dilli ve çok dilli öğrencilere yararlıdır. Dil öğrenimini kolaylaştıran ve bildikleri tüm dillerde yüksek bir yeterlik seviyesine ulaşmalarına yardımcı olan dilsel konulara daha derin bir anlayış kazandırır.

Aşağıdaki bölüm kısaca, eğitim dilinin müfredatta aktarılabılır bir yeri olup olmadığını ve dil bilincinin bu konunun bir parçası olarak ele alınıp alınmadığını veya müfredattaki diğer herhangi bir konuda ele alınıp alınmadığına bakar.

Tüm eğitim sistemlerindeki müfredat, eğitim dilini aktarılabılır bir yeterlik haline getirmektedir. Bununla birlikte, aktarılabılır olarak tanımlanan belirli dil boyutları, sistemler arasında farklılık gösterir. Eğitim sistemlerinin çoğunda (İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, İtalya, Fransa, Portekiz, Slovenya ve Birleşik Krallık - İngiltere), iletişimsel yeterliklerin geliştirilmesine önem verilmektedir. Öğrenciler, dil becerilerini geliştirmeli ve onlara farklı bağlamlarda ve farklı amaçlarla onları etkili bir şekilde iletişim kurmak için nasıl kullanacakları öğretilmelidir.

**İspanya**'da, ilköğretimdeki müfredatla ilgili devlet düzeyindeki resmi belgelere göre, dil ve iletişim, bilginin oluşturulması, edinilmesi ve iletilmesi için temel oluşturur. Bu nedenle, müfredattaki tüm konular öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Aynı şekilde, ortaöğretimdeki müfredat, okulların, içerikle ilgili konularda temel becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi için temel bir unsur olarak, tüm konularda iletişimsel yeterlikleri teşvik etmesi gerektiğini belirtir.

**Fransa**'da, diller iletişim kurmak ve düşünmek için anahtar araçlar olarak görülmektedir. Bu özel çerçevede, Fransızcadaki yeterlik tüm müfredat boyunca desteklenir ve aktarılabılır öğrenme hedeflerinin ön sıralarında yer alır.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)**, dil yeterlikleri okuryazarlıkla yakından ilişkilidir ve tüm öğretmenlerin öğrencilerinin konuşma dilini, okumalarını, yazmalarını ve kelimelerini "her dersin öğretiminin ayrılmaz parçaları olarak" geliştirmeleri beklenmektedir.

Dil bilinci, Almanya (Brandenburg), Avusturya ve Finlandiya'daki tüm müfredat boyunca aktarılabılır bir yeterlik olarak bulunabilir. Bu sistemlerde, eğitim dilinin öğretilmesi, diğer şeylerin yanı sıra, öğrencilerin dilin dil bilimsel bileşenlerini ve bir yapı olarak dilin nasıl işlediğinin farkında olmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca, Finlandiya'da, dil bilinci, okul kültürünün kilit bir yönü olarak kabul edilir ki bu her okulu "dil bilincine sahip bir topluluk" yapar. Bu durumda, bu kavram okul bağlamında ilgili dille ilgili çeşitli yönleri kapsar: dilin öğrenme, etkileşim ve işbirliği ve kimliklerin ve sosyalleşmenin inşası için anahtar önemini vurgular.

Almanya'da (Brandenburg), üst düzey eğitim yetkilileri tüm müfredat boyunca dil öğretimi için temel bir müfredat geliştirmiştir (*Basiscurriculum Sprachbildung*). Bu temel müfredata göre öğrenciler, örneğin teknik terimler de dahil olmak üzere kelimelerin anlamlarını kelime oluşturma kalıpları temelinde açıklayabilir; öğrenciler sözcükleri ve cümleleri farklı dillerde (ana dil, öğrenilen yabancı diller ve bölgesel diller) karşılaştırabilirler.

Beklendiği gibi, kavram olarak dil bilincinin diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları vurgulayan bir araştırma geleneğine dayandığı göz önüne alındığında, bu üç eğitim sistemi dilin doğasının ve insanlar için rolünün bilinçli farkındalığını çok dilli bir bakış açısıyla görür. Örneğin, öğrenme hedefleri öğrencilere farklı dilleri takdir etmeleri için eğitim verilmesini (Avusturya ve Finlandiya) ve dil farklılıkları ve benzerlikleri hakkında farkında olmalarını (Almanya - Brandenburg, Avusturya ve Finlandiya) sağlamayı içerir.

Diğer birçok eğitim sistemi, dil bilincini müfredatlarında tüm müfredat boyunca aktarılabılır bir tema veya yetkinlik olarak değil, bazı ders müfredatlarında mevcut olan bir boyut olarak içerir.

İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu) ve Slovenya'da, dil bilinci, müfredattaki tüm dil derslerinde çapraz bir temadır; Fransa, Portekiz, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) ise çoğunlukla eğitim dili ile ilgilidir.

**Slovenya**'da, tüm yabancı dil müfredatlarının yanı sıra Latince ve Yunanca'nın öğrenme hedefleri, diğer şeylerin yanı sıra, dil becerilerini geliştirme, farklı dil sistemlerinin bireysel dil kaynakları ile her dilin pragmatik, sosyo-dilbilimsel ve retorik kurallarını anlamayı içerir.

Öğretmenin müfredatı uygulamadaki rolü şüphesiz çok önemlidir. Bu bağlamda, müfredat iletişim becerilerini ve/veya dil bilincini aktarılabilen temalar veya yeterlikler olarak tanımladığında, belirli zorluklardan biri, tüm öğretmenlere – sadece eğitim dilini öğretenler değil – bunları uygulamaktır. Bunu yapabilmek için, dil ve içerik temelli ders öğretmenlerinin etkili bir şekilde işbirliği yapmaları gerekir.

**İspanya**'da (Katalonya Özerk Topluluğu), resmi belgeler dil ve dil dışı derslerdeki öğretmenler arasında işbirliği mekanizmaları kurulması gerektiğini belirtir. Bu öğretmenlerin öncelikli olarak tanımlanan dil içeriğini öğretmek için işbirliği içinde çalışması gerekir ve bu şekilde öğrencilerin müfredatın tanımladığı dille ilgili hedeflere ulaşmadaki ilerlemelerini kolaylaştırması gerekir.

Tüm eğitim sistemlerinde üst düzey eğitim yetkilileri, içeriğe dayalı ders öğretmenleri dahil tüm öğretmenlerin, eğitim dilini öğretmede rol oynadığını kabul eder. Fransa ve Finlandiya gibi bazı ülkelerde, ulusal müfredat özellikle her öğretmenin (Fransa) veya her yetişkinin (Finlandiya) tüm öğrenciler için bir dil modeli olması gerektiğini belirtir. Diğerlerinde, örneğin İtalya'da, tüm içeriğe dayalı ders öğretmenleri, konularının dil boyutuna ve özellikle de öğrettikleri konu alanının en soyut veya konuya özel terimlerine özel dikkat göstermeleri için şiddetle teşvik edilir. Birleşik Krallık'ta (İngiltere), tüm öğretmenlerin, tüm öğrencilerin konuşma dilini, okuma, yazma ve kelime haznelerini her konunun öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak geliştirmeleri beklenmektedir. İngilizceyi ek dil olarak kullanan öğrenciler için, öğretmenlerin İngilizcelerini geliştirmelerine yardımcı olacak öğretim fırsatları planlamaları beklenir.

Daha spesifik olarak, müfredatın, eğitim dilinin kendi başına bir ders olarak merkeziyetini kabul ettiği Avusturya'da, öğretmen eğitimi için resmi kurallar (*PädagogInnenbildung NEU*), tüm öğretmenlerin öğrencilerin eğitim dilindeki gelişimini destekleme yükümlülüğünü açıkça belirtmektedir. Ayrıca, tüm Avusturyalı öğretmenler de bilinçli dil öğretim becerilerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim (SMG) fırsatlarına sahiptir. Finlandiya'daki tüm öğretmenlere aynı SMG fırsatları sunulmaktadır.

## II.2.2. Ana dil eğitimi

Avrupa kamu tarafından finanse edilen çoğu okulda hüküm süren tek dilli paradigma, ulus oluşturma sürecinin bir mirasıdır (Busch, 2011). Nitekim, çoğu durumda, bu süreç, başka şeylerin yanı sıra ortak bir dilin kamu hayatında yaygın kullanımına neden olmuştur. Her ne kadar Avrupa ülkelerinin çoğunluğu yasal veya idari amaçlarla sınırları içindeki bölgesel veya azınlık dillerini resmi olarak tanısa da, bu ülkelerin büyük çoğunluğunun aslında bir devlet dili olarak sadece bir dili vardır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2017b). Bu bağlamda, eğitim sistemleri bu ortak dili ülke genelinde teşvik etmede kilit rol oynamıştır (ve hala da kilit rol oynamaktadır).

Bununla birlikte, bu tek dilli paradigma, Avrupalı toplumların dilsel ve kültürel olarak gittikçe daha çeşitlilik kazanması nedeniyle giderek daha fazla baskı altında kalmaktadır, bu göç ve küreselleşmenin bir etkisidir (ayrıca bkz. Bölüm 'Bağlam'). Ek olarak, seyahat ve yeni teknolojiler için daha fazla fırsatlar, göçmen kökenli olan kişilerin aileleri, ana dilleri ve kültürleri ile daha yakın bağlarını sürdürmelerini sağlar.



Birçok bilim insanı tarafından yürütülen akademik çalışma (Thomas ve Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009), öğrencilerin dilsel ve kültürel gerçekliklerini dikkate almanın onların okuldaki iyi oluşları ve yeterlik düzeyleri üzerinde, özellikle eğitim dili ile ilgili olarak, nasıl olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Cummins'in (2001, s. 19) belirttiği gibi, 'okulda çocuğun dilini reddetmek, çocuğu reddetmektir'. Thomas ve Collier (1997) tarafından yapılan araştırma; iki dilli programlar bağlamında ana dilleri öğrenmenin, dil müfredatı süresinin bir parçası ana dilleri öğretmek amacıyla kullanıldığından eğitim dilinin öğretilmesi için daha az eğitim süresi anlamına gelmesine rağmen öğrencilerin eğitim dilini daha hızlı bir şekilde edinmelerini sağladığını göstermektedir.

Bu raporun 1. Bölümündeki Şekil I.3.5, Avrupa'daki azınlıktaki eğitim sistemlerinde üst düzey eğitim yetkililerinin, ana dil eğitimi (13 eğitim sistemi) verilmesini tavsiye ettiğini göstermektedir. Ayrıca, bu hüküm nadiren göçmen öğrencilerin talep edebileceği bir haktır ve bu olduğunda şartlara tabidir (bkz. Şekil I.3.6). Aşağıdaki bölüm, aşağıdaki iki konuyu tartışarak bu temel gerçeklerin ötesine geçecektir:

- Üst düzey eğitim yetkilileri tarafından verilen resmi belgelere göre ana dil öğretiminin temel amaçları nelerdir?
- Üst düzey eğitim yetkilileri, öğrencilerin başlangıç değerlendirmesi, müfredatı veya ana dillerinin öğretimi ile ilgili öğretmenlerin eğitimi hakkında yönerge sunar mı?

Bu sorulara verilen cevaplar, her eğitim sisteminde ana dil öğretimi politikasının bir resmini oluşturmaya yardımcı olacaktır. Nihai amaç, okullardaki tüm dillerin ve özellikle de göçmen öğrencilerin ana dillerinin öğrenilmesini teşvik ederek, politikaların Avrupa toplumlarının çok dilli boyutunu ne ölçüde kabul ettiğini ölçmektir.

### Anadil öğretiminin amaçları

Ana dil öğretiminin amaçlarına ilişkin bu analiz, Busch (2011) tarafından geliştirilen çok dilli bir eğitim modeline dayanmaktadır. Bununla birlikte, Busch'ın modeli, ana dil öğretiminin belirli özelliklerine uyması için basitleştirildi ve değiştirildi. Ana dil eğitimi üç ana amaca hizmet edebilir:

**Şekil II.2.2: Ana dil eğitimin amaçları**

Amaç 1	Amaç 2	Amaç 3
Egemen dilin öğretimini başlatmak ki bu bağlamda bu eğitim dilidir.	Göçmen öğrencilerin dil/kültür sürdürümünü ve okuryazarlık edinimini destekleme	Tüm öğrenenler için ikidilliği ve çokdilliği teşvik etmek

Üç eğitim sistemi (Fransa, Portekiz ve Birleşik Krallık - İngiltere), ana dil eğitiminin sağlanmasında özel üst düzey politikalara sahip değildir. Ancak bu, okullarda ana dillerin tamamen bulunmadığı anlamına gelmez. Aksine, her üç eğitim sisteminde de öğretmenlerin sınıfta göçmen öğrencilerin dillerine farklı şekillerde yer açması beklenmektedir. Bununla birlikte, ana dil eğitimi, göçmen öğrencilerin eğitim dili konusunda yetkinlik kazanmalarına yardımcı olmada çoğunlukla etkilidir (Amaç 1).

**Fransa**'da, üst düzey eğitim yetkilileri, sınıfta göçmen öğrenciler tarafından konuşulan dilleri kullanan öğretim yaklaşımları önermektedir. Örneğin öğretmenler, Fransız dili ile ilgili özel dil bilgisi noktalarını vurgulamak için dillere karşılaştırmalı bir yaklaşım benimseyebilirler.

**Portekiz**'de, üst düzey eğitim yetkilileri, öğretmenlerin çeşitli müfredat konu alanlarını kapsayacak sözlükler geliştirmelerini önermektedir. Bu sözlükler öncelikle öğrencilerin ders müfredatı konularını öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır.

Ayrıca, Fransa'da ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), öğrenciler evde göçmen öğrenciler tarafından konuşulan bazı dillerde ulusal sınavlara girebilir. Ancak bu diller, müfredatlar ve ulusal sınavlar tarafından 'yabancı' olarak kabul edilir.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)**, isteğe bağlı ulusal sınavlar, Urduca, Farsça, Arapça, Lehçe vb. dillerde yapılır. Bu sınavlar akademik yeterliklere (Ortaöğretim Genel Sertifikaları (GCSE) ve A Seviyeleri) yol açar. Öğrenciler bu testleri, okudukları okulda bu dillerin öğretimlerinden bağımsız olarak alabilirler.

Neredeyse geride kalan diğer tüm eğitim sistemlerindeki resmi belgeler (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, İtalya, Avusturya, Slovenya ve İsveç) 'göçmen öğrencilerin ana dilini korumaya ve teşvik etmeye' büyük önem verir (Amaç 2). Bu belgeler ayrıca, bu öğretimin göçmen öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerinin gelişiminde oynadığı rolü işaret etmektedir. Odak noktası, dilleri ve kökenleri hakkında bilgi edinme ve anlama üzerine kuruludur. Sonuçta, bu öğretim göçmen öğrencilerin (çok kültürlü) kimliklerini oluşturmalarına ve dolayısıyla okula entegrasyonlarını kolaylaştırmalarına yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır.

Avusturya ve İsveç'te, ana dillerin öğrenilmesi sadece eğitim dilini veya diğer dilleri öğrenmek için bir temel olarak değil, aynı zamanda okuldaki tüm eğitim sürecinin bir parçasını oluşturur. Başka bir deyişle, göçmen öğrencilerinin daha genel başarılarına ve okuldaki genel iyi oluşlarına katkıda bulunduğu görülmektedir.

'Amaç 3', her okulun ve öğrencilerinin çok dilliliğini bir başlangıç noktası olarak kabul eder. Finlandiya, ana dillerin öğretilmesinin, tüm öğrenciler için iki dillilik ve çok dilliliğin geliştirilmesinde bir katkı olarak görüldüğü tek ülkedir. Bu ülkede, üst düzey eğitim yetkilileri, okulların faaliyet gösterdiği dilsel ve kültürel açıdan farklı ortamlardan yararlanmaktadır. Okulda mevcut olan tüm dillere sonuç olarak değer verilir ve diller kullanılır; hepsi okul kültürüne aittir. Müfredat çok dilliliği teşvik eder ve öğrencilerin dilbilimsel farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlar.

## Okullarda ana dili öğretmek

Bu kısa alt bölüm, okullarda ana dil öğretimi ile ilgili iki konuya odaklanmaktadır: göçmen öğrencilerin ana dillerinde yeterlik seviyelerinin ilk değerlendirmesi ve ana dil öğretimi için müfredat.

Önceden belirtildiği gibi, yalnızca İsveç, ana dillerin değerlendirmesini içeren, üst düzey kapsamlı bir değerlendirme prosedürü tanımlamıştır (ayrıca göçmen öğrencilerin bütünsel gereksinimlerine yönelik ilk değerlendirme ile ilgili Bölüm II.3.2'ye bakınız). Diğer tüm ülkelerde, öğrencilerin kendi dillerindeki yeterlikleri ya okula başladıklarında değerlendirilmez (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, Fransa, Portekiz, Slovenya, Avusturya ve Birleşik Krallık - İngiltere) veya bu değerlendirme okul seviyesindeki öğretmenlerin sorumluluğundadır (İtalya ve Finlandiya).

Genellikle, üst düzey eğitim yetkilileri okulda öğretilen dersler için müfredat geliştirir. Bununla birlikte, bu, ana diller söz konusu olduğunda genellikle durum böyle değildir. Sadece üç ülkedeki (Avusturya, İsveç ve Finlandiya) üst düzey eğitim yetkilileri, özellikle ana dillerin öğretimi için müfredat tasarlamıştır. Bu müfredat, öğrencilerin diller hakkında önceden bilgi sahibi olduklarını varsaymaktadır, ki bu yüzden bu diller yabancı dil olarak kabul edilmez. Teorik olarak, tüm ana diller öğretilir. Avusturya'da, örneğin, 2015/16 yılında ülke genelinde okullarda 26 ana dil <sup>(2)</sup> öğretildi.

---

<sup>(2)</sup> Arnavutça, Arapça, Boşnakça/Hırvatça/Sırpça, Bulgarca, Çince, Dari, Fransızca, Yunanca, İtalyanca, Kürtçe/Kurmanci, Nepalce, Peştuca, Farsça, Lehçe, Portekizce, Romence, Rumence, Rusça, Slovakça, Slovence, Somali, İspanyolca, Çekçe, Çeçence, Türkçe, Macarca

Finlandiya'da, 2017 sonbahar döneminde, ülke genelinde temel ve genel üst ortaöğretim okullarında 57 dil <sup>(3)</sup> öğretildi.

Ana dil öğretimi için belirli bir müfredatın olmadığı eğitim sistemlerinde, öğretilen dile bağlı olarak, öğretmenler kendilerine eğitim otoriteleri (Almanya - Brandenburg) tarafından sunulan öğretim materyallerini veya İspanya'daki Portekizce (Katalonya Özerk Topluluğu) veya Slovenya'daki eski Yugoslavya ve komşu ülkelerin dilleri gibi bu dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi için tasarlanan müfredatı kullanabilirler.

İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu), okulların, okul toplumunun dillerini ve kültürlerini öğrenmeyi nasıl teşvik etmeleri gerektiğini tanımlamaları gereken bir okul planı geliştirmeleri gerekir. Ek olarak, Katalan eğitim yetkilileri, üçüncü dilin (Katalanca ve İspanyolcadan sonra) öğrenmeyi artırma planı çerçevesinde okulları ana dil öğretimi sağlama konusunda teşvik eder.

### **Ana dil öğretmeni eğitimi ve okullara tedariki**

Öğretmenler, genellikle eğitim amaçlarına ulaşma konusunda olduğu gibi, okullarda ana dillerin etkili bir şekilde öğretilmesinin anahtarıdır. Uygulamada, öğretmen eğitimi ile ilgili olarak, ana dil eğitimi veren ülkeler iki kategoriye ayrılabilir. İlk grup, ana dil öğretmenlerinin çoğunlukla yurtdışından geldiği ve daha kesin olarak öğretilen dillerin konuşulduğu ülkelerden geldiği ülkeleri içermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi bu ülkelerde gerçekleşmiştir. Bu, belirli dillerin öğretimini sağlamak için yabancı ülkelerle işbirliğinin kurulduğu İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve İtalya'daki durumdur.

**İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu)**, 2016/17'den itibaren, ortaöğretimde isteğe bağlı dersler olarak Arapça, Rumence ve Portekizce seçilebilir. Bu diller, İspanya ile diğer ülkeler arasındaki işbirliği anlaşmalarını izleyen müfredatın bir parçasıdır. İtalya'da, Romanya, Çin ve Fas ile bu tür anlaşmalar mevcuttur.

İkinci eğitim sistemi grubunda (Almanya - Brandenburg, Avusturya, Slovenya, İsveç ve Finlandiya), ana dil öğretmenlerinin yeterlikler ve kökenler bakımından farklı profilleri vardır: örneğin, yurtdışından gelebilirler veya Avrupa'da eğitilmiş birinci veya ikinci nesil göçmenler olabilirler.

Ana dil öğretmenleri için SMG fırsatları, Almanya (Brandenburg), Avusturya, Slovenya, İsveç ve Finlandiya'daki üst düzey eğitim yetkilileri tarafından düzenli olarak sağlanmaktadır.

**Avusturya'da**, 2012'den bu yana, ülke çapında Ana-dil öğretimi: Göç bağlamında ilk dilleri öğretmek' kursu dört kez verildi: üç kez Viyana Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Üniversite Akademisi, bir kez Yukarı Avusturya, Linz ve Salzburg'un Öğretmen Eğitimi Üniversite Akademileri tarafından organize edilen ortak bir girişim olarak. Bu ders dört dönem sürer ve 30 AKTS değerindedir.

İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu) ve İtalya'da, bu tür eğitimin sorumluluğu, genellikle ana dil öğretmenlerinin geldiği ve öğretilen dillerin konuşulduğu ülkelerdeki ilgili kurumlar tarafından üstlenilmektedir.

Ana dil öğretmenlerinin arzı gerçekten bir sorun olabilir. Bu, genellikle ülke genelinde potansiyel olarak öğretilebilecek çok sayıda ana dilden ve aynı zamanda sınırlı her okulda, ana dil eğitiminden yararlan-

<sup>(3)</sup> Arnavutça, Amharca, Arapça, Ermenice, Asurca, Bengalce, Boşnakça, Bulgarca, Birmanca, Çeçence, Çince, Çekçe, Danca, Dari, Flamenke, İngilizce, Estonca, Filipince, Fransızca, Almanca, Yunanca, İbranice, Hintçe, Macarca, Igbo dili, Endonezyaca, İzlandaca, İtalyanca, Japonca, Karence, Kürtçe, Litvanca, Moğolca, Nepalce, Norveççe, Pasayca, Peştuca, Farsça, Portekizce, Lehçe, Romence, Rumence, Rusça, Ruandaca, Sami, Sırpça, Siyam dili, Slovakça, Somalice, İspanyolca, Swahili, Tamilce, Tigrinya, Türkçe, Ukraynaca, Urduca, Vietnamca

mak isteyen veya bundan yararlanmaya hak kazanan öğrenci sayısının sınırlı olmasından kaynaklanır. Bu konuda üç kategoride eğitim sistemi kurulabilir. İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve İtalya dahil olmak üzere ilk grupta, ana dil öğretmeni arzı, bu öğretmenleri gönderen ülkelerle koordine edilmektedir. Almanya (Brandenburg), Avusturya, İsveç ve Finlandiya'dan oluşan ikinci grupta, ev sahibi ülkede kamu yetkilileri tarafından ya yerel düzeyde (İsveç ve Finlandiya) ya da Almanya ve Avusturya'da Land düzeyinde eğitim verilmektedir. Ayrıca, Avusturya'da, Federal Eğitim Bakanlığı tarafından genel izleme yapılmaktadır. Slovenya da üçüncü kategoriye girmektedir. Bu ülkede, okullar ana dil dersleri sağlamak amacıyla kamu fonu için başvurabilirler. Bu dersler daha sonra okulların desteğiyle farklı aktörler tarafından düzenlenir.

**Avusturya'da**, ana dil öğretimi organizasyonu ve öğretmenlerin arzı her bir federal Land'in eğitim kurulları tarafından koordine edilmektedir. Öğrenci sayısına bağlı olarak, ana dil eğitimi iki şekilde gerçekleştirilebilir: eğer belli bir okuldaki belirli bir dil için öğrenci sayısı yüksekse, o zaman o okulda eğitim düzenlenir; öğrenci sayısı çok düşükse, farklı okullardan öğrenciler birlikte gruplanır ve öğretilir.

Okullar ve müfredat, göçmen öğrencilerin ana dillerinin korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenirken, ebeveynler de bu alanda rol oynamalıdır (Avrupa Komisyonu, 2017b). Bu rol, çocuklarının eğitimine genel katılımlarına ve desteklerine etkir (bkz. Bölüm II.3.4: Göçmen öğrencilerin bütünsel gereksinimlerine tüm okul yaklaşımını teşvik etmek).

### **II.2.3. Kültürlerarası eğitim**

Kültürlerarası eğitim yeni bir tema değildir. Avrupa'da, Avrupa Konseyi'nin onun gelişmesinde ve tanıtımında öncü bir rolü vardı. 1997'den beri, Avrupa Konseyi kültürlerarası müfredat için bir Avrupa modeli oluşturmuştur (Campani, 2014). Avrupa Birliği de bu alanda Kültürlerarası Diyalog Yılı (2008) gibi bir dizi girişim başlattı ve "Göç ve hareketlilik: AB eğitim sistemleri için zorluklar ve fırsatlar" Yeşil Kitabını kabul etti (Avrupa Komisyonu, 2008). Son zamanlarda, 2015 yılında, ulusal kültür bakanları kültürlerarası diyalog alanında, göçmenlerin ve mültecilerin sanat ve kültür yoluyla topluma entegrasyonuna odaklanan yeni bir politika koordinasyon grubu oluşturdu. Bu çalışma grubu kültürlerarası diyalog ve sanat yoluyla güçlendirme gibi temalara odaklanan 23 öneri içeren bir rapor hazırladı (Avrupa Komisyonu, 2017a).

Bu tür politika girişimleri, Avrupa toplumlarındaki göçle ilgili çeşitliliği artırarak ortaya çıkan sosyal zorluklar başta olmak üzere belirli zorluklara cevap verme çabasıdır. Kültürlerarası diyalog gerçekten de kültürel çeşitlilik ve sosyal uyum arasında bir denge bulmak için bir araç olarak kabul edilir (Faas et al., 2014).

Literatürde 'çok kültürlü' ve 'kültürlerarası' bazen birbirlerinin yerine kullanılır. Bazı araştırmacılar, iki terim arasındaki tek farkın coğrafi bir fark olduğunu iddia eder: 'çok kültürlü', İngilizce konuşan araştırmacılar tarafından daha sık kullanılırken, İngilizce konuşmayan araştırmacılar daha çok 'kültürlerarasına' başvururlar. Bununla birlikte, diğer araştırmacılar, ikisi arasında önemli bir kavramsal farklılığa işaret etmektedir. 'Çok kültürlü' bir toplumun doğasını ifade ederken, 'kültürlerarası' etkileşim ve sürece odaklanır (Campani, 2014).

Bu raporda kültürlerarası eğitim, 'karşılıklı anlayışı temel alarak ortak bir alan yaratma ve benzerlikleri diyalog yoluyla tanıma' aracı olarak görülmektedir. Bu tanım, farklı kültürlerden insanlar arasındaki etkileşime ve değişime odaklanır; saygı ve değişime açıklık duygusu anlamına gelir; çoğu zaman sürece dahil olanların dönüşümüne yol açar. En sonunda, kültürlerarası eğitim, kültürlerin dinamik ya-

yapısını vurgular, bu nedenle her türlü kalıp yargıyı ve yabancı düşmanlığını zorlar (Kirova ve Prochner, 2015).

Bu bölüm kültürlerarası eğitimin iki ana alanına bakar: okul müfredatı ve öğretmen eğitimi ve öğretimi.

### Müfredatta kültürlerarası eğitim

On eğitim sisteminin tümü, kültürlerarası eğitime bir şekilde veya başka şekilde atıfta bulunur. Bu raporun birinci bölümünde yer alan Şekil I.3.11, eğitim sistemlerinin müfredatta kültürlerarası eğitimi bir ders veya tema olarak içerdiğinin açık bir resmini sunmaktadır. Bununla birlikte, önemli farklılıklar vurgulanan hususlarla ya da resmi belgelerde yer alan müfredat yaklaşımıyla, yani genel bir ilke mi, belirli müfredat dersleri aracılığıyla öğretilen müfredatlar arası bir tematik alan mı, yoksa özel inisiyatifler ve projeler yoluyla ele alınan bir konu mu olduğu ile ilgilidir.

İtalya ve İsveç'te kültürlerarası eğitim müfredatta genel bir ilke olarak yer almaktadır. Bununla birlikte, okullarda nasıl öğretilmesi gerektiği daha fazla tanımlanmamıştır. O, bütün öğrencilerimizi ilgilendiren, toplumlarımızın büyüyen çok kültürlü boyutuna eğitimsel bir cevap olarak görülmektedir.

Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Avusturya ve Finlandiya'daki müfredat kültürlerarası eğitimi müfredatlar arası bir tema olarak görmekte ve kültürlerarası yetkinliklerin geliştirilmesi gereken müfredat konularını göstermektedir.

Almanya (Brandenburg), Avusturya ve Finlandiya'da kültürlerarası eğitimin temeli, gençlerin yalnızca küreselleşen dünyamızda değil, aynı zamanda kendi kültürel açıdan farklı çevrelerinde de başarılı bir şekilde iletişim kurmaları ve etkileşime girmeleri gerekliliğidir. Kültürlerarası eğitim, öğrencilerin kültürel farklılıkları ve ilgili davranış yollarını algılamasına, takdir etmesine ve eleştirel olarak yansıtmasına yardımcı olmalıdır.

**Finlandiya**'da eğitim, her çocuğun öteki kültürlere ilgisini teşvik ederken kendi kültürel kimliğini oluşturmasına ve kendi kültüründe ve toplumunda aktif bir katılımcı olarak gelişmesine yardım etmelidir. Müfredat, kültürler içerisindeki ve arasındaki etkileşimi teşvik eder. Öğrenciler, başkalarının yaşam durumları ve koşullarından kaynaklanan sorunlara bakmayı öğrenmeye teşvik edilir. Dil, kültür, din ve inanç sınırları boyunca birlikte öğrenmek, gerçek etkileşim ve topluluk için bir ortam yaratır. Temel eğitim, öğrencilerin kültürleri herkesin bir aracı olduğu geçmişin, bugünün ve geleceğin bir ilerlemesi olarak algılamasına yardımcı olmalıdır.

**Avusturya**'da kültürlerarası eğitim, gençleri çok kültürlü bir toplumda sosyal etkileşim için nitelikli hale getirmektedir; çünkü diğer kültürel kökenli insanlarla diyalog kurma yetkinliklerini güçlendirir; insan haklarına ve tüm insanların eşitliğine bağlıdır; aynı zamanda etik ve dinler arası konularla da ilgilenir; kişisel gelişim için önemli bir katkıdır. Kültürlerarası eğitim tüm okul sistemini ilgilendirir ve tüm personel tarafından paylaşılması gerekir. Kültürlerarası bilgi verir; bireyin kendi dil kullanımının eleştirel bir yansımasını teşvik eder; dinamik bir kimlik kavramı getirir ve kalıp yargılamayı sorgular. Irkçılığa karşı katkı sağlar.

İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu) kültürlerarası eğitim, okul entegrasyonuna ve sosyal bütünleşmeye ulaşmaya katkıda bulunuyor olarak görülür. Dilsel ve kültürel çeşitliliğe saygı ilkesine dayanır. Eşitliğe dayalı kapsayıcı alanları ve toplumdaki uyumu teşvik eden ortak değerleri paylaşma ihtiyacını teşvik eder.

**İspanya**'da (Katalonya Özerk Topluluğu), 'sosyal ve toplumsal değerler' (ilköğretim) ve 'kültür ve etik' (orta öğretim) müfredatı kültürlerarası eğitimi içermektedir. Ayrıca, her okulun, eğitim yetkililerinin okullara çeşitli öğretim kaynakları ve materyalleri sağladığı bir 'Birlikte Varlık Projesi' geliştirmesi gerekmektedir. Bu proje okulda ve toplumda kültürlerarası eğitimi teşvik etmelidir.

Fransa, Slovenya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) kültürlerarası eğitim belirli konular veya müfredat alanları, özellikle vatandaşlık eğitimi yoluyla verilmektedir.



**Fransa**'da kültürlerarası eğitim temel olarak Ortak Bilgi, Yeterlik ve Kültür Temeli'nin beş alanından ikisinde ele alınmaktadır: 'kişisel eğitim ve vatandaşlık eğitimi' ve 'dünyayı ve insan faaliyetlerini temsil etmek'. Bu özel müfredat alanları boyunca, öğrencilerin başkalarına saygı duymanın yanı sıra duygularını ve düşüncelerini nasıl ifade edeceklerini öğrenmeleri beklenir; ayrıca kendileri ve başkaları hakkında düşünmeye teşvik edilirler ve farklı inançlara ve düşünce tarzlarına tanıtılırlar.

**Birleşik Krallık'ta (İngiltere)**, vatandaşlık eğitimi ile ilgili yasal Ulusal Müfredat programı (Ana Aşama 4, 14-16 yaş), Birleşik Krallık'taki tüm öğrencilere 'çeşitli ulusal, bölgesel, dini ve etnik kimlikler ile karşılıklı saygı ve anlayışa duyulan ihtiyacın öğretimi gerektiğini belirtir'.

Son olarak, Portekiz'de kültürlerarası eğitim temel olarak daha geniş göç politikaları bağlamında gerçekleştirilen belirli girişimler veya eylemlerle teşvik edilir, ancak Eğitim Bakanlığı ile yakın işbirliği içinde geliştirilir. Fakat, 2018/19'dan bu yana, kültürlerarası eğitim vatandaşlık ve kalkınma müfredatının bir parçası haline gelmiştir.

**Portekiz**'de, Göç Yüksek Komisyonu tarafından diğer ortaklarla işbirliği içinde hazırlanan 'Kültürlerarası Okul Seti', okullar ile eğitim personeli, aileler ve çocuklara kültürlerarası konularda çeşitli materyaller - araç setleri, kitaplar, broşürler, posterler, oyunlar - sağlamayı amaçlamaktadır. Vatandaşlık için ulusal eğitim stratejisinin bir parçası olarak, Vatandaşlık ve Gelişme konusu, 2017/18 öğretim yılında 235 devlet ve özel okulda öğretilmiştir. 2018/19 eğitim öğretim yılından itibaren bu ders her okulda öğretilecektir. Ders, kültürlerarasılık ve insan hakları gibi konuları ele alır.

Resmi müfredatın ötesinde, müfredat dışı etkinlikler de okullarda kültürlerarası eğitimi teşvik etmede rol oynamaktadır. Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve İtalya'daki üst düzey eğitim yetkilileri, bu faaliyetlerin kültürlerarası yeterliklerin kazanılmasına yol açan gerçek öğrenme durumlarının sağlanmasındaki rolünü vurgulamaktadır. Okul dışındaki ortaklarla işbirliği yapılması, bu öğrenme fırsatlarının yaratılmasına yardımcı olabilir. Slovenya'da, müfredat dışı etkinlikler, genişletilmiş okul programının bir parçasıdır. Bu faaliyetlerden bazılarının, özellikle göçmen öğrencilerin entegrasyonunu geliştirmek amacıyla kültürlerarası eğitimi teşvik etmesi amaçlanmaktadır.

## Öğretmen eğitimi ve öğretimi

Avrupa'da, öğretmenlik eğitimi (ÖE) veren yüksek öğretim kurumları, derslerini tasarlarken yüksek derecede özerkliğe sahiptir. Bununla birlikte, ülkelerin çoğunda, üst düzey eğitim yetkilileri, yeterlik alanlarını veya öğretmenlerin sahip olması gereken özel yeterlikleri tanımlayan öğretmen yeterlik çerçeveleri geliştirmiştir. Bu çerçevelerin asıl kullanımı, bir aday öğretmenin ITE'nin sonunda sahip olması gereken yeterlikleri tanımlamaktır. Sürekli mesleki gelişim (SMG) bağlamında daha az kullanılır. Bu çerçevelerdeki detay seviyesinin eğitim sistemleri arasında büyük ölçüde değiştiği vurgulanmalıdır. Örneğin, bazıları yalnızca çok geniş ve genel yeterlik alanlarını listelerken, diğerleri gereken belirli beceriler, bilgiler ve/veya tutumlar hakkında daha fazla ayrıntı sunar (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018).

Bu raporun 1. Kısımındaki Şekil 1.4.3'ün gösterdiği gibi, Finlandiya ve İsveç hariç tüm on eğitim sisteminde, öğretmenlik eğitimi için öğretmen yeterlik çerçevesi, çeşitli, çok kültürlü dersler öğretmek gibi kültürlerarası eğitimle ilgili yeterlikleri içerir ve/veya ayrımcılık karşıtı genel konular ve kültürel ve dilsel açıdan farklı öğrencilere yönelik dolaylı önyargıları belirtir. Finlandiya'da, böyle bir çerçeve mevcut değilken, İsveç'te belirlenen yeterlikler çok geneldir. Örneğin öğretmenlerin farklı insanları ve kültürleri anlama ve yaşamın her alanında çeşitliliği kabul etme ve saygı duyma gereksinimi ile ilgilidir.

Diğer ülkelerde, çerçeveye tanımlanan yeterlikler, genellikle oldukça geniş olan ancak çok özel konuları hedef alan kültürlerarası konularla daha doğrudan ilgilidir. Mesela Almanya ve Avusturya'da, 'dil' konularına çok odaklanırlar; Fransa'da, temel olarak ayrımcılıkla mücadele konularıyla ilgilendirir.

**İtalya**'da öğretmenler farklı kültürler hakkındaki farkındalıklarını arttırmayı ve öğrencilerin çeşitli kültürel geçmişlerini anlamalarını sağlayacak becerileri edinmeyi öğrenmelidir. Kültürlerarası eğitim, bir öğretim yaklaşımı olarak ÖE sırasında teşvik edilmektedir.

Kültürlerarası eğitime yönelik öğretmenler için SMG eğitimleri, Birleşik Krallık (İngiltere) hariç tüm eğitim sistemlerinde eğitim sistemleri tarafından düzenlenir ve desteklenir (ayrıca bkz. Şekil I.4.4). Ancak bu eğitimler isteğe bağlıdır. Bireysel eğitim kurslarının ötesinde, Portekiz ve Finlandiya'da SMG ile ilgili özel politika önlemleri vurgulanmaya değerdir.

**Portekiz**'de, 2006'da Göç Yüksek Komisyonu 20 eğitimlik bir ağ oluşturdu. Bu eğitimler, kültürlerarası konularda eğitim oturumları düzenlemek isteyen okullara açıktır. Bu eğitim seansları dört ile altı saat sürer.

**Finlandiya**'da, Devlet 2018'de kültürel çeşitliliğe odaklanan SMG için fon sağlamaktadır. Sonuç olarak, kültürlerarası yeterlik, dil bilinci ve göçmenlerin entegrasyonunu teşvik etme konusunda SMG eğitimleri öğretmenler için mevcuttur. Ayrıca, Eğitim Bakanlığı, özellikle sığınmacıların ve göçmenlerin entegrasyonunu hedefleyen eğitimlerin düzenlenmesi için özel bir destek sağlamıştır.

Sonuçta, (ilk ve devam eden) öğretmen eğitiminin kalitesi, eğitimlere liderlik eden eğitimciler ve bu eğitimlerin nasıl tasarlandığına bağlıdır. Kültürlerarası eğitim alanında, özel zorluklar vardır. Araştırmacılar, kültürlerarası eğitimin özel talepleri ile bazı araştırmacıların 'öğretmen eğitiminin uygulamalı çerçevesi' olarak adlandırdıkları arasındaki gerilimi vurgulamaktadır (Lanas, 2014). Bu tür bir çerçeve öğretmenleri sabit mesleki rollerle sınırlandırma eğilimindedir ve bu nedenle 'doğası gereği açık bilgi üretme alanı' yoktur; aynı zamanda bilgiyi duygusuz olarak da görür (Lanas, 2014, s. 174). Ancak, kültürlerarası eğitimin bazı sabit gerçekleri sorgulayabilen, değişime açık, duygusal açıdan zor sorunlarla yüzleşebilen ve onlarla nasıl başa çıkılacağını bilen öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bu nedenle, etkili olabilmek için, eğitimler bu gerginliği azaltmalı ve öğretmenlerin kültürlerarası eğitimi öğretmeleri için ihtiyaç duydukları belirli becerileri ve tutumları geliştirmelerini sağlamalıdır.

## Özet

Bu özet, bu bölümün ana bulgularına genel bir bakış sunmakta ve her tematik alanda en kapsamlı politikalar sahip eğitim sistemlerini vurgulamaktadır: eğitim dilini öğretme, ana dil öğretimi ve kültürlerarası eğitim (bkz. Şekil II.2.3).

Eğitim dilinde yeterlik, okulda ve ötesinde öğrenme fırsatlarına kapıyı açar ve ev sahibi ülkede topluma tam entegrasyon için bir şarttır. Analiz, neredeyse tüm üst düzey eğitim yetkililerinin öğretmenlerin yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim dilindeki becerilerini değerlendirmelerine yardımcı olacak düzenlemeler/öneriler yayınladığını göstermektedir. Bunun istisnası Slovenya olsa da, bu ülke kısa bir süre önce üst ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için bazı düzenlemeler getirmiştir.

İki eğitim sistemi (Avusturya ve Birleşik Krallık - İngiltere) bu alanda oldukça kapsamlı ve iddialı politikalar ortaya koymuştur: okul sistemine girdiklerinde tüm öğrencilerin Almanca becerilerini test etmek (Avusturya) ve ek bir dil olarak İngilizceyi öğrenen olarak kaydedilen tüm öğrencilerin İngilizce yeterliğini düzenli olarak izlemek (Birleşik Krallık - İngiltere) (bu artık 2018/19 eğitim öğretim yılından itibaren bir gereklilik olmayacak).

Fransa ve Birleşik Krallık (İngiltere) dışında, tüm üst düzey eğitim yetkilileri, ikinci bir dil olarak eğitim dilini öğretmek için bir müfredat geliştirmiştir. Finlandiya'da, ana dili İsveççe ve Finceden farklı olan ve bu tür öğretime ihtiyacı olan öğrencilere açıktır; İsveç'te bu müfredat daha geniş bir öğrenci grubuna açık olmakla birlikte, ihtiyaçlar doğrultusunda da verilmektedir. Her iki ülkede de bu öğrenciler eğitimleri bo-

boyunca bu müfredatı çalışabilir. Diğer derslerde olduğu gibi eğitim bitiminde de sertifika alırlar.

Her on eğitim sisteminin müfredatında, eğitim dilinin aktarılabilen doğası kabul edilmektedir. Dil bilinci, Almanya (Brandenburg), Avusturya ve Finlandiya'daki tüm müfredat boyunca aktarılabilen bir yeterlidir. İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve Slovenya'daki tüm dil derslerinde ve Fransa, Portekiz, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) eğitim dili için müfredatta ortak tema olarak bulunabilir.

Yukarıdaki bu sonuçlar, Almanya (Brandenburg), Avusturya, Finlandiya ve İsveç'in, göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına daha belirgin olarak cevap verme eğiliminde olan eğitim dili ile ilgili çeşitli politika önlemleri geliştirdiğini göstermektedir (bkz. Şekil II.2.3):

- Ana dili İsveççe ve Finceden farklı olan öğrencilere (Finlandiya'da) ve daha büyük bir öğrenci grubuna (İsveç'te) ve her iki durumda da böyle bir eğitim ihtiyacı olan öğrencilere, ikinci bir dil olarak eğitim dilini öğretmek için özel bir müfredat.
- Eğitim dilinin sistematik ilk değerlendirmesi; ve
- Dil bilincine odaklanan eğitim dilinin aktarılabilen yapısı (Almanya - Brandenburg, Avusturya ve Finlandiya).

Fransa, Portekiz ve Birleşik Krallık (İngiltere) dışındaki tüm eğitim sistemleri, ana dil eğitimi sağlama konusunda üst düzey eğitim politikalarına sahiptir. Analiz, neredeyse tüm bu eğitim sistemlerinde amacının, göçmen öğrencilerin ana dillerini ve kültürlerini korumalarına ve okuryazarlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak olduğunu gösteriyor. Finlandiya, ana dil öğretiminin iki dilliliğin yanı sıra çok dilliliği tüm öğrenciler için teşvik edildiği bir eğitim bağlamında gerçekleştiği tek ülke olarak öne çıkıyor.

Sadece üç ülkedeki üst düzey eğitim yetkilileri, ana diller için bir müfredat geliştirmiştir (Avusturya, Finlandiya ve İsveç). Değerlendirme ile ilgili olarak, yalnızca İsveç'teki okulların, göçmen öğrencilerin kendi dillerinde becerilerinin değerlendirilmesini içeren kapsamlı bir prosedür izlemesi gerekmektedir.

Uygulamada, ana dil öğretmenleri yurt dışından gelmektedir ve bu yüzden öğretmenlik eğitimini kendi ülkelerinde almıştır (İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve İtalya). Başka yerlerde (Almanya - Brandenburg, Avusturya, Slovenya, İsveç ve Finlandiya), ana dil öğretmenleri ya yurtdışından gelmişler ya da öğretmenlik yaptıkları ülkede doğmuş ve eğitilmişlerdir. Bu beş eğitim sisteminden biri dışında, ana dil öğretmenlerinin tedariki ev sahibi ülkenin kamu yetkilileri tarafından yerel düzeyde (İsveç ve Finlandiya) ya da Almanya'da (Brandenburg) ve Avusturya'da *Land* düzeyinde organize edilmektedir. Slovenya'da, okullar ana dil dersleri vermek için kamu fonlarına başvurabilirler. Bu dersler daha sonra okulların desteğiyle farklı aktörler tarafından düzenlenir.

Yukarıdaki politika alanı ile ilgili olarak, üç ülke göze çarpıyor (bkz. Şekil II.2.3): **Avusturya, Finlandiya ve İsveç.** Üçünde de, üst düzey eğitim yetkilileri, ana dillerin öğretilmesi için bir müfredat geliştirmiştir; kamu yetkilileri, bazıları öğretmenlik yaptıkları ülkede eğitilmiş ana dil öğretmenleri sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, İsveç'te, ilk değerlendirme prosedürü öğrencilerin kendi dillerinin değerlendirilmesini içerir; Finlandiya'da, ana dil öğretiminin, herkes için iki ve çok dilliliği teşvik eden kapsamlı bir eğitim politikasına tamamen entegre edilmiştir.

**Kültürlerarası eğitim**, ülke genelinde çeşitli girişimler ve projelerle desteklendiği Portekiz dışındaki tüm eğitim sistemlerinde ulusal müfredatın bir parçasıdır. Buna rağmen 2018/19'dan itibaren, ulusal müfredatın bir parçası haline geliyor. İtalya ve İsveç'te, tüm müfredatın temelini oluşturan bir ilkedir.

Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Avusturya ve Finlandiya'da kültürlerarası eğitim, müfredatlar arası bir tema olarak öğretilir ve onu ele alması gereken belirli derslerden oluşur. Son olarak, Fransa, Slovenya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) kültürlerarası eğitim, belirli konular ve özel olarak vatandaşlık eğitimi ile öğretilir.

Öğretmenlik eğitimi için öğretmen yeterlik çerçevesi, Finlandiya (bir yeterlik çerçevesine sahip olmayan) ve İsveç hariç, tüm eğitim sistemlerinde kültürlerarası eğitime ilişkin yeterlikleri içerir. Bahsedilen yeterlikler genellikle oldukça geniştir; ancak bazıları ayrımcılık sorunları gibi belirli konulara odaklanmaktadır. Tüm eğitim sistemlerinde, Birleşik Krallık (İngiltere) hariç, SMG eğitimleri düzenlenir veya üst düzey yetkililer tarafından desteklenir. Kültürlerarası eğitimin birçok farklı yönünü kapsarlar. 2018'de Finlandiya, kültürel çeşitliliğe odaklanan SMG'ye özel fonlar tahsis etti. Öğretmenler bu eğitimleri dokuz eğitim sisteminden herhangi birinde almak zorunda değildir.

Yukarıdaki sonuçlar, her on eğitim sisteminin de kültürlerarası eğitimi eğitim sistemlerine dahil ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, **Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Avusturya ve Finlandiya'da** daha güçlü bir (bkz. Şekil II.2.3) pozisyon işgal ediyor gibi gözüküyor çünkü bu eğitim sistemlerinde, genel olarak tüm müfredatlar arası tema olarak öğretilmektedir ve ya ÖE için yeterlik çerçevesi ya da SMG aracılığıyla teşvik edilmektedir.

**Şekil II.2.3: İlköğretim, genel ortaöğretim ve İVET'te okullarda farklılığa yer açmak ile ilgili politikalar (ISCED 1-3), 2017/18**

İçeren eğitim sistemleri:	Eğitim dilini öğretmek	Ana dil eğitimi	Kültürlerarası eğitim
kapsamlı politikalar	DE (Brandenburg), AT, FI, SE	AT, FI, SE	DE (Brandenburg), ES (Katalonya), AT, FI
belirli alanlarda politikalar	ES (Katalonya), FR, IT, PT, SI, UK-ENG	DE (Brandenburg), ES (Katalonya), IT, SI	FR, IT, PT, SE, SI, UK-ENG
herhangi bir üst düzey düzenleme/öneri olmayan		FR, PT, UK-ENG	

Kaynak: Eurydice.





## II.3: ÖĞRETME VE ÖĞRENME İÇİN BÜTÜN YÖNLERİYLE ÇOCUK EĞİTİMİ YAKLAŞIMINI BENİMSEME

Bu bölümün amacı, seçilen on Avrupa eğitim sisteminin, öğrencileri göçmen kökenli olanlardan okullara entegre etmek için 'bütüncül bir yaklaşım' geliştirip desteklemediğini araştırmaktır. Bu yaklaşım öğrencilerin belli anahtar alanlarda sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını olduğu kadar bütünsel öğrenmelerini de hesaba katar (bkz. Şekil II.3.1).

Öğrenme için en uygun durumu oluşturmak için bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını benimsemenin önemi üzerine akademik literatüre kısa bir genel bakış ile başlar. Takip eden analiz ilk önce üst düzey düzenlemelerin ve tavsiyelerin göçmen öğrencilerin ilk değerlendirme ve öğrenme desteği alanlarındaki sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını incelemektedir.

Daha sonra bölüm, eğitim yetkililerinin öğretmenlerin bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını benimsemeleri için eğitimi ve desteği teşvik edip etmediğini araştırır. Son olarak, göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını ele almak için okul müdürlerinin rolü ve ebeveynlerin ve yerel topluluğun tüm okul yaklaşımına dahil edilmesine ilişkin düzenlemeleri ve önerileri inceler.

Şekil II.3.1: 'Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımının' okullara dahil edilmesi



Kaynak: Eurydice.

### II.3.1. Öğrenme için en uygun durumu oluşturma

Özellikle okuryazarlık, matematik ve diğer temel konulardaki akademik kazanımların artmasıyla meşgul bir iklimde, öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarının - hem göçmen kökenli olan hem de yerli öğrencilerde - tam olarak karşılanamayabileceği gerçeğine işaret eden çok sayıda akademik araştırma vardır. Bu bulgulara göre, çocuklar ve gençlerin akademik gelişimlerini de içeren büyüme ve gelişmeler akademik olmayan ihtiyaçları desteklenmeden tam olarak gerçekleştirilemez (Hamilton, 2013; Slade ve Griffith, 2013; Krachman, LaRocca ve Gabrieli, 2018).

Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (1943) ile uyumlu olan bu iddianın arkasındaki temel varsayım, öğrencilerin okula katılma, okul hedeflerine ve değerlerine göre hareket etme, sosyal beceriler geliştirme, okula ve daha geniş topluluklara katkıda bulunma ve temel fizyolojik ihtiyaçları (yiyecek, su, barınak vb.) ve psikolojik ihtiyaçları (güvenlik, aidiyet, saygı vb.) karşılandığında akademik olarak başarılı oldukları yönündedir (Slade ve Griffith, 2013). Eğitim politikası ve uygulaması açısından bu, literatürde "bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı" olarak da adlandırılan - bütünsel bir yaklaşımı ifade eder. Sadece akademik bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda bireysel öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini de teşvik eden öğrenme ortamları oluşturmak anlamına gelir (a.g.e).

Birçok çalışma böyle bir yaklaşımın yararlarını doğrulamaktadır. Bulgular, sosyal duygusal becerileri güçlü olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (örneğin, Durlak vd., 2011; Farrington vd., 2012; Basch, 2015; Gabrieli, Ansel ve Krachman, 2015). Sosyo-ekonomik durum gibi akademik sonuçları etkileyen diğer faktörleri kontrol ederken bile, ilk yıllardaki sosyal yeterliliklerin yüksek olması okul bitirme oranları için öngörücü değere sahiptir (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Sosyal-duygusal yeterlilikler sadece okul başarısı için önemli değil, aynı zamanda daha yüksek istihdam oranları ve ücretlerin yanı sıra düşük madde bağımlılığı, zorbalık ve

cezai faaliyet oranları ile de ilişkilidir (örneğin Durlak vd, 2011; Moffit vd., 2011; Voight, Austin, ve Hanson, 2013; Jones, Greenberg, ve Crowley, 2015).

Öğretme ve öğrenmede bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı tüm öğrenciler için faydalıdır. Sadece her çocuğun 'sağlıklı, güvenli, meşgul, desteklenip mücadele etmesini' sağlamayı amaçlamaz; aynı zamanda öğrencilerin işbirliği, takım çalışması, problem çözme veya eleştirel düşünme gibi enine yeterliliklerini teşvik etmek için de en uygun olanıdır (Slade ve Griffith, 2013). Göçmen kökenli olan öğrenciler bu yaklaşımdan özellikle yararlanabilir (Hamilton, 2013). Örneğin, göç deneyimlerinin; potansiyel dil, kültürel ve sosyal engellerin; okullara tam katılımın önündeki engellerin; ve/veya ev sahibi toplumda karşılaşılan düşmanlığın bir sonucu olarak bazı zorluklarla karşılaşabilirler (Nilsson ve Bunar, 2016; Trasberg ve Kond, 2017; ayrıca raporun tanıtımına bakınız). Bu deneyimler, öğrencilerin doğrudan eğitimleriyle ilgili olan iyi oluşları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir (Hek, 2005).

Bu nedenle, göçmen öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve genel olarak öğrenmelerini teşvik etmeye odaklanırken, öğrenmeyi sağlamak amacıyla en uygun durumu oluşturmak için sosyo-duygusal iyi oluşlarına hizmet etmek de aynı derecede önemlidir. Amaç, bir yandan temel müfredat konularına odaklanan, bir yandan da kişisel ve sosyal gelişimin yanı sıra olumlu tutumları teşvik eden doğru dengeyi sağlamak olmalıdır (Hamilton, 2013).

Bu alandaki politika ve uygulamalar üzerine yapılan araştırmalardan bazıları, bu dengeye ulaşmak için halen yapılması gereken çalışmalar olduğunu göstermektedir. Okullar sıklıkla dille ilgili konulara ve duygusal sorunlara odaklanır; ancak, göçmen öğrencilerin müfredatın diğer alanlarındaki öğrenim ihtiyaçlarına daha az dikkat edilmektedir (Arnot ve Pinson, 2005). Diğer çalışmalar, eğitim ihtiyaçları ile ilgili bir kaygı pahasına göçmen öğrencilerin travma deneyimlerine odaklanılmasını eleştirmektedir (Nilsson ve Bunar, 2016). Ayrıca, öğrencilerin problemlerine odaklanmaktan ziyade koruyucu, sosyal-duygusal niteliklerini geliştirmeyi amaçlayan 'esneklik' modellerinin daha etkili olduğu bulunmuştur (Cefai, 2008).

İngiltere'deki yerel eğitim yetkililerinin göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili politika ve uygulamalarını inceleyen Arnot ve Pinson (2005), göçmen öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karmaşıklığını tanıyan bütünsel bir model tanımlamıştır. Böyle bütünsel bir model, göçmen öğrencilerin karşılaştığı herhangi bir eğitimsel dezavantajı ele almak için hedefli politikaları kullanır. Bunlar, öğrencilerin sosyal-duygusal iyi oluşlarını hesaba katan farklılaştırılmış öğretim ve bireyselleştirilmiş destek içerebilir. Çeşitli ihtiyaçların tüm yönlerini karşılamak için destek sistemleri kurulur.

Buna ek olarak, göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını ele almak için 'tüm okul yaklaşımı' önemli bir faktör olarak bulunmuştur. Bu, okul müdürlerinden göçmen kökenli olan öğrencilerin okullara entegrasyonunu kolaylaştırmak için kapsamlı destek sağlamasını ve ayrıca öğrencilerin ebeveynlerinin veya bakıcılarının ve diğer ilgili aktörlerin yerel topluluklara katılımını da içerir (Taylor ve Sidhu, 2012). Bu kapsamlı yaklaşımı benimseyerek, okullar okul topluluğuyla olan bağlılığı artırabilir ve okulların sürdürülebilir gelişmelere ulaşma olasılığı daha yüksektir.

Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı, tüm okul yaklaşımını teşvik eden okul ortamları, yani tüm paydaşların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu ve sağlandığı ortamlar, göçmen öğrencileri okullara entegre etmede başarılı olma olasılığı yüksektir (Hamilton, 2013). Bunu başarmak amacıyla, bu ilkelerin eğitim politika ve uygulamalarının merkezinde olmasını sağlamak için dikkatli bir planlama yapılması gerekmektedir. Başka bir deyişle, etkili ve sürdürülebilir olması için değişikliklerin kapsamlı ve sistemli olması gerekir (Slade ve Griffith, 2013).

## II.3.2. Göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını ele almak

### İlk değerlendirme

Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını anlamaya başlamak için anahtar araçlardan biri değerlendirmedir (ayrıca bkz. Şekil 1.2.5 ve 1.2.6, Şekil 1.3.8 ve Öğretim dilinde başlangıç değerlendirmesi ile ilgili Bölüm II.2.1). Göçmen kökenli kökenli öğrenciler ve özellikle yakın zamanda ev sahibi ülkeye gelen ve eğitim sistemine giren öğrenciler için, bilgi ve becerilerinin erken bir haritası, özellikle önemli bir pedagojik araçtır. Okulların bu öğrencilerin mevcut potansiyellerini geliştirmelerine ve dolayısıyla eğitim fırsatlarını geliştirmelerine yardımcı olmalarını sağlar (Nilsson ve Bunar, 2016). Ayrıca, bireysel öğrencilerin ilerleme ve gelişme gereksinimlerinin dikkatli ve sürekli bir şekilde değerlendirilmesi pedagojik tepkilerin yeterliliğini sağlamaya yardımcı olur (Popov ve Stureson, 2015).

Temel konulara ve ulusal ve uluslararası sınavlardaki temel becerilere odaklanma, okulların öğrencilerin bütünsel gereksinimlerini karşılamalarının aksine, derslerinde bu bilgi ve beceri boyutlarını aşırı vurgulama eğilimine neden olmuştur. Göçmen öğrencilerin ilk ve sürekli değerlendirmelerinin kapsamlı ve bütünsel olması için, anadil öğretmenlerinin yardımı ile gerekirse ve mümkün olduğunda sosyal-duygusal yönlerin yanı sıra çeşitli konulara da değinmesi gerekir. (Krachman, LaRocca ve Gabrieli, 2018).

On eğitim sistemi arasında, yeni gelen göçmen öğrencilerin ilk değerlendirmelerine ilişkin üst düzey düzenlemelerinde/önerilerinde akademik ve akademik olmayan konuları dikkate alan dört sistem (İspanya – Katalonya Özerk Topluluğu, Portekiz, İsveç ve Finlandiya) vardır. İsveç ayrıca zorunlu başlangıç değerlendirme prosedürleri olan tek ülkedir:

**İsveç**'te, yeni gelen göçmen öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ilk değerlendirmesi, 2016'dan beri zorunlu eğitimde zorunludur. Bu amaçla, İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, üç yönü kapsayan bir haritalama materyali sunar: 1) öğrencilerin dili ve deneyimleri, ilgi alanları ve beklentileri, öğrencinin ve ebeveynlerinin veya velilerinin algı ve tanımlarına göre; ayrıca travma sonrası stres sendromu gibi duygusal konulara ve sorunlara da açıkça dikkat edilir; 2) öğrencilerin okuryazarlık ve sayısal alanlarla ilgili bilgileri; ve 3) öğrencilerin zorunlu eğitimdeki 15 konuda bilgisi..

İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Portekiz ve Finlandiya'da, yeni gelen göçmen öğrencilerin başlangıç değerlendirmesi için katı bir prosedür yoktur; bununla birlikte, resmi belgeler, akademik olmayan konuların bir dereceye kadar dikkate alınmasını gerektirir:

Örneğin, göçmen kökenli öğrencilere **Portekiz** eğitim sistemine girdiklerinde, sözlü ve sözsüz yönlerini (örneğin yüz ifadeleri veya beden dili) değerlendirmek için ilk görüşme yapılmalıdır. Bu ilk değerlendirme aynı zamanda okuldaki (sınıfta, oyun alanında ve kafeteryada) öğrenci davranışının öğretmenler ve akranlarla etkileşime giren gayri resmi gözlemlerine dayanmalıdır. Ek olarak, ebeveynlerin veya velilerin doldurmaları gereken forma verdikleri yanıtlara dayanarak sosyo-dilbilimsel bir değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilerin önceki öğrenme yörüngelerini, öğrenme güçlüğü, çalışma alışkanlıklarını vb. içeren bir dizi bilgi toplar.

**Finlandiya**'da ilk değerlendirme yalnızca çok genel bir şekilde ele alınmaktadır. Bu değerlendirme için pratik prosedür yerel düzeyde belirlenir. Sosyal-duygusal yönleriyle ilgili olarak, ilköğretim ve zorunlu ortaöğretimde bulunan göçmen öğrencilere, öğrenme potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayacak gerekli destek verilmektedir. Desteğin incelenmesinde ve planlanmasında, diğer değerlendirmelerin sonuçları ve daha önce sağlanan herhangi bir destek göz önünde bulundurulur. Bu temelde, öğrencilerin kültürel entegrasyon planının bir parçası olabilecek bir öğrenme planı oluşturulabilir. Genel lise düzeyinde, bireysel bir refah planı, öğrencilerle işbirliği içinde, yani öğrencilerin refahını ilgilendiren önlem ve çözümler konusundaki istekleri ve görüşleri dikkate alınarak uygulanır.

Fransa'da, hem dil becerileri hem de matematik gibi diğer temel konu alanlarındaki yeterlilikler, ilk değerlendirmenin bir parçası olarak zorunludur, ancak akademik olmayan hususlar değildir.

Almanya (Brandenburg), İtalya ve Avusturya'da, resmi belgeler, yeni gelen göçmen öğrencilerin ilk değerlendirmelerinin eğitim dilindeki yeterliliklerine dayanması gerektiğini şart koşmaktadır. Öğrencilerin diğer alanlardaki bilgileri veya sosyal-duygusal iyi oluşları ele alınmaz. Birleşik Krallık'ta (İngiltere), ek dil olarak İngilizce becerisi 2017/18'de değerlendirilen tek alandır; Ancak, 2018/19 okul yılının başlamasından bu yana, bu değerlendirme artık bir gereklilik değildir.

Son olarak - ve Bölüm II.2'de de belirtildiği gibi - Slovenya'daki resmi belgeler, eğitim sistemine giren yeni gelen göçmen öğrencilerin ilk değerlendirmelerine ilişkin herhangi bir spesifikasyon içermemektedir. Öğrencileri uygun bir okul sınıfına yerleştirmek için, eğitim sağlayıcılar çocukların yaşlarının yanı sıra mevcut belgeleri de dikkate alır ve öğrencilerin uygun gördükleri şekilde önceki bilgi ve becerilerini değerlendirebilir. Ancak 2018/19 öğretim yılından bu yana, uluslararası nitelikteki uluslararası koruma altındaki lise adayları, eğitim nitelikleri kanıtı sağlayamayan öğretim dilinde ilk değerlendirmeden geçiyor.

Sürekli değerlendirme ile ilgili olarak, öğrenci değerlendirmesi için herhangi bir genel destek dışında, her on eğitim sistemindeki üst düzey yetkililer, göçmen öğrencilerin değerlendirilmesi için özel bir destek (kılavuzlar veya değerlendirme materyalleri gibi) sağlar. Bununla birlikte, her yerdeki ana odak dil becerilerinin değerlendirilmesine destek olmaktır (ayrıca bkz. Dilin ilk değerlendirmesinde II.2.1. Bölüm). İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), dil becerilerine odaklanmanın yanı sıra, sürekli değerlendirme hakkındaki resmi belgelerde entegrasyonun diğer sosyal yönlerinden söz edilen tek eğitim sistemidir:

**İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu)**, göçmen öğrencilerin eğitim dilindeki becerilerinin sürekli değerlendirilmesi için öğretmenlere ilgili SMG etkinlikleri ve materyallerinin yanı sıra kılavuzlar da verilmektedir. Ek olarak, öğretmenlere dil, kültürlerarasılık ve sosyal uyum konusunda uzmanlaşmış rehberlik ekipleri (ELIC'ler) tarafından göçmen öğrencilerin sürekli değerlendirilmesi için destek verilmektedir. Bu ekipler, öğretmenleri ve okulları, öğrencilerin aileleriyle iletişim ve etkileşimin yanı sıra öğrenci çeşitliliği ile ilgili konularda da destekler.

## Öğrenme desteği

Göçmen öğrenciler değerlendirildikten sonra, okullar belirlenen ihtiyaçları karşılamak için öğrenme ve destek sağlamaktan sorumludur. Göçmen öğrencilerin akademik ilerlemelerini sağlamada, okulların teşvik edici ve zorlayıcı öğrenme içeriği sağlama ile öğrencilerin sürekli ilerleme ve bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için gereken desteği sağlama arasında doğru dengeyi bulmaları gerekir (Nilsson ve Axelsson, 2013).

Önceki araştırma sonuçları, öğrenme içeriği açısından, hazırlık sınıflarının genellikle yoğun bir dil ve okuryazarlık öğrenme ve desteği sağladığını göstermektedir. Ancak, dil öğretimine çok yoğun bir odaklanmanın olduğu yerlerde, öğrenciler yeterince zorlanmazlar ve temel öğretim programlarına sadece kısıtlı bir erişimleri vardır veya hiç erişimleri yoktur (Nilsson ve Bunar, 2016; ayrıca bkz. Şekil I.3.1).

Bununla birlikte, doğrudan ve tamamen ana sınıflara entegre olan göçmen öğrenciler de zorluklarla karşılaşabilirler. Bu durumda, dil zorluklarına yoğun olarak odaklanma, diğer müfredat içeriğinin öğrenilmesine ilişkin olarak değerli zaman kaybına neden olabilir (a.g.e.). Dahası, bu yaklaşım özellikle ikinci dil öğrenenlerin ihtiyaçları konusunda sınırlı bir bilgi sahibi olan alan öğretmenlerinden dolayı yeterli destek alamayan göçmen öğrencilerin durumunda ve/veya anadil sınıflarında eğitim dilini iyi konuşamayan yeni gelenleri desteklemek için yeterli ek kaynak bulunmaması nedeniyle sorunlu hale gelebilir (Nilsson ve Bunar, 2016). Ana akım sistemde pedagojik ve sosyal destek için yapı eksikliği, sırayla öğrencileri kendi cihazlarına bırakır ve göçmen öğrencilerin sorunlarına önem veren ve okulda başarılı olamadıkları için onları sorumlu kılan sözde "açık paradigma" olarak adlandırılabilen bir duruma koyabilir (Nilsson ve Axelsson, 2013).

Aslında, üst düzey yönetmeliklerinde/önerilerinde, her on eğitim sisteminin de tümü, ana eğitime tamamen entegre olduklarında, göçmen kökenli öğrencilere öğrenme desteğinin sağlanmaya devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, bu yaklaşımlar, bazı eğitim sistemlerinde mevcut desteğin göçmen öğrencileri özellikle hedeflememesi, ancak tüm öğrencilere yönelik olması nedeniyle farklılık göstermektedir ve sadece iki eğitim sisteminde bu özel destek akademik olmayan ihtiyaçları da karşılamaktadır.

On sistemin tamamında, ek öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere öğrenme desteği, özellikle farklılaştırılmış ve/veya bireyselleştirilmiş öğretim ve öğrenme yöntemlerine odaklanır. Ek olarak, beş eğitim sistemindeki resmi belgeler (İspanya – Katalonya Özerk Topluluğu, Fransa, İtalya, Portekiz ve Slovenya), özellikle göçmen kökenli olan öğrencileri hedef alan öğrenme desteği önlemlerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğrenmenin bilişselin ötesine geçen yönleri yalnızca İspanya'daki (Katalonya Özerk Topluluğu) resmi belgelerde ve dolaylı olarak Portekiz'de açıkça belirtilmiştir:

**İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu)**, resmi belgeler göçmen öğrencilerin gerektiğinde bireyselleştirilmiş dil desteği, özel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir müfredat (belirli malzemeler ve değerlendirme araçlarıyla) ve sosyal-duygusal destek dahil ek öğrenme desteği önlemleri alabileceğini belirtir. Uygulanacak önlemleri belirleme süreci üç adımdan oluşur: planlama (önceki bilgilere, beceri ve öğrenme gereksinimlerine dayanarak), eşlik etme (gerekli destek ve motivasyon sağlayarak) ve belirlenmiş öğrenme hedeflerine dayalı başarının değerlendirilmesi.

**Portekiz'de**, resmi belgeler öğrenme güçlüğü çeken tüm öğrenciler için grup tabanlı öğrenme destek stratejilerini teşvik eder. Göçmen kökenli öğrenciler, ayrı bir çalışma planı ve ek dil dersleri kapsamında Portekizce'yi anadil dışı bir müfredat olarak takip etmektedir. Ayrıca, büyük göçmen öğrenci nüfusuna sahip okul kümeleri, Öncelikli Müdahale Eğitim Alanları programı (TEIP) ve Ulusal Okul Başarısını Geliştirme Ulusal Programı (PNPSE) ile desteklenen öğrenme desteği önlemleri sağlamaktadır. Öğrenim destek önlemleri, her okulun ihtiyaçlarına göre çeşitlidir, ancak genellikle psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, kültürlerarası arabulucular ve diğer uzman personelden oluşan çok disiplinli takımların desteğini içerir.

İtalya ve Slovenya'da, öğrenme destek önlemleri ağırlıklı olarak akademik konulara odaklanmayı savunuyor; ancak, akranlar, bir mentor veya öğretim görevlisi tarafından sağlanan bir tür sosyal desteği de içerirler.

Hem **İtalya** hem de **Slovenya'daki** resmi belgeler, akran eğitimi deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır -İtalya'da, ikinci nesil öğrencilerin (yabancı uyruklu ebeveyn(ler)den olma) yeni gelenler için öğretmenler ve rehberler olarak, ayrıca nesiller arası destek ve mentorluğuna dayanmaktadır.

Son olarak, Almanya (Brandenburg), Avusturya, Finlandiya, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), farklılaştırılmış ve/veya bireyselleştirilmiş yaklaşımlara da odaklanan, desteklenmiş öğrenme desteği önlemleri, özellikle göçmen öğrencileri değil, akademik öğrenme desteğine ihtiyaç duyan tüm öğrencileri hedef almaktadır.

Sınıfta verilen öğrenme desteğine ek olarak, müfredat dışı destek, göçmen öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinin ilerlemesini sağlamada yardımcı bir önlem olabilir (Nilsson ve Bunar, 2016). On eğitim sisteminden sadece beş sistemdeki (İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, Fransa, İtalya, Slovenya ve İsveç) üst düzey eğitim yetkilileri bu konuda herhangi bir rehberlik hizmeti sunmaktadır. Hepsinde, müfredat dışı etkinliklerin göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonunu teşvik etmek için kullanılması önerilmektedir. Ancak, müfredat dışı faaliyetlerin sosyal boyutu sadece İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu), İtalya ve İsveç'te vurgulanmaktadır.

**İspanya'da**, devlet düzeyindeki resmi belgeler, okullar genellikle bu alanda özerk olsalar bile, müfredat dışı etkinliklerin göçmen öğrencilerin entegrasyonunu teşvik etmek için önemli bir unsur olarak kullanılmasını teşvik etmektedir. Ayrıca, Katalonya Özerk Topluluğun'daki "Yerel eğitim planları" (*Planlar Educatius d'Entorn*), okulların ve yerel yetkililerin, müfredat dışı bağlamda sosyal uyumu, birlikte yaşamayı ve akademik başarıyı teşvik etmek için birlikte çalışmasını sağlamayı amaçlar. En dezavantajlı nüfus (göç-



menkökenli birçok öğrenci de dahil olmak üzere) özellikle ve özellikle öğrencilerin, ailelerinin ve yerel toplumun katılımı ile hedeflenmiştir.

**İtalya**'da, resmi kılavuzlar daha çok göçmen kökenli öğrenciler için diller ve öğrenme hakkında müfredat dışı faaliyetleri teşvik eder. Buna, ders verme ve danışmanlık faaliyetleri, öğrenme desteği ve danışmanlık, spor aktiviteleri ve öğrencilerin ailelerini içeren eylemler dahildir.

**İsveç**'teki resmi belgeler, müfredat dışı faaliyetlerin dil gelişimi için bir araç olarak ve göçmen öğrencilerin akranlarla etkileşime girmeleri için bütünleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Slovenya'da, ev ödevi desteği ve telafi dersleri için okul sonrası derslere önem verilmektedir.

Son olarak, Almanya (Brandenburg), Avusturya, Portekiz, Finlandiya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) resmi belgeler göçmen kökenli öğrencilere yönelik müfredat dışı faaliyetlerin sağlanmasına yönelik değildir; başka bir deyişle, okullar bu konuda tamamen özerktir.

### Sosyal-duygusal iyi oluş

Göçmen kökenli olan öğrencilerin okula entegrasyonuna bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını teşvik etmede, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini desteklemek, dil becerilerini geliştirmek ve daha genel olarak öğrenmek kadar önemlidir. Sosyal ve duygusal beceriler, çocukların ve gençlerin duygularını ve dostluklarını yönetme, problem çözme ve zorluklarla başa çıkma becerisini geliştirebilir. Onlar refahı ve pozitif zihinsel sağlığı destekleyen temel yaşam becerileridir. Sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmiş çocuklar ve gençler, kendilerini yönetmeyi, başkalarıyla ilişki kurmayı, anlaşmazlığı çözmeyi ve kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında olumlu hissetmeyi daha kolay bulurlar.

Sosyal ve duygusal yeterlilikleri öğretmek, göçmen öğrencilerin dayanıklılıklarını güçlendirebilir ve böylece zihinsel sağlıkları ve refahları, sosyal yanlıları davranışları ve akademik sonuçları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir (Durlak vd., 2011; Roffey, 2016). Bu öğrencilerin sosyal-duygusal iyi oluşlarını desteklemek ve olası sorunları ele almak için, okullarda psikolojik danışma veya terapi hizmetleri gibi psiko-sosyal destek önlemleri alınabilir (Trasberg ve Kond, 2017).

Göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmelerini desteklemek ve herhangi bir psiko-sosyal sorunu önlemeye yardımcı olmak için, on eğitim sisteminin yedisinde üst düzey eğitim yetkilileri, bu konuların müfredat yoluyla okullarda ele alınmasını savunmaktadır. Bu üç istisna Almanya (Brandenburg), İtalya ve İsveç'tir.

Bu konuyu ele alan yedi eğitim sisteminde, ilgili resmi belgeler göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenci nüfusunu hedef almaktadır. Öğretim yaklaşımı bağlamında, sosyal ve duygusal yeterlilikler, hem ilköğretim hem de zorunlu orta öğretimin tüm müfredatında öğretilmesi gereken enine bir yeterlilik olarak değerlendirildiği Finlandiya'da en kapsamlı şekilde geliştirilir:

**Finlandiya**'da, sosyal ve duygusal yeterlilikler, göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için genel hedefler ve müfredatlar arası konular arasındadır. Temel eğitim yıllarında, öğrencilere kendi ve ortak çalışma ve eylemleriyle ilgili sorumluluk alma fırsatları verilir. İnsan ilişkilerinin önemini takdir etmeyi öğrenerek ve başkalarına değer vermeyi öğrenerek duygusal ve sosyal becerilerini geliştirirler. Ayrıca öz düzenleme, zaman yönetimi, güvenlik ve mahremiyetle ilgili kilit sembollerin tanınması ve kişisel sınırların belirlenmesi dahil olmak üzere kişisel becerileri de öğrenirler.

Öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirmek, hem İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu) hem de Slovenya'da genel bir amaçtır. Ayrıca, bu yeterlilikler her iki eğitim sisteminin müfredatına belirli konular aracılığıyla entegre edilmiştir:

**İspanya**'daki devlet düzeyindeki eğitim kanunu, Özerk Toplulukların eğitim otoritelerini, tüm öğrencilerin maksimum kişisel, entelektüel, sosyal ve duygusal gelişime ulaşması için gerekli araçların geliştirilmesiyle görevlendirmektedir. Sonuç olarak Katalan eğitim hukuku,

Sonuç olarak, **Katalan** eğitim hukuku, 'bütün öğrencilerin kişiliklerini tam olarak geliştirmelerine izin verecek entelektüel, etik, fiziksel, duygusal ve sosyal kapasitelerin bütünlük bir şekilde eğitilmesinin' geliştirilmesi ilkeleri arasında olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin duygusal ve sosyal yeterliklerinin gelişimi, hem ilköğretim hem de zorunlu ortaöğretim müfredatlarına, özellikle eğitim, dil, sanat ve beden eğitiminin değer alanlarına dahil edilir. Temel öğrenme hedefleri: öğrencilerin etik tutumlarını yönlendirmek için duygularını ve hislerini tanımalarına ve düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak; öğrencilerin başkalarıyla saygılı ilişkiler geliştirmelerine ve diyalog yoluyla çatışmaları çözmelerine yardımcı olma.

**Slovenya**'da da, temel okul eğitiminin amaçlarından biri öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine iyi koordine edilmiş bir yaklaşımı teşvik etmektir. Ayrıca, sosyal ve duygusal yeterlilikler belli konular aracılığıyla geliştirilir. Örneğin, 'Çevre hakkında öğrenme' ve 'Toplum' konular aracılığıyla ilköğretim öğrencileri, kendilerini ifade etmeyi ve mantıklı ve eleştirel düşünme, etkili problem çözme stratejileri vb. içeren bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler geliştirmeyi öğrenir; ve 'Vatandaşlık eğitimi ve ahlaki' konusu ile orta düzeyde, bireyi sosyal bir varlık olarak ve bireyin farklı topluluklardaki rolünü ve sorumluluklarını, sosyal ve etik ikilemleri nasıl çözeceğini vb. öğrenirler.

**Fransa, Avusturya, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin gelişimi genel bir eğitim hedefi olmaya devam etmektedir ve okullar bunu başarmak için uygun yollar bulmalıdır.**

Örneğin **Fransa**'da, 2016/17 okul yılının başında, üç ana boyutu - ortak bilgi ve becerilerin bir parçası olarak psiko-sosyal becerilerin geliştirilmesi, bağımlılık yapıcı davranış gibi risklerin önlenmesi ve iyi sağlık ve iyi oluşun teşvik edilmesi- kapsayan tüm okul notlarına uygulanan bir sağlık eğitimi çerçevesi ortaya konmuştur. Öğrenciler tarafından geliştirilecek pratik beceriler arasında karar verme; eleştirel düşünme; başkalarına karşı empatik olduğu kadar kendinden haberdar olma; şefkat gösterme; stres ve duyguları yönetme; ve saldırganlık veya şiddet olmadan, ancak ifade, iletişim ve tartışma araçlarını kullanarak sorunları çözme vardır.

Göçmen kökenli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencileri sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye teşvik etmek için bazı eğitim sistemlerinin uyguladığı genel önlemlere ek olarak, bazı öğrenciler için terapötik psiko-sosyal destek hizmetleri sağlama ihtiyacı da olabilir (bkz. ayrıca Şekil I.3.13). Araştırılan on eğitim sisteminden dördü (İspanya – Katalonya Özerk Topluluğu, Avusturya, Finlandiya ve İsveç) ihtiyacı olan tüm öğrencilere açık olan hizmetler geliştirmiştir, ancak göçmen kökenli öğrencilerin özel ihtiyaçlarına özellikle dikkat çekmektedirler. Bu dört eğitim sistemindeki üst düzey düzenlemelere/önerilere göre, okullar, diğer şeylerin yanı sıra, olası travmatik deneyimler dahil, göç sürecinden kaynaklanabilecek psiko-sosyal ihtiyaçları göz önünde bulundurmalıdır; ve tıbbi, psikolojik ve psiko-sosyal hizmetlere erişimi sağlamalıdır.

Okul danışmanları, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, vb. gibi uzman personel, dört eğitim sisteminde de göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını değerlendirmek ve genel olarak iyi oluşlarını sağlamak ve gerekli psiko-sosyal desteği sağlamakla görevlidir:

**İspanya**'da (**Katalonya Özerk Topluluğu**), dil gelişimi, kültürlerarasılık ve sosyal uyum (ELIC'ler) ve okullarla yakın işbirliği içinde çalışan danışmanlık ve psiko-pedagojik rehberlik ekipleri (EICS) konusunda danışmanlık ekipleri tarafından psiko-sosyal destek sağlanmaktadır.

Benzer şekilde, **Avusturya**'da mobil kültürlerarası ekipler (MIT'ler), önleyici tedbirleri, ağ kurma ve danışmanlığı desteklemek için okul psikologları, okullar, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle birlikte Federal Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda çalışır. Ayrıca, 2017/18 öğretim yılında, zorunlu okullara gereksinimlerine cevap vermeleri için 85 ilave okul sosyal görevlisi tahsis edilmiştir. Okulların yönetimi ile birlikte, bu profesyoneller okula özgü psiko-sosyal destek önlemleri geliştirir.

Bu insan kaynaklarına ek olarak, **Avusturya ve Finlandiya**'daki üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencilere yönelik psiko-sosyal destek bağlamında belirli malzemelerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır:

**Avusturya**'da psiko-sosyal danışmanlar için bir internet platformu oluşturulmuştur. Sığınmacı çocukların ve gençlerin psiko-sosyal destek ihtiyaçlarına ilişkin bilgi ve materyallerin yanı sıra bir dizi internet bağlantısı sunmaktadır. Ayrıca, bu öğrenci popülasyonu için özellikle ilgili olan tüm psiko-sosyal destek programlarını gösteren üst düzey eğitim yetkilileri tarafından da iki broşür hazırlanmıştır.

Aynı şekilde, **Finlandiya** Ulusal Eğitim Ajansı da sığınmacı öğrencileri hedef alan, öğrencilerin iyi oluşu ve öğrencilerin günlük yaşamlarını ve öğrenmelerini destekleme yollarına odaklanan destek materyali geliştirmiştir.

Slovenya ve Portekiz'de, psiko-sosyal destek özellikle göçmen öğrencileri hedeflememektedir, ancak ihtiyaç duyabilecek tüm öğrenciler için mevcuttur.

**Slovenya**'da, tüm okullarda profesyonel danışmanlar (psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, sosyal pedagoglar, vb.) ile çalışan bir danışma hizmeti vardır. Okul danışmanları, tüm öğrencilere (göçmen öğrenciler dahil), öğretmenlere, velilere ve okul yönetimine okul hayatı ve görevleri, okul kültürü, genel iklim ve düzen, öğrencilerin fiziksel, kişisel ve sosyal gelişimi, eğitim ve mesleki rehberlik (geçiş) dahil olmak üzere çeşitli konularda destek sağlamaktan sorumludur.

Benzer şekilde, **Portekiz**'de, tüm okul kümelerinde psiko-sosyal konularda öğrencilere müdahale edebilecek ve onları destekleyebilecek okul psikologları vardır. Ayrıca, Öncelikli Müdahale Eğitim Alanları programına (TEIP) katılan okul kümeleri, Milli Eğitim Bakanlığı Kılavuzlarını takip eden Çok Yıllı bir Geliştirme Planı geliştirmektedir. Planlar başarısızlık veya okulu erken terk etme riski taşıyan (göçmen kökenli olanlar dahil) tüm öğrencileri tanımlamalı ve yerel (tercihen önleyici) yanıtlar verilmelidir. Psikolog, sosyal hizmet uzmanı, kültürlerarası arabulucu ve diğer uzman personelden oluşan çok disiplinli ekipler tarafından yardım sağlanmaktadır.

Fransa, İtalya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) resmi belgeler göçmen öğrenciler için psiko-sosyal destek sorununu ele almamaktadır; ancak, refakatsiz küçüklere verilmesi gereken psiko-sosyal desteğe bazı atıflar yapılır.

Son olarak, Almanya'da (göçmen kökenli) öğrencilere psiko-sosyal destek sağlamak için üst düzey bir öneri veya gereklilik yoktur, ancak bazı uygulama kanıtları vardır. 2016 "Genç mültecilerin eğitimle entegrasyona yönelik Daimi Konferansı Raporu" na göre, okul psikolojik ve / veya sosyal ve gençlik refahı destek hizmetleri son yıllarda mültecilerin akını ve iç savaş ve uçuş yoluyla travma geçirmiş çocuklar ve gençler için terapötik destek ihtiyaçlarının ortaya çıkması sonucunda önemli ölçüde genişledi.

### **II.3.3. Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımının benimsenmesinde öğretmenlerin desteklenmesi**

Göçmen kökenli öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerinin yanı sıra bütünsel, yani akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya katkıda bulunan farklı politika ve önlem türlerini inceledikten sonra ortaya çıkan soru, üst düzey eğitim otoritelerinin öğretmenleri bunları uygulamada nasıl destekledikleridir. Bu bölüm öğretmenlerin bu görev için nasıl eğitildiğini ve öğretim görevlilerinin onlara yardım etmek için hazır olup olmadıklarına bakar.

Farklı Avrupa ülkelerinden elde edilen önceki araştırma sonuçları, öğretmenlerin aynı sınıfta, farklı geçmişlerden gelen öğrencilerle ve çeşitli farklı dillerden farklı öğrencilerle karşı karşıya kaldıklarında kendilerini hazırlıksız ve güvensiz hissettiklerini vurguluyor (örneğin Nilsson ve Axelsson, 2013; Sinkkonen ve Kytälä, 2014; Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg ve Kond, 2017). Performans odaklı bir kültürde öğretmenlerin zamanındaki artan talepler, özellikle öğretmenlere ihtiyaç duyan çok sayıda göçmen öğrenciye sahip oldukları zaman, bazı öğretmenler için kişiselleştirilmiş destek sağlama görevini çok zorlaştırabilir. Bu şartlar altında, göçmen öğrencilerin bir yük olarak algılanması riski vardır (Hamilton, 2013). Yeni gelen göçmen öğrencilerin ekstra yardıma ihtiyaç duydukları durumlarda, destek için mevcut kapasitelerin ötesine geçildiğinde, durum sonuçta öğrencilerde hayal kırıklığına ve en kötü durumlarda, öğrencilerin vazgeçip okulu bırakmalarına yol açabilir (Nilsson ve Axelsson, 2013).

Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verme konusundaki etkinliğini artırmak amacıyla, on eğitim sisteminden dokuz öğretmen eğitimi (ÖE) yeterlilik çerçevesi geliştirmiştir (ayrıca bkz. Şekil I.4.3). Finlandiya böyle bir çerçeveye sahip olmayan tek ülkedir. Neredeyse diğer tüm eğitim sistemlerinde, yeterlilik çerçeveleri tüm okul öğretmenlerine uygulanır ve odak noktası, modern dillerin

öğretmenleri ve Fransızca'yı yabancı ya da ikinci dil olarak öğretme konusundaki becerilerinin olduğu Fransa hariç öğretmenlerin (göçmen) öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını anlama ve bunlara katılma kapasitelerini geliştiren öğretmenlerle ilgili bir yeterlilik içerir.

Sekiz eğitim sisteminde (Almanya - Brandenburg, İspanya – Katalonya Özerk Topluluğu, Fransa, İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovenya ve Birleşik Krallık - İngiltere), ÖE yeterlilik çerçeveleri öğretmenlerin göçmen öğrencilere verdiği eğitim ile ilgili öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesine özel bir odaklanma içermektedir. Ancak, Almanya, İspanya, İtalya, Avusturya ve Birleşik Krallık'taki (İngiltere) yeterlilik çerçeveleri öğretmenlerin kültürlerarası boyuta aşına olma ihtiyacına ve dilsel olarak farklı sınıflara ek olarak, farklı ve çok kültürlü olarak öğretme becerisine genel bir atıfta bulunurken (ayrıca bkz. Öğretmen eğitimi ve öğretimi ile ilgili Bölüm II.2.3), Portekiz ve Slovenya'dakiler, göçmen öğrencilerin daha bütünsel ihtiyaçlarını da hesaba katan özel öğretmen yeterliliklerini vurgulamaktadır:

**Portekiz**'de, 'İlköğretim öncesi, temel ve ortaöğretim öğretmenleri genel mesleki performans profilinde' vurgulanan beceriler, kapsayıcı bir okul ortamı yaratmada, eğitim sürecinde entegrasyonun kalitesine katkıda bulunma ve öğrencilerin refahını sağlamanın yanı sıra bireysel ve kültürel kimliğinin her yönünün gelişimine katkıda bulunan öğretmenlerin rolünü vurgularlar.

**Slovenya**'da, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu için kriterler, öğretmenlerin etkili bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğrenme görevlerini uygulamadaki yetkinliklerini geliştirmeye, ek öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri belirlemeye ve bu ihtiyaçlara cevap vermek için eğitim personeli arasında işbirliği kurmaya gönderme yapar. Bahsedilen diğer yeterlilikler, farklılıklarına rağmen kendilerini kabul görmelerini ve takdir edilmelerini sağlayan öğrenciler için güvenli ve teşvik edici bir öğrenme ortamını teşvik etme ve sosyal, kültürel, dil ve dini kökenleri ve ayrıca diğer kişisel durumları anlayarak ve bunlara saygı göstererek öğrencileri pozitif tutum geliştirmeye teşvik etmeyi içerir.

Son olarak İsveç'te, ÖE yeterlilik çerçevelerinin ana odağı, göçmen kökenli olanlarda dahil, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamada ve uygun öğretim yöntemlerini kullanma ve değerlendirmede, ayrıca tüm öğrencileri belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşma konusunda teşvik etme ve desteklemede öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmeye odaklanmaktadır.

Üst düzey eğitim yetkilileri, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim (SMG) etkinlikleri yoluyla göçmen kökenli öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (ayrıca bkz. Şekil I.4.4). Sekiz eğitim sistemi (Almanya - Brandenburg, İspanya – Katalonya Özerk Topluluğu, Fransa, İtalya, Avusturya, Slovenya, Finlandiya ve İsveç) bu alanda SMG faaliyetleri sunmaktadır. Bunlardan altı tanesi (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, İtalya, Slovenya, Finlandiya ve İsveç) ayrıca öğretmenlerin göçmen öğrencilerin sosyal-duygusal yanı sıra akademik ihtiyaçları konusundaki farkındalıklarını artırmayı amaçlayan SMG etkinlikleri sunmaktadır.

Hem **Almanya (Brandenburg)** hem de **Finlandiya**'da, SMG faaliyetleri tüm öğretmenlere yöneliktir. Sosyal ve kültürel çeşitlilikle ilgili konuların yanı sıra, travma geçirmiş olabilecek göçmen öğrencilerle ilgilenmenin yanı sıra, dezavantajları öğrenme ve pedagojik destek fırsatları gibi konulara odaklanmaktadır.

Benzer şekilde, **İspanya**'daki üst düzey eğitim otoriteleri (**Katalonya Özerk Topluluğu**) tarafından düzenlenen veya desteklenen SMG etkinlikleri, çeşitlilik, katılım, dil yeterliliklerinin yanı sıra, kabul sürecinde ve genel derslerde sosyolinguistik desteğe odaklanır. Çok dilli bağlamlarda dil edinme ve öğrenme sürecini etkileyen kişisel, duyuşsal ve sosyal unsurları dikkate alır.

**İtalya**'da, SMG etkinlikleri için 2016-2019 Ulusal planı öğretmenlerin dini çoğulculuğu, herkese saygı ve güçlenmeyi teşvik etme kabiliyetini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. SMG faaliyetleri, bu arada okullar ve göçmen aileler arasındaki ilişkilerin etkinliğinin yanı sıra akranlar arasındaki ilişkilerin artırılması gibi ilişkisel özelliklere de odaklanmıştır.

Hem **Slovenya** hem de **İsveç**'te, öğretmenlerin yeni gelen göçmen öğrencilerin okulda başarılı olmalarını sağlamak için genel yeteneklerinin yanı sıra, üst düzey eğitim yetkilileri tarafından düzenlenen veya desteklenen SMG etkinlikleri, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin gelişimine ve öğrenmelerine yönelik kendi tutum ve yaklaşımlarını yansıtan yeteneklerini ele almaktadır. **Slovenya**'da, AB destekli öğretmenler ve öğrenciler için sosyal, duygusal ve kültürler arası öğrenme üzerine bir proje, bütün öğrenciler için katılımı teşvik etmeyi ve daha hoşgörülü olmayı ve ayrımcı olmayan öğrenme ortamları geliştirmeyi amaçlamaktadır. **İsveç**'te, SMG faaliyetlerinden biri, öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesini etkileyebilecek travmatik deneyimlerin etkilerini ele alma becerilerini geliştirmeye çalışır.

Bununla birlikte, Fransa ve Avusturya'daki en üst düzey eğitim yetkilileri tarafından teşvik edilen SMG faaliyetleri, dil yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve ikinci bir dil olarak öğretim dilinde öğretme de dahil olmak üzere, dillere daha fazla odaklanmaktadır. Portekiz'de ana odak kültürlerarası eğitimidir (ayrıca bkz. Bölüm II.2.3, Öğretmen eğitimi ve öğretimi).

Yukarıda belirtilen SMG faaliyetlerinin çoğu katılımın zorunlu olduğu İtalya ve hazırlık sınıflarında çalışan tüm öğretmenler için bir zorunluluk olduğu Fransa hariç tüm öğretmenler için geçerlidir ve isteğe bağlıdır.

Son olarak, Birleşik Krallık'ta (İngiltere), göçmen kökenli olan öğrencilerin belirli öğrenme gereksinimlerini karşılamada öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmek için üst düzey eğitim yetkilileri tarafından özel olarak düzenlenen veya desteklenen SMG faaliyetleri yoktur.

Öğretmen eğitime ve yetiştirilmesine ek olarak, öğretmenlerin okuldaki göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada iyi bir destek kaynağı, öğretmenlerin mevcudiyetidir (Sinkkonen ve Kyttälä, 2014; Trasberg ve Kond, 2017). On eğitim sisteminden öğretmen asistanları genellikle sadece İspanya'da konuşlandırılmaktadır (Katalonya Özerk Topluluğu). Bu personel, göçmen öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda okuldaki genel iyilik hissini sağlamaya da katkıda bulunur:

**İspanya**'da (**Katalonya Özerk Topluluğu**), iki tür destek öğretmeni vardır, ev sahibi öğretmenleri ve dil ve sosyal destek öğretmenleri. Her iki uzman türü de diğer öğretmenlerle aynı statüdedir ve aşağıdaki rolleri yerine getirir: temel olarak hazırlık sınıflarında çalışmak. Sorumlulukları şunlardır: ilk değerlendirme ve yeni gelen göçmen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması ile ilgili eylemlerin koordinasyonu; en uygun öğretim ve öğrenme yöntemlerinin tanımlanması dahil olmak üzere hazırlık sınıflarının yönetilmesi; kültürlerarası eğitimi desteklemek, öğrenme desteği sağlamak; eğitim hizmetlerinde uzman kişilerle birlikte çalışmak ve yeni gelen göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına dikkat edilmesini sağlamak için değerlendirme toplantılarının yanı sıra öğretim toplantılarına katılmak. Dil ve sosyal destek öğretmenleri, dil ve konu öğrenimini bütünleştiren bir yaklaşımı teşvik etmek için göçmen öğrenci yüzdesinin normalden daha yüksek olduğu okullarda ek personel olarak görevlendirilebilir. Öğrencilerin göçmen kökenli öğrencilere tüm okul etkinliklerine katılımının yanı sıra, müfredat dışı etkinliklerin teşvik edilmesine ve çoklu kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olurlar.

Slovenya'da, göçmen öğrencilerin okula entegrasyonunda öğretmenlere yardımcı olan öğretim görevlileri hakkında üst düzey düzenlemeler/öneriler yoktur. Bununla birlikte, temel ve lise eğitimindeki her sınıf, tüm öğretmenleri sınıflarının öğretiminde koordine etmekten sorumlu olan ve sosyal olarak bütünleşmelerine yardımcı olmak da dahil olmak üzere tüm öğrencilere öğretim desteği ve genel destek sağlayan bir form öğretmenine sahiptir.

### **II.3.4. Tüm okul yaklaşımının teşvik edilmesi**

Öğretmenlere verilen eğitim ve desteğin yanında, okul müdürlerini, ebeveynleri veya bakıcıları ve yerel topluluğu içeren tüm okul yaklaşımı, okullardaki göçmen kökenli öğrencilerin bütünsel gereksinimlerine katılmak için kritik öneme sahiptir. Tüm okul yaklaşımı, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için değil, aynı zamanda genel iyi oluşlarını desteklemek için de gerekli olarak kabul edilmektedir (örneğin, Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015).



Okul müdürleri, göçmen kökenli öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarına özen gösteren bütün tüm okul yaklaşımını teşvik etmede önemli bir rol oynayabilir (ayrıca bkz. Şekil 1.4.8). Araştırılan on eğitim sisteminden dokuzu, okul müdürlerinin üst düzey düzenlemeler/önerilerdeki rolünü ele almakta veya spesifik olarak onları hedef alan SMG faaliyetleri ve rehberlik materyalleri sağlamaktadır. Birleşik Krallık (İngiltere), tüm okul yaklaşımının özel SMG etkinlikleri veya rehberlik sağlanması yoluyla üst düzey eğitim yetkilileri tarafından ele alınmadığı tek eğitim sistemidir.

İsveç, okul müdürlerinin sosyal-duygusal ihtiyaçlar konusundaki farkındalıklarını artırmaya özellikle vurgu yapılan tek eğitim sistemidir:

**İsveç** Ulusal Eğitim Ajansı, yeni gelen göçmen öğrencilerle doğrudan temas halinde olan okul müdürleri ve diğer personel için travmaya duyarlı bakım (TMO) konusunda bir eğitim programı geliştirmek için Çocukları Kurtar ile işbirliği yaptı. Çocuk Ombudsmanlığı Raporuna dayanarak, yeni gelen göçmen öğrencilerin sağlığının, artan zihinsel sağlık sorunlarıyla yüzleşmek için güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, öğrencinin öğrenmesini etkileyen travmatik deneyimlerin okula devam edilmesi ve okutulması gerekir. Bu amaçla, 2018 yılında ülke genelinde zorunlu ve lise okullarında 33 eğitim programı yürütülmüştür. TMO, yetişkinlerin desteği ve iyi ilişkiler yoluyla öğrenme ve gelişim için güvenli bir ortam yaratma misyonunu temel alır. Okul personeline, kronik stres ve travmatik deneyimler dahil olmak üzere ciddi strese maruz kalan öğrencileri destekleyebilecek davranış ve yaklaşımlar hakkında artan bilgi ve içgörü sağlar.

Kalan eğitim sistemleri okul müdürlerinin rolünün diğer yönlerini vurgular. Hem Avusturya hem de Finlandiya'da, SMG faaliyetleri ve rehberlik materyalleri, okul müdürlerinin kültürel çeşitliliği yönetme becerilerini ve Finlandiya söz konusu olduğunda çok dilli okulları yönetme becerilerini güçlendirmek için mevcuttur.

Hem Fransa hem de Slovenya'da, resmi belgeler ve Slovenya durumunda, SMG faaliyetleri, okul başkanlarının göçmen öğrencilerin okullarını düzenlemede, katılımın teşvik edilmesinde ve öğrenmenin desteklenmesinin sağlanmasındaki rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin okul ve göçmen öğrencilerin ebeveynleri/aileleri arasında ilişkiler ve işbirliği kurma sorumluluğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Slovenya'da Eğitimde Liderlik Ulusal Okulu, göçmen çocukların entegrasyonunu kolaylaştırmak da dahil olmak üzere farklı konularda tartışma, fikir alışverişinde bulunmak ve deneyimlerini paylaşmak için toplantılar ve istişareler düzenler.

Almanya'da (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), İtalya ve Portekiz'de, resmi belgeler, SMG etkinlikleri ve okul müdürlerini hedef alan rehberlik materyalleri özellikle eğitim dili ve kültürlerarası eğitim konusuna odaklanmaktadır.

Ebeveynlerin ve bakıcıların okula katılımı, göçmen kökenli öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermede öğrenme ve diğer destek sağlamak kadar önemlidir (Trasberg ve Kond, 2017; ayrıca bkz. Şekil 1.3.10). Ayrıca, ebeveynlerin sosyal entegrasyonunun, çocukların akademik başarılarını ve okul sistemine uyumlarını da olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Sinkkonen ve Kytälä, 2014).

Birleşik Krallık (İngiltere) hariç tüm eğitim sistemlerinde üst düzey düzenlemeler/öneriler, göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimine katılımını ele almaktadır. Katılma alanları, İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu) ve Slovenya'da en kapsamlı olanıdır; burada okulların ve öğretmenlerin yalnızca akademik destek konusunda değil, aynı zamanda psiko-sosyal konularda da ebeveynlerle işbirliği yapması önerilir:

**İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu)**, eğitim otoritesi, okulların yeni gelen göçmen öğrencilerin ailelerini ağırlamalarına yardımcı olmak için çeşitli kılavuzlar ve araçlar sunmaktadır. Bunlar, her okul tarafından geliştirilecek olan karşılama planlarını, ailelerin çocuklarının eğitimini destekleme sözü verdiği taahhüt mektubu ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarını içerir. Ayrıca, 'Yerel eğitim planları', göçmen ailelerin onlara ve çocuklarına uyum sürecinde yardımcı olmaları için aktiviteler içermektedir. Planlar ayrıca eğitim sistemi ve ebeveynleri çocuklarının akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olmalarına yardımcı olmak için tasarlanan eylemleri de

içermektedir. Ek olarak, Eğitim Dairesi, Dil Normalleştirme Konsorsiyumu ve Çalışma, Sosyal İşler ve Aile Departmanı ile birlikte "Dil ve Ailelerin Eğitim Ortamında Sosyal Entegrasyonu Çalışmaları" düzenlemektedir. Bunlar, Katalan dilinin yeni gelen öğrencilerin ebeveynleri tarafından öğrenilmesini ve kullanımını teşvik etmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Ayrıca, ailelerin çocuklarının ilerlemesini takip etmelerine ve okulun günlük yaşamına katılmalarına yanı sıra okuldaki bir arada yaşama ve sosyal uyumu güçlendirmeye yardımcı olmaları amaçlanmaktadır. Gereksinim duyulduğunda, dil, kültürlerarasılık ve sosyal uyum (ELIC) konusunda danışmanlık ekipleri aracılığıyla psikososyal destek verilmektedir. Bu ekipler öğretmenleri ve okulları öğrenci çeşitliliğine cevap vermede ve sahip oldukları özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamada destekler. Ayrıca ailelere destek sağlarlar. Danışma ekipleri, ihtiyaç duyan öğrencilere ve ailelere koordineli bir bakımla sunmak için eylemlerini yerel sosyal ve sağlık hizmetleri ile koordine eder.

**Slovenya**'da, göçmen öğrencilerin entegrasyonu için resmi kurallar, okulların ebeveynlere hakları ve görevleri hakkında bilgi vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Velileri Sloven eğitim sistemine tanıtmalı ve okulların beklentilerini anlamalarına yardımcı olmalıdır. Ebeveynlere okulun yaşamına ve çalışmalarına katılmaları, çocuklarıyla birlikte Slovence öğrenme seçeneği sunulması ve bu tür programları sağlayan en yakın kurumlara yönlendirilmeleri önerilmektedir. İlişki kurmaları için farklı aktiviteler de önerilmektedir (örneğin, okul başlamadan önce başlangıç sınıflarına katılmak). Ayrıca, okullar çevirilerde yardımcı olabilir, ebeveynler için broşürler geliştirebilir ve sunabilir, ebeveynler ve çocukları için aile okuma oturumlarını teşvik edebilir, eğitim kurumlarında çeşitli etkinliklere katılım sağlayabilir (farklı meslekler ile ilgili sunumlar, dil, gelenekler, dans vb. ) ve kütüphanede çocuklar ve ebeveynler için temalı toplantılar düzenleyebilirler. Danışmanlık hizmeti için programlama kuralları, okul danışmanlarının pedagojik, psikolojik ve / veya sosyal danışmanlık işlerinden sorumlu olduğunu belirtmektedir. Okul danışmanları, ebeveynlere çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi hakkında bilgi verir; böylece farklı davranışları tanıyabilirler. Bu, önleyici bir önlem veya müdahale amaçlı olabilir ve gerekirse danışmanlar ebeveynlere kendileri destek sağlar. Ayrıca ebeveynler için çeşitli konularda konferanslar ve atölye çalışmaları düzenler, koordine eder ve yürütürler.

Almanya (Brandenburg), İtalya, Fransa ve Avusturya'da, göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin katılımını ele alan resmi belgeler temel olarak akademik konulara, özellikle de çocukları okula girdiğinde kendilerine sağlanacak bilgilere odaklanmaktadır. Dört eğitim sisteminin hepsinde, okulların ebeveynleri pedagojik ve konuya özel hedefler hakkında bilgilendirmeleri gerekmektedir. Onlara mevcut destek türleri ve ayrıca çocuklarının eğitim durumu hakkında bilgi vermeleri gerekir. Amaç, okullar ve ebeveynler arasında bir ortaklık kurmak için ebeveynleri çocuklarının eğitimi konusunda olumlu bir tutum sergilemeye teşvik etmektir.

Bu süreci kolaylaştırmak için, dört eğitim sisteminin tamamındaki üst düzey eğitim yetkilileri ebeveynlere çeşitli dillerde sunulan basılı veya çevrimiçi broşürler şeklinde materyal sağlarlar ve okulların tercümanlarla ve/veya kültürel arabulucularla işbirliği içinde çalışmasını tavsiye ederler. Ayrıca, **Almanya**'daki Eğitim ve Kültür İşleri Daimi Konferansı'nın resmi belgeleri, aile eğitimini, ebeveynlerin eğitim yeterliliklerini güçlendirmek ve tüm aileleri çocuklarının eğitimi konusunda desteklemek için yararlı bir unsur olarak önermektedir.

Hem **Fransa** hem de **İtalya**'da, göçmen öğrencilerin velilerine ev sahibi ülkenin dilinde becerilerini geliştirmeleri ve okulun çalışma şekli ve hem öğrencilerin hem de velilerin beklentileri hakkındaki bilgilerini geliştirmeleri için pratik eğitim kursları verilmektedir.

Son olarak Portekiz, Finlandiya ve İsveç'te, resmi belgeler bu konuya daha genel bir referans yapmaktadır. Bu eğitim sistemlerinde, okulların, göçmen kökenli öğrencilerin velilerini çocuklarının eğitimleri hakkında bilgilendirmeleri ve aktif olarak dahil etmeleri önerilir. Portekiz'de, resmi belgeler göçmen öğrencilerin ebeveynleri de dahil olmak üzere tüm aileleri hedefliyor ve onları okul yönetim organlarına katılmaya teşvik eder.

Göçmen öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının öğrenmelerini ve genel gelişimlerini desteklemelerine dahil edilmesinin önemine ek olarak, araştırma literatüründe sürekli vurgulanan bir diğer konu ise, okullar ve diğer profesyoneller ile sosyal ve sağlık hizmetleri, STK'lar, dil okulları, kültürel topluluklar vb. okul dışındaki kuruluşlar arasındaki işbirliğidir (örneğin, Reakes, 2007; Ricucci, 2008; Sinkkonen ve Kytälä, 2014; Trasberg ve Kond, 2017).

On eğitim sisteminin beşinde üst düzey düzenlemeler/öneriler - Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), İtalya, Portekiz ve Slovenya- göçmen öğrencilerin okula entegrasyonunu teşvik etmek için okulları ve öğretmenleri yerel topluluk üyeleri ile yakın işbirliği yapmaya teşvik eder. İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), göçmen öğrencilerin okula entegrasyonunda değil, aynı zamanda psiko-sosyal destek ihtiyaçlarına cevap vermede yerel kuruluşlarla işbirliğinin önemini vurgulayan bu eğitim sistemlerinden sadece biri:

Eğitim topluluğunun farklı unsurları arasında işbirliğinin kolaylaştırılması ihtiyacı, **Katalonya Özerk Topluluğu**'nun eğitim yasasında belirlenmiştir. Yukarıda açıklandığı gibi, 'Yerel eğitim planları' göçmen öğrencilerin ve ebeveynlerinin entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla okullar ve yerel topluluk arasındaki işbirliğini teşvik eder. Bu amaçla, kültürlerarası konferanslar, eğitim topluluğuna açık farkındalık yaratma etkinlikleri, kültürel çeşitliliği yansıtan atölyeler, dilsel çeşitlilik üzerine konferanslar vb. dahil olmak üzere öğrenme destek önlemlerinden kültürlerarası faaliyetlere kadar birçok farklı girişim yürütülmektedir. Planlar ayrıca, göçmen öğrencilerin ilk kabulü bağlamında psiko-sosyal destek sağlayan profesyonel ağların oluşturulması ve ayrıca okullara daha fazla birlikte yaşama ve dahil olmayı teşvik etme konusunda önemli bir işleve sahiptir.

Almanya (Brandenburg), İtalya, Portekiz ve Slovenya'da resmi belgeler, sosyal entegrasyon dahil olmak üzere göçmen öğrenci entegrasyonunu desteklemede okullar ve yerel topluluk arasındaki işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Örneğin, bu dört eğitim sisteminde, okullar, göçmen öğrencilerin ebeveynlerini / ailelerini de içerebilecek okul sonrası etkinliklerin yanı sıra dil ve genel öğrenme destek önlemleri geliştirmek için yerel topluluk ortaklarıyla işbirliği yapmaya teşvik edilmektedir.

Avusturya ve Finlandiya'da, okul işbirliğine ilişkin resmi belgeler, özellikle göçmen öğrencileri hedeflememektedir, ancak daha genel olarak, okulların kalitesini artırmak için okulların yerel toplulukla işbirliği yapmasını önermektedir.

Son olarak, Fransa, İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), okulları ve öğretmenleri yerel toplulukla işbirliği yapmaya teşvik eden resmi belgeler yoktur.

## Özet

Bu özet, bu bölümdeki ana bulgulara genel bir bakış sunar ve eğitim sistemlerini her bir tematik alanda en kapsamlı politikalarla vurgulamaktadır: Öğrencilerin bütünsel gereksinimlerini ele almak, öğretmenleri tümüyle çocuk yaklaşımını benimsemelerine destek olmak ve göçmen öğrencilerin bütünsel gereksinimlerine yönelik tüm okul yaklaşımı geliştirmek (bkz. Şekil II.3.2).

Göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını ele alan bulgular, ilk değerlendirme alanında, İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Portekiz, Finlandiya ve İsveç'teki resmi belgeler, yalnızca akademik becerileri (diğer dil alanlarında olduğu gibi öğretim dilinde de yeterlilikler) değil aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçları da içeren daha bütünsel bir yaklaşımı teşvik eder. Resmi belgelerin yeni gelen göçmen öğrencilerin başlangıçtaki değerlendirmelerini ele aldığı geri kalan eğitim sistemlerinin çoğunda odak noktası, öğrencilerin eğitim dili konusundaki yeterliliklerine odaklanmaktadır (Almanya - Brandenburg, İtalya, Avusturya ve Birleşik Krallık (İngiltere - olmasına rağmen, İngilizce ek bir dil yeterlilik değerlendirmesi 2018/19) şartı olmaktan çıkar). Bununla birlikte Fransa'da matematik gibi diğer temel konu alanlarındaki yeterlilikler de dikkate alınır.

Göçmen kökenli öğrencilerin sürekli olarak değerlendirilmesi resmi belgelerde özel olarak ele alındığında, odak sadece öğrencilerin dil yeterlilikleri üzerindedir. İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), sosyal ve kişilerarası becerilerin de dikkate alındığı tek eğitim sistemidir.

Ek öğrenme ihtiyacı olan tüm öğrencilere (özellikle farklılaştırılmış ve/veya bireyselleştirilmiş öğretme ve öğrenme yoluyla) sağlanan öğrenme desteğine ek olarak, İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Fransa, İtalya, Portekiz ve Slovenya'daki üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen kökenli öğrencilerin öğrenmelerini ve ilerlemelerini desteklemek için bazı hedefli önlemleri teşvik etmektedir. Bununla birlikte, yalnızca İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve Portekiz, örneğin sosyal ve motivasyonel ihtiyaçları içermek için bilişselin ötesine geçen öğrenmenin yönlerini ele almaktadır. Almanya (Brandenburg), Avusturya, Finlandiya ve İsveç'te, teşvik edilen öğrenme desteği önlemleri özellikle göçmen öğrencileri hedeflememektedir, ancak akademik öğrenme desteğine ihtiyaç duyan tüm öğrencilere sunulmaktadır.

Müfredat dışı etkinlikler bağlamında, göçmen kökenli öğrencilere öğrenme desteği, İspanya'daki en üst düzey eğitim yetkilileri (Katalonya Özerk Topluluğu), Fransa, İtalya, Slovenya ve İsveç tarafından desteklenmektedir. Ancak, yalnızca İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), İtalya ve İsveç, göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonunda ders dışı etkinliklerin rolünü vurgulamaktadır.

Göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal yetenekleri yedi eğitim sisteminin ulusal müfredatına dahil edilmiştir. Bununla birlikte, Finlandiya tüm müfredatta öğretilmesi gereken enine bir yeterlilik olarak değerlendirildiği tek eğitim sistemidir. İki eğitim sisteminde, sosyal ve duygusal yeterlilikler belirli konular (İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu ve Slovenya) aracılığıyla geliştirilecektir, bu yeterlilikleri geliştiren başka yerlerde ise eğitimin genel bir hedefidir ve okullar bunu başarmanın uygun yollarını bulmalıdır (Fransa, Avusturya, Portekiz ve Birleşik Krallık - İngiltere).

Düzeltilici bir önlem olarak psiko-sosyal destek, Almanya (Brandenburg) dışındaki tüm eğitim sistemlerinin resmi belgelerinde bir dereceye kadar ele alınmaktadır. Tüm öğrencilere sağlanacak psiko-sosyal desteğe ek olarak, İspanya'daki üst düzey eğitim yetkilileri (Katalonya Özerk Topluluğu), Avusturya, Finlandiya ve İsveç, psiko-sosyal desteğin göçmen kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlanmasını sağlamak için politikalar ve pratik önlemler geliştirmiştir.

Yukarıdaki sonuçlar İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu), Portekiz, Finlandiya ve İsveç'teki üst düzey eğitim otoriteleri tarafından tartışılan alanların çoğunda bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı alındığını göstermektedir (bkz. Şekil II.3.2). İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu), sürekli değerlendirme konusundaki resmi belgelerde sosyal ve kişilerarası ihtiyaçlar göz önünde bulundurulurken, öğrenme destek önlemleri ve müfredat dışı etkinlikler sosyal ve motivasyon yönlerini kapsar. Psiko-sosyal destek, göçmen kökenli olan öğrencilerin ihtiyaçlarına da uyarlanmıştır. Portekiz'de, ilk değerlendirme hakkındaki resmi belgeler, yalnızca yeni gelen göçmen öğrencilerin akademik becerilerini değil aynı zamanda sosyal ve duygusal iyi oluşlarını değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır ve bu, tüm bu ihtiyaçları karşılamak için öğrenme desteğiyle takip edil - melidir. İlk değerlendirmenin sosyal ve duygusal ihtiyaçları dikkate alması gerekliliği Finlandiya ve İsveç'teki resmi belgelerde de vurgulanmaktadır. Ayrıca, her iki eğitim sistemi de, sosyal-duygusal yeterliklerin öğretimini enine bir yeterlilik olarak (Finlandiya) olarak ya da hedefli psiko-sosyal destek (Finlandiya ve İsveç) sağlayarak göçmen kökenli olan öğrencilerin sosyal-sosyal-duygusal iyi oluşlarını desteklemeye devam etmektedir.

Göçmen kökenli öğrencileri entegre ederken, bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını uygulamada öğretmenlere yönelik eğitim ve destek, bir çerçevenin mevcut olduğu dokuz eğitim sisteminin yedisinde ÖE yeterlilik çerçevesine dahil edilmiştir (Almanya - Brandenburg, İspanya - Katalonya Özerk Topluluğu, Fransa, İtalya, Avusturya, Portekiz ve Slovenya). Öğretmenlerin göçmen öğrencilere öğretme ile ilgili yeterliklerine özel bir ilgi gösterilmektedir. Bununla birlikte, göçmen öğrencilerin daha bütünsel ihtiyaçları yalnızca Portekiz ve Slovenya'daki öğretmen yeterlilik çerçevelerinde ele alınmaktadır. İsveç ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), ÖE yeterlilik çerçevesinin ana odağı, göçmen kökenli kökenli olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin gereksinimlerini anlamada öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmektir.

Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), İtalya, Slovenya, Finlandiya ve İsveç'teki üst düzey eğitim yetkilileri, öğretmenlerin yalnızca akademik değil aynı zamanda göçmen

kökenli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını ele alma konusundaki farkındalıklarını ve yetkinliklerini arttırmayı amaçlayan SMG etkinliklerini organize eder veya destekler. Başka yerlerde, SMG faaliyetleri, Fransa ve Avusturya'daki diller alanı ve Portekiz'deki kültürlerarası eğitim alanı üzerine daha yoğun odaklanır.

Eğitim asistanları, sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrencileri okula entegre etmelerine yardımcı olabilir. Ancak, sistematik olarak sadece İspanya'da kullanılmaktadır (Katalonya Özerk Topluluğu). Bu personel, göçmen öğrencilerin akademik ilerlemelerinin yanı sıra sosyal ve duygusal iyi oluşlarını da içeren bütünsel ihtiyaçlarını desteklemeye katkıda bulunur. Slovenya'da, öğretim asistanlarının kullanımıyla ilgili üst düzey düzenlemeler / tavsiyeler yoktur. Ancak, temel ve lise eğitimindeki her sınıfın, öğrencilerin okula sosyal olarak bütünleşmelerine yardımcı olma sorumluluğunu taşıyan bir form öğretmeni vardır..

Yukarıdaki sonuçlar genel olarak **Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), İtalya, Portekiz, Slovenya, Finlandiya ve İsveç**'teki üst düzey eğitim otoritelerinin, öğretmenlerin, ÖE yeterlilikler çerçevesi (Portekiz ve Slovenya) ve/veya SMG faaliyetleri aracılığıyla bu yönü vurgulayarak bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını sergileme kapasitelerini desteklediklerini göstermektedir. (bkz. Şekil II.3.2). İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu), öğretim görevlileri, göçmen öğrencilerin akademik ilerlemelerini ve sosyal-duygusal iyi oluşlarını teşvik etmek için de kullanılır.

On eğitim sisteminden dokuzu (Birleşik Krallık - İngiltere hariç), göçmen kökenli öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tüm okul yaklaşımı bağlamında okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarını ele almaktadır. Aynı dokuz eğitim sistemi aynı amaç için SMG aktiviteleri sağlamaktadır. Bununla birlikte, yalnızca İsveç, okul müdürleri için şiddetli stres veya travma gibi psiko-sosyal problemleri yaşayan öğrenciler hakkındaki farkındalıklarını artırmak için özel eğitimleri destekler.

Öğrencilerin ebeveynleriyle veya aileleriyle işbirliği yapmak, göçmen öğrencilerin başarılı bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için esastır ve bu, Birleşik Krallık (İngiltere) hariç, tüm eğitim sistemlerinin resmi belgelerinde belirtilmiştir. Ebeveynlerin katılım alanlarının en kapsamlı olduğu yerler, okulların ve öğretmenlerin, yalnızca eğitim konularında değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişimi ve okuldaki ilerleyişini etkileyebilecek tüm sağlık, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını ele almak için ebeveynlerle işbirliği yapılmasını öneren İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu) ve Slovenya'dır.

Son olarak, göçmen kökenli öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını desteklemek için Almanya (Brandenburg), İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovenya ve Finlandiya'daki resmi belgeler dikkate alındığında, okulların diğer profesyoneller ve yerel kuruluşlarla işbirliği yapmaları teşvik edilmektedir. (örneğin sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleri, STK'lar vb.). Bununla birlikte, bu işbirliğinin sadece göçmen öğrencilerin akademik gelişimlerini ve ilerlemelerini değil, aynı zamanda psiko-sosyal destek ihtiyaçlarını da teşvik etmelerindeki önemi sadece İspanya'da ele alınmaktadır (Katalonya Özerk Topluluğu).

Yukarıdaki sonuçlar, yalnızca **İspanya (Katalonya Özerk Topluluğu), Slovenya ve İsveç**'teki üst düzey eğitim otoritelerinin, tartışılan politikaların / önlemlerin en az biriyle ilgili olarak çocuk eğitimi yaklaşımını, tüm okul yaklaşımını desteklediğini göstermektedir (bkz. Şekil II.3.2). İsveç'te bu okul liderliği alanı için, Slovenya'da ebeveyn katılımı için geçerlidir ve İspanya'da (Katalonya Özerk Topluluğu) ebeveyn katılımı ve yerel kuruluşlarla işbirliği ile ilgilidir.



**Şekil II.3.2: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'deki okullarda bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımıyla ilgili politikalar (ISCED 1-3), 2017/18**

İçeren eğitim sistemleri	Öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılama	Öğretmenleri bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı benimsemeye destekleme	Göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılamak için tüm okul yaklaşımı teşvik
kapsamlı politikalar	ES (Katalonya), PT, FI, SE	DE (Brandenburg), ES (Cataluña), IT, PT, SI, FI, SE	ES (Katalonya), SI, SE
belirli alanlarda politikalar	DE (Brandenburg), FR, IT, AT, SI, UK-ENG	FR, AT, UK-ENG	DE (Brandenburg), FR, IT, AT, PT, FI
herhangi bir üst düzey düzenleme/öneri olmayan			UK-ENG

Kaynak: Eurydice.

**Ülkeye özgü not**

**Birleşik Krallık (ENG):** 2018/19'dan itibaren~, Ek bir dil olarak İngilizce yeterlilik değerlendirmesi daha fazla gerekli olmayacak.

## II.4: SONUÇ

---

Bu raporun ikinci kısmı, göçmen kökenli olan öğrencilerin okullarına entegrasyonu ile doğrudan ilgili konularda on eğitim sisteminin en üst düzey politikalarını ve önlemlerini analiz etmiştir. Bunlar, yeni gelen göçmen öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ilk değerlendirmesini, eğitim dilinin ve ana dilin (dillerin) öğretilmesi ve öğrenilmesini, öğrencilerin akademik aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesini, öğretmenlere ve okul müdürlerine verilen desteği ve ebeveynlerin ve daha geniş okul topluluğunun katılımını içerir.

Analitik amaçlı olarak, bu yönler iki genel boyutla - dilbilimsel ve kültürel çeşitlilik ve göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı ile ilişkili olarak incelenmiştir. Bu iki boyut ayrı ayrı analiz edilmekle birlikte, bu, birinin diğerinden daha önemli olduğu ya da dışarıda bırakılabileceği anlamına gelmez - bunlar aynı madalyonun iki yüzüdür.

İncelenen her alanın önemini vurgulayan çok çeşitli akademik araştırma literatürü sunulmuştur. Bu nedenle, göçmen kökenli öğrencilerin okullara kapsamlı ve sistematik bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için, tüm alanlara özen gösterilmesi gerektiği açıktır.

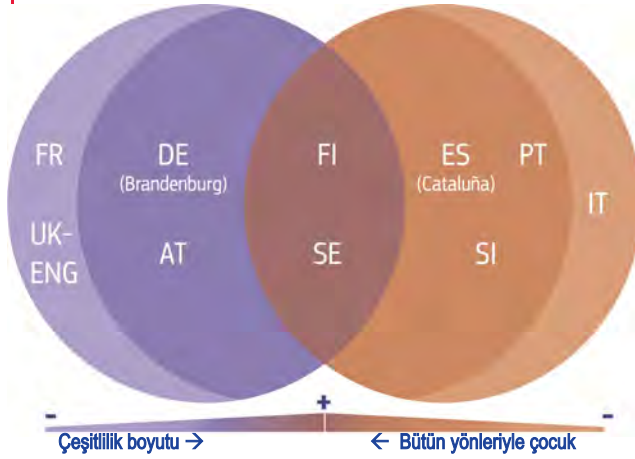
Eğitim sistemlerinin içinde çalıştığı genel bağlamın, araştırılan en üst düzey politikaların ve önlemlerin niteliği üzerinde kesinlikle bir etkisi olduğu belirtilmelidir. Bağlamsal faktörler, hükümetlerin politika önceliklerini, göçmen nüfusunun menşe ülkelerini ve ayrıca (de) merkezileşme derecesi gibi söz konusu eğitim sisteminin belirli özelliklerini içerir. Ancak, bu analizde bütün bu bağlamsal faktörleri dikkate almak mümkün olmamıştır.

Analiz sonuçlarına genel bir bakış sunan Şekil II.4.1, on eğitim sisteminin hepsinin iki ana boyuta - dilbilimsel ve kültürel çeşitlilik ve bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı- verdiği vurguyu göstermektedir. Finlandiya ve İsveç, her iki boyuta da en fazla önem verdikleri için öne çıkıyor. Çeşitlilik boyutu ile ilgili olarak, her iki eğitim sistemi de eğitim dilini ek / ikinci dil olarak öğretmek için özel bir müfredat geliştirmiştir. Bu programı okulu boyunca herhangi bir öğrenci izleyebilir. Her iki eğitim sistemi de ana dillerinin öğretimi için bir müfredat tasarlamıştır. İsveç'te, öğrencilerin ana dilleri, her yeni gelen göçmen öğrencinin okula girerken geçirdiği kapsamlı değerlendirme sürecinin bir parçasıdır. Finlandiya'da, bu öğretim, tüm öğrenciler için çokdilliliği teşvik eden ve öğrencilerin dil bilincini yükselten bir müfredat çerçevesinde gerçekleştirilir. Bazı ana dil öğretmenleri Finlandiya ya da İsveç'te doğuyor ve sonuç olarak orada eğitiliyor ve yetiştiriliyor. Ayrıca, anadili öğretmenlerinin arzı yerel düzeyde kamu yetkilileri tarafından organize edilmektedir. Son olarak, kültürlerarası eğitim müfredatta İsveç'te genel bir ilke ve Finlandiya'da müfredatlar arası bir tema olarak güçlü bir konuma sahiptir. İkincisinde, 2018 yılında kültürlerarası eğitim de dahil olmak üzere kültürel çeşitlilikle ilgili SMG kursları düzenlemek için özel fonlar sağlandı.

Hem Finlandiya hem de İsveç, bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı ile ilgili çok kapsamlı politika ve önlemlere sahiptir. İlk değerlendirme prosedürlerine bütünsel bir yaklaşım (yani, akademik ihtiyaçların yanı sıra yeni gelen göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılama) ve okullarda sunulan psiko-sosyal desteğin göçmen öğrencilerin özel ihtiyaçlarını hedef alması gerektiğini vurgulamaktadırlar. İsveç'te, resmi belgeler sosyal öğrenme için ek öğrenme desteğinin yanı sıra müfredat dışı faaliyetlerle sağlanmasını tavsiye ederken, Finlandiya müfredatı sosyal ve duygusal yeterliliklerin gelişimini enine yeterlilik olarak görmektedir. Hem Finlandiya hem de İsveç'in en üst düzey eğitim otoriteleri, öğretmenlerinin bu alanlarda bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımını uygulama be-

cerisini geliştirmek için SMG etkinliklerini organize eder veya destekler; İsveç'te, okul müdürlerinin göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçları konusundaki farkındalıklarını artırmak için bir SMG kursu vardır.

**Şekil II.4.1: İlköğretim, genel ortaöğretim ve IVET'te (ISCED 1-3) dilsel ve kültürel çeşitlilik ile bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımıyla ilgili politikaların vurgulanması, 2017/18**



Kaynak: Eurydice.

Almanya'daki (Brandenburg) ve özellikle Avusturya'daki politikalar ve önlemler çeşitlilik boyutunda güçlüdür; ancak bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı açısından öne çıkmazlar.

Her iki eğitim sistemindeki üst düzey eğitim yetkilileri, ana dil öğretimi sağlar; Avusturya'da belli bir müfredat geliştirdiler. Her iki ülkede de, bazı ana dil öğretmenleri yerli kökenlidir ve dolayısıyla orada eğitim görmekte ve eğitilmektedir. Ana dil öğretmenlerinin arzı, her ülkenin kamu otoriteleri tarafından *Länder* düzeyinde organize edilmektedir. Ayrıca, eğitim dilinin öğretimi her iki ülkede de güçlü bir odağa sahiptir - dil bilinci tüm müfredat boyunca enine

bir yeterlilik olarak öğretilir ve öğrenciler dilin dilbilimsel bileşenlerinden ve bir yapının dilin nasıl işlediğinin farkındadır. Avusturya'da, 2018'den bu yana, okula giriş yapan tüm öğrenciler (yerliler ve göçmenler) standart bir şekilde Almanca'da değerlendirilmelidir. Son olarak, kültürlerarası eğitim, Almanya (Brandenburg) ve Avusturya'da müfredatlar arası bir tema niteliğindedir.

Almanya (Brandenburg) ve Avusturya'daki durumun aksine, çeşitlilikle ilgili politikalar ve önlemler İspanya'da belirgin değildir (Katalonya Özerk Topluluğu); bununla birlikte, eğitim sistemi bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı bakımından göze çarpmaktadır. Burada, göçmen öğrencilerin ilk ve sürekli değerlendirmeleri, sınıf içinde ve dışında sağlanan öğrenme destek önlemleri ve hedeflenen psiko-sosyal destek sağlanması dahil, çeşitli alanlardaki bütünsel ihtiyaçları üzerinde durulur. Ayrıca, öğretmenlerin sadece akademik değil aynı zamanda göçmen kökenli öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını da ele alma kapasiteleri, üst düzey eğitim yetkilileri tarafından düzenlenen veya desteklenen SMG etkinlikleriyle teşvik edilmektedir. Son olarak, resmi belgelerde, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin ve okulların göçmen öğrencilerin ebeveynleriyle ve aynı zamanda yerel kuruluşlarla işbirliği yapmalarının sağlanmasına vurgu yapılmıştır.

Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı kapsamlılığı açısından İspanya'yı (Katalonya Özerk Topluluğu) Portekiz ve Slovenya izlemektedir. Bu son öğretim sistemleri de çeşitlilik boyutuyla ilgili göze çarpmamakla birlikte, politikaları ve önlemleri göçmen öğrencilerin en azından bazı alanlardaki bütünsel ihtiyaçlarını ele almaktadır. Portekiz'de, göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları, ilk değerlendirme alanında ve daha sonra ana sınıflarda sağlanan öğrenme desteğinde dikkate alınmaktadır. Ayrıca, göçmen öğrencilerin genel kabul görmüş olma duygusu da dahil olmak üzere genel iyiliği, ÖE yeterlilik çerçevesinde ele alınan unsurlardır. Slovenya'da, göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçları ile ilgili öğretmen yeterlikleri, hem ÖE yeterlilik çerçevesi hem de ilgili SMG faaliyetleri aracılığıyla teşvik edilmektedir; ayrıca, resmi belgeler, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini ve iyi oluşlarını teşvik etmek için ebeveynlerle işbirliğini önermektedir.

Fransa ve Birleşik Krallık (İngiltere), eğitim dilini öğretmeyi desteklemek için özel politikalar ve önlemler geliştirmiştir. Örneğin, Birleşik Krallık'ta (İngiltere), tüm öğretmenlerin, tüm öğrencilerin konuştuğu dilleri, okuma, yazma ve kelime haznelerini her konunun ayrılmaz bir parçası olarak geliştirmeleri beklenmektedir. İngilizceyi ek dil olarak kullanan öğrenciler için, öğretmenlerin İngilizcelerini geliştirmelerine yardımcı olacak öğretim fırsatları planlamaları beklenir. Fransa'da, ulusal müfredat özellikle her öğretmenin tüm öğrenciler için bir dil modeli olması gerektiğini belirtir. Ayrıca, üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencilerin Fransızca dilindeki dil becerilerinin sürekli değerlendirilmesi amacıyla yeterlilik seviyelerini tanımlamışlardır.

İtalya'da, resmi belgeler, özellikle yeni gelen göçmen öğrenciler için rehber veya öğretmen görevi gören ikinci nesil öğrencilerin yardımı ile akran eğitimi ve desteğinin önemini vurgulamaktadır. Müfredat dışı etkinlikler, öğrencilerin ailelerinin katılımı da dahil olmak üzere, göçmen öğrencilerin öğrenmelerini ve sosyal bütünleşmelerini destekleme aracı olarak teşvik edilmektedir.





## SÖZLÜK

---

### I. Tanımlar

**Sığınmacılar:** uluslararası koruma için başvuruda bulunan başvuru sahipleri veya başvuruda bulunan başvuru sahibinin çocuklarıdır.

**Göçmen kökenli çocuklar ve gençler:** burada yeni gelenler / birinci nesil, ikinci nesil veya geri dönen göçmen çocuklar ve gençlere tekabül eder. Göç etme nedenleri (örneğin ekonomik veya politik), yasal statülerinde olduğu gibi değişebilir - bunlar vatandaşlar, sakinler, sığınmacılar, mülteciler, refakatsiz küçükler veya düzensiz göçmenler olabilir. Ev sahibi ülkede kalma süreleri kısa veya uzun süreli olabilir ve ev sahibi ülkenin resmi eğitim sistemine katılma hakkına sahip olabilir veya olmayabilir. AB içindeki ve dışındaki göçmen çocuklar ve gençler dikkate alınır, ancak raporda ev sahibi ülkede iki kuşaktan fazla yaşayan etnik azınlık kökenli insanlar hariç tutulur (ayrıca **göçmen öğrencilere** bakın).

**Telafi eğitimi:** Zorunlu okul çağındaki gençlere, çeşitli nedenlerle, hiçbir zaman okula gitmemiş veya okula erken gitmemiş, eşdeğer bir eğitim kazanmaları için yardım eden programları ifade eder.

**İçeriğe dayalı konu öğretmeni:** dil dışındaki herhangi bir müfredat dersinin öğretmeni.

**Sürekli mesleki gelişim (SMG):** öğretmenlerin kariyerleri boyunca, bilgi, beceri ve tutumlarını genişletmelerini, geliştirmelerini ve güncellemelerini sağlayan hizmet içi eğitimi ifade eder. Resmi ya da yaygın olabilir ve hem konu temelli hem de pedagojik eğitimi içerebilir. Kurslar, seminerler, akran gözlemleri ve öğretmen ağlarından destek gibi farklı formatlar sunulur. Bazı durumlarda, SMG faaliyetleri ek niteliklere yol açabilir.

**Farklılaştırılmış eğitim ve değerlendirme:** (aynı zamanda farklılaştırılmış öğrenme olarak da bilinir veya eğitim çevrelerinde basitçe farklılaşma), aynı sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrencilere içerik toplama; fikirleri işlemek, inşa etmek veya anlamlandırmak; ve yetenek farklılıklardan bağımsız olarak, bir sınıftaki tüm öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayan öğretim materyalleri ve değerlendirme araçları / materyalleri geliştirme açısından farklı öğrenme yollarını sağlamayı içeren bir öğretim yaklaşımıdır.

**Müfredat dışı etkinlikler:** okullarda gerçekleşen veya okullarla bağlantılı etkinliklerdir ancak normal müfredatın ve normal ders çizelgesinin alanı dışında kalan etkinliklerdir. Bu faaliyetler genellikle isteğe bağlıdır.

**Birinci kuşak göçmen öğrenciler:** ev sahibi ülkenin dışında doğmuş ebeveynleri, ev sahibi ülkenin resmi eğitim sistemine katılan ev sahibi ülke dışında doğmuş çocuklar ve gençlerdir.

**Süreç değerlendirmesi:** Bir çalışma süresince öğrenci ilerlemesinin değerlendirmesini ifade eder. Temel amacı, öğrenme gereksinimlerini belirlemek ve buna göre öğretme ve öğrenmeyi ayarlamaktır. Süreç değerlendirmesi genellikle öğretmenler tarafından tasarlanır ve yönetilir, ancak ulusal bir sınav şeklinde de olabilir.

**Grup temelli öğrenme desteği:** Burada beklenen öğrenme çıktılarını elde etmek için (küçük) öğrenci gruplarına sağlanan ek bir öğrenme desteği biçimini ifade eder.

**Rehberlik (materyaller):** öğretmenleri ve/veya okulları tanımlanmış hedefleri uygulamada desteklemek için üst düzey eğitim yetkilileri tarafından sağlanan resmi belgeler veya beyanlardır.

**Ana dil:** Evde göçmen öğrenciler tarafından en çok konuşulan dil. Okul bağlamında kullanılan öğretim dilinden farklıdır. Çoğu durumda, ana dil öğrencilerin ilk dili veya ana dilidir.

**Etki değerlendirilmesi:** resmi eğitim yetkilileri tarafından yürütülen veya görevlendirilen “neyin işe yaradığına” ilişkin ulusal raporları, araştırmaları ve analizleri ifade eder. Okullardan örnek veri toplayan deneysel çalışmalar, kamu kurumları, üniversiteler veya düşünce kuruluşları tarafından yapılan diğer araştırmalar da dahil olmak üzere farklı araştırma veya analiz türleri, bir politikanın veya önlemin etkisini değerlendirmek için de kullanılabilir.

**Bireyselleştirilmiş öğrenme desteği:** Beklenen öğrenme çıktılarını elde etmek için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlar. Öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir ve bireysel ihtiyaçlara cevap verecek özel çözümler üretmeyi amaçlar.

**Kültürlerarası eğitim (ve etkinlikler):** farklı insan ve kültürlerin anlaşılmasını teşvik eder. Hayatın her alanında çeşitliliğin normalliğini kabul eden ve saygı duyan öğretimi içerir. Herkes için fırsat eşitliği sağlamanın yanı sıra, her türlü klişeyi ve yabancı düşmanlığı biçimlerini araştırmayı, incelemeyi ve sorgulamayı amaçlamaktadır.

**Kültürlerarası arabulucu:** göçmen öğrencilerin okula entegrasyonunu destekleyen bir kişi. Ayrıca, örneğin tercümanlık ve çeviri görevleri de olabilir. Ebeveyn-öğretmen toplantılarında ve / veya daha genel olarak öğrenciler, ev, okul ve / veya yerel topluluk arasında bağlantılar geliştirilmesine yardımcı olur.

**İlk değerlendirme:** burada yeni gelen göçmen öğrencilerin önceki öğrenmelerinin (bilgi, beceri ve yeterlilikler) değerlendirilmesi ve ev sahibi ülkede okula ilk kez girerken/başlarken diller, diğer konu alanlarının öğrenilmesi ve sosyal-duygusal iyilikle ilgili ihtiyaçları desteklemeyi ifade eder.

**Öğretmen eğitimi (ÖE):** hem hizmet öncesi hem de genel eğitimi mesleki eğitim ile birlikte içerir. Genel bileşen, öğretmen adaylarına daha geniş bir eğitimin yanı sıra bir veya daha fazla konu hakkında da kapsamlı bilgi verirken, mesleki eğitim bileşeni onlara gelecekteki mesleği hakkında hem teorik hem de pratik bir görüş sağlar. Psikoloji ve öğretim yöntemlerinde yer alan derslere ek olarak, genellikle okul dışı yerleştirmeleri de kapsar. İlk öğretmen eğitimi, mesleki eğitimin yalnızca bu aşamada gerçekleştiği durumlar haricinde, indüksiyon aşamasını hariç tutar.

**(Okul temelli) IVET:** burada, işyerinde uygulamalı iş deneyimi dönemleriyle değişebilecek en az yarı zamanlı okul temelli eğitimi içeren ISCED seviye 2 ve / veya 3 yollarını ifade eder. Bu programlar okullarda veya diğer eğitim kurumlarında sunulabilir.

**Dil farkındalığı:** Bir kişinin, dilin doğası ve insan yaşamındaki rolünün bilinçli bir farkındalığına duyarlılığı anlamına gelir (Donmall, 1985). Başka bir deyişle, dilin kendi kuralları olan resmi bir sistem olduğunun ve kullanımının içeriğe ve amaca bağlı olarak değiştiğinin farkına varmasını sağlar (örneğin, bir arkadaşına karşı bir yöneticiden özür dilemek; birisinin kardeşi ile birisinin yerel yönetimdeki temsilcisini ikna etmek).

**İkinci/ek bir dil olarak öğretilen eğitim dili:** birinci/anadili olmayan öğrencilere öğretim dilinin öğretimini ifade eder.

**Yerel makamlar:** Bölgesel seviyenin altındaki bölgeler dahilinde sorumluluklar taşır. Seçilmiş temsilcileri içerebilirler veya merkezi yetkililerin idari birimleri olabilirler.

**Göçmen öğrenciler (veya göçmen kökenli öğrenciler):** burada, ev sahibi ülkenin örgün eğitim sistemine katılan göçmen kökenli genç çocukları ve gençleri ifade eder.

**İzleme:** burada, sistem performansını hedeflere ve standartlara göre kontrol etmek ve gerekli değişiklikleri yapmak amacıyla bilgi toplama ve analiz etme sürecini ifade eder. Kullanılan veri yelpazesi, örneğin, okul öz değerlendirme, dış sınavlar veya diğer ulusal değerlendirmelerin sonuçlarını, özel olarak hazırlanmış performans göstergelerini veya uluslararası değerlendirme sonuçlarını (PIRLS, TIMSS, PISA, vb.) içerebilir.

**Yeni gelen göçmen öğrenciler:** burada, ev sahibi ülkenin resmi eğitim sistemine girdiklerinde, okullara entegrasyonlarına yardımcı olmak için ek destek önlemleri almaya hak kazanabilecek birinci nesil göçmen çocuklar ve gençler anlamına gelir (örneğin, hazırlık sınıfları, ek sınıflar okul dili, vb.) Bu çocukları ve gençleri “yeni gelen göçmen öğrenciler” olarak görmenin zaman aralığı ve onlara sağlanan ek destek önlemleri ülkeler arasında farklılık göstermektedir.

**Hazırlık sınıfları:** Yoğun dil öğretimi verilen yeni gelen göçmen öğrencilere yönelik ayrı sınıflar veya dersler ve bazı durumlarda, ana derslere hızlı bir şekilde girmeye hazırlanmak isteyen diğer dersler için uyarlanmış bir müfredat. Öğrenciler hazırlık sınıflarına sadece bazı dersler için (okul günü geri kalanı boyunca genel derslere katılırken) veya bütün okul günü için, genellikle diğer öğrencilerle genel derslere tam olarak entegre edilmeden önce sınırlı bir süre boyunca, katılabilirler. Ülkeye bağlı olarak, sınıflara 'giriş', 'geçiş' veya 'alım' sınıfları da denilebilir.

**Psiko-sosyal destek:** Burada, okullarda sunulan veya göçmen öğrencileri (ve ailelerini) sıkıntıyla başa çıkmalarını desteklemeyi amaçlayan okullarla bağlantılı çeşitli hizmetleri ifade eder. Duygusal/zihinsel, fiziksel/sağlık, sosyal veya diğer gereksinimlerini ele alabilir ve çocuklarda esneklik geliştirmeyi amaçlar. Kabul aşamasında ve / veya bir çocuğun okulu boyunca sağlanabilir.

**Oturma izni:** Ulusal makamlar tarafından verilen ve en az 3 ay geçerli olan ev sahibi ülkede kalma izni. Bir AB Üye Devletinde ikamet izni, üçüncü ülke vatandaşlarının kendi bölgesinde yasal olarak kalmalarına izin verir. Oturma, eğitim, aile, iş, iltica veya diğer sebeplerden dolayı oturma izni verilebilir, ancak çalışma hakkını içermez.

**Yerel makamların/okulların sorumluluğu:** resmi belgelere göre, üst düzey eğitim otoritelerinin belirli bir politika alanında karar alma görevini yerel otoritelere veya okullara devrettiği anlamına gelir.

**Geri dönen göçmen öğrenciler:** Başka bir ülkede uluslararası göçmen olduktan ve kendi vatandaşlık ülkelerinin örgün eğitim sistemine katılmış olduktan sonra vatandaşlık ülkelerine dönen çocuklar ve gençler.

**İkinci kuşak göçmen öğrenciler:** şu anki ikamet ettikleri ülkede doğmuş en az bir yabancı uyruklu ebeveyni olan (birinci nesil) ve ev sahibi ülkenin örgün eğitim sistemine katılan çocuklar ve gençler.

**Sosyal ve duygusal yeterlilikler:** çocukların duygularını ve dostluklarını yönetme, problem çözme ve zorluklarla başa çıkma yeteneklerini destekleyen bir dizi bilgi ve beceriyi ifade eder. Onlar refah ve pozitif ruhsal sağlığı destekleyen temel yaşam becerileridir. Sosyal ve duygusal yetkinlikler geliştirmiş çocuklar, kendilerini yönetmeyi, başkalarıyla ilişki kurmayı, çatışmaları çözmeyi ve kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında olumlu hissetmeyi daha kolay bulurlar.)

**Strateji:** genel bir amaca ulaşmak için üst düzey yetkililer tarafından geliştirilen resmi bir politika belgesi. Bir strateji bir vizyon içerebilir, amaçları ve hedefleri (niteliksel ve niceliksel) tanımlayabilir, süreçleri, yetkili makamları ve sorumlu kişileri tanımlayabilir, finansman kaynaklarını tanımlayabilir, tavsiyelerde bulunabilir.

**Eğitim asistanı:** sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için destek sağlamalarına yardımcı olan destek personeli (veya tam nitelikli öğretmenler).

**Üst seviye (yetkililer, düzenlemeler/öneriler vb.):** Belirli bir ülkede, genellikle ulusal (eyalet) düzeyinde yer alan, eğitim sorumluluğundaki en üst düzey otoritedir. Bununla birlikte, Belçika, Almanya, İspanya ve Birleşik Krallık için, Communautés, Länder, Comunidades Autónomas ve gelişmiş yönetimler sırasıyla eğitim ile ilgili tüm alanların çoğundan sorumludur. Bu nedenle, bu idareler sorumluluk sahibi oldukları alanlar için üst düzey otorite olarak kabul edilirken, ulusal (devlet) düzeyiyle sorumluluğu paylaşanlar için, her ikisinin de üst düzey otoriteler olduğu düşünülmektedir. Raporda, üst düzey eğitim yetkilileri tarafından yayınlanan politika dokümanlarına (yani düzenlemeler, tavsiyeler, stratejiler, eylem planları, rehberlik malzemeleri vb.) "Resmi belgeler" denmektedir. Durumlarına bağlı olarak, zorunlu olabilir veya olmayabilir.

**Refakatsiz küçük çocuklar:** burada, ikamet ettikleri ülkelerinin dışında doğan ve ev sahibi ülkeye sorumlu bir yetişkin tarafından eşlik edilmeden veya ev sahibi ülkeye giriş yaptıktan sonra refakatsiz bırakılan çocuklar ve gençleri (ulusal yönetmeliklere göre küçük kabul edilenler) ifade eder.

**Bütün yönleriyle çocuk eğitimi yaklaşımı:** eğitime bütüncül bir yaklaşım benimsemeyi gerektirir. Sadece akademik bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda bireysel öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini ve iyi oluşlarını teşvik eden öğrenme ortamları yaratmak demektir. Her çocuğun sağlıklı, güvenli, meşgul, desteklenip zorlanmasını sağlamayı amaçlar.

**Tüm okul yaklaşımı:** tüm okul topluluğunun (okul müdürleri, öğretmenler ve diğer personel, öğrenenler, ebeveynler ve aileler) dış paydaşlar, profesyoneller ve hizmetler ile ortaklaşa yürüttüğü, uyumlu, kolektif ve işbirliğine dayalı bir eylemde bulunduğu eğitimsel dezavantajla mücadele için politika yaklaşımlarının ve girişimlerinin bir kombinasyonunu ifade eder.

## II. ISCED Sınıflandırması

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED), ülkeler arasındaki eğitim istatistiklerinin ve göstergelerinin tek tip ve uluslararası kabul görmüş tanımlara dayanarak karşılaştırılmasını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir. ISCED'in kapsamı, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar da dahil, çocuklar, gençler ve yetişkinler için, onları sağlayan kurum veya kuruluşlara veya teslim edilme şekline bakılmaksızın tüm organize ve sürekli öğrenme fırsatlarını kapsar. Yeni sınıflandırmaya dayalı ilk istatistiksel veri toplama (ISCED 2011) 2014 yılında gerçekleşti (UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 ve UNESCO/UNESCO İstatistik Enstitüsü'nden kabul edilen metin ve tanımlar, 2011).

### ISCED 0: Okul öncesi eğitim

Organize öğretimin başlangıç aşaması olarak tanımlanan, ilköğretim 0 seviyesindeki programlar, çok küçük çocukları okul tipi bir ortamla tanıştırmak, yani ev ile okul temelli bir atmosfer arasında bir köprü oluşturmak için tasarlanmıştır. Bu programların tamamlanmasının ardından çocuklar eğitimlerine 1. seviyede devam eder (ilköğretim).

ISCED 0 düzeyindeki programlar genellikle okul temellidir veya bunun dışında bir grup çocuk için (örneğin merkez tabanlı, toplum temelli, ev temelli) kurumsallaştırılmıştır.

Erken çocukluk eğitimi gelişimi (ISCED 010 seviyesi) küçük çocuklar için tasarlanmış (0 ila 2 yaş aralığında) eğitim içeriğine sahiptir. Okul öncesi eğitim (ISCED 020 seviyesi) en az 3 yaş arası çocuklar için tasarlanmıştır.

### ISCED 1: İlköğretim

İlköğretim, tipik olarak öğrencilere okuma, yazma ve matematikte (yani okuryazarlık ve sayısal yazarlık) temel beceriler kazandırmak için tasarlanmış öğrenme ve eğitim etkinlikleri sağlar. Öğrenme için sağlam bir temel oluşturur, temel bilgi alanlarının sağlam bir şekilde anlaşılmasını sağlar ve kişisel gelişimi teşvik eder, böylece öğrencileri alt orta öğretime hazırlar. Varsa, az uzmanlaşma ile temel öğrenme sağlar.

Bu seviye 5 ila 7 yaş arasında başlar, tüm ülkelerde zorunludur ve genellikle dört ila altı yıl sürer.

### ISCED 2: Alt orta öğretim

ISCED 2 düzeyindeki veya daha düşük orta öğretim düzeyindeki programlar, genellikle ISCED 1 düzeyinde başlayan temel öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine kuruludur. Genellikle, eğitim amacı, öğrencileri daha ileri eğitim fırsatlarına hazırlayan yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim için temel oluşturmaktır. . Bu seviyedeki programlar genellikle daha çok konuya yönelik bir müfredat etrafında düzenlenir ve geniş bir konu yelpazesinde teorik kavramlar sunar.

Bu seviye tipik olarak 11 veya 12 yaşlarında başlar ve genellikle zorunlu eğitimin bitimine denk gelen 15 veya 16 yaşlarında sona erer.

### ISCED 3: Lise eğitimi

ISCED 3 veya üst orta öğretim düzeyindeki programlar, genellikle yüksek öğretime veya yükseköğretime hazırlık aşamasında orta öğretimi tamamlamak veya istihdama yönelik ya da her ikisine de ilişkin becerileri sağlamak için tasarlanmıştır. Bu seviyedeki programlar, öğrencilere alt orta öğretimden daha fazla konu temelli, uzman ve derinlemesine programlar sunmaktadır (ISCED seviye 2). Artan seçenek ve akış seçenekleriyle daha farklıdır.

Bu seviye genellikle zorunlu eğitimin sonunda başlar. Giriş yaşı tipik olarak 15 veya 16'dır. Giriş nitelikleri (örneğin zorunlu eğitimin tamamlanması) veya diğer asgari şartlara ihtiyaç duyulur. ISCED 3 seviyesinin süresi iki ila beş yıl arasında değişmektedir.

### ISCED 4: Ortaöğretim sonrası yükseköğretim dışı eğitim

Ortaöğretim sonrası yükseköğretim programları, öğrencileri işgücü piyasasına ve/veya yüksek öğrenime girmeye hazırlamak için öğrenme ve eğitim faaliyetleri sağlamak için orta öğretime dayanır. Genelde lise bitirmiş (ISCED seviye 3) ancak becerilerini geliştirmek ve kendilerine yönelik fırsatları artırmak isteyen öğrencileri hedeflemektedir. Programlar genellikle, tipik olarak bilgi, beceri ve yetkinlikleri derinleştirmek yerine genişletmeye hizmet ettikleri için lise seviyesindeki programlardan önemli ölçüde daha gelişmiş değildir. Bu nedenle, yükseköğretimin özelliklerinin üst düzey karmaşıklık seviyesinin altına yerleştirilmişlerdir..



### ISCED 5: Kısa süreli yüksek öğrenim

ISCED 5'teki programlar kısa süreli yüksek öğrenimdir ve genellikle katılımcılara profesyonel bilgi, beceri ve yeterlilikler sağlamak için tasarlanmıştır. Tipik olarak, pratik temelli ve mesleğe özgüdür, öğrencileri işgücü piyasasına girmeye hazırlar. Bununla birlikte, bu programlar diğer yükseköğretim programlarına da bir yol sağlayabilir.

Bir lisans programı veya eşdeğeri altında akademik yükseköğretim programları da ISCED 5 düzeyinde sınıflandırılır.

### ISCED 6: Lisans veya eşdeğeri seviye

ISCED 6 düzeyindeki programlar, genellikle orta dereceli veya eşdeğer niteliklere öncülük eden, katılımcılara ara akademik ve / veya mesleki bilgi, beceri ve yeterlilik kazandırmak üzere tasarlanmış olan lisans veya eşdeğeri düzeydedir. Bu seviyedeki programlar tipik olarak teori tabanlıdır ancak pratik unsurları içerebilir; Son teknoloji araştırma ve / veya en iyi profesyonel uygulamalar tarafından bilgilendirilirler. ISCED6 programları geleneksel olarak üniversiteler ve eşdeğer yüksek öğrenim kurumları tarafından sunulmaktadır.

### ISCED 7: Yüksek lisans veya eşdeğeri seviye

ISCED 7 seviyesindeki programlar, Master veya eşdeğeri seviyededir ve genellikle katılımcılara ikinci bir derece veya eşdeğeri nitelik kazandıran ileri akademik ve/veya mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikler sağlamak üzere tasarlanmıştır. Bu seviyedeki programlar önemli bir araştırma bileşenine sahip olabilir, ancak doktora yeterlilik ödülüne yol açmaz. Tipik olarak, bu seviyedeki programlar teoriye dayanır, ancak pratik bileşenleri içerebilir ve son teknoloji araştırma ve/veya en iyi profesyonel uygulama tarafından bilgilendirilir. Geleneksel olarak üniversiteler ve diğer yüksek öğrenim kurumları tarafından sunulurlar.

### ISCED 8: Doktora veya eşdeğeri seviye

ISCED 8 seviyesindeki programlar, doktora veya eşdeğeri düzeydedir ve temel olarak ileri bir araştırma yeterliliği sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu ISCED seviyesindeki programlar ileri çalışma ve orijinal araştırmalara ayrılmıştır ve genellikle sadece üniversiteler gibi araştırma odaklı yükseköğretim kurumları tarafından sunulur. Doktora programları hem akademik hem de profesyonel alanlarda bulunmaktadır.

ISCED sınıflandırması hakkında daha fazla bilgi için, bkz <http://uis.unesco.org/sites/default/files/document/ts/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [erişim Haziran 2018].

## KAYNAKÇA

---

Ahad, A., Benton, M., 2018. *Mainstreaming 2.0. How Europe's Education Systems can Boost Migrant Integration*. Integration Futures Working Group. Migration Policy Institute Europe. [pdf] Available at: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EduMainstreaming2.0-FINAL.pdf> [Accessed 6 June 2018].

Allen, K., Kern, M.L., 2017. *School Belonging in Adolescents. Theory, Research and Practise*. *Springer Briefs in Psychology*. [pdf] Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf> [Accessed 6 June 2018].

Arnot, M., Pinson, H., 2005. *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge. [pdf] Available at: <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf> [Accessed 15 May 2018].

Axelsson, M., Magnusson, U., 2012. Flerspråkighet och kunskapsutveckling. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson and I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012.) Stockholm: Vetenskapsrådet, pp. 247-367.

Bailey, A.L. et al., 2007. Further specifying the language demands of school. In: A.L. Bailey, ed. *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, CT: Yale University Press, pp. 103-156.

Basch, C.E., 2010. Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Equity Matters: Research Review No. 6*. [pdf] Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523998.pdf> [Accessed 15 May 2018].

Brunello, G., De Paola, M., 2017. *School Segregation of Immigrants and its Effects on Educational Outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No. 30. [pdf] Available at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73d66b98-f738-11e6-8a35-01aa75ed71a1/language-en> [Accessed 7 June 2018].

Bunar, N., 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School and Higher Education Systems*. NESET II ad hoc question No 3/2017. [pdf] Available at: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf> [Accessed 7 June 2018].

Bush, B., 2011. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), pp. 541-549.

Campani, G., 2014. Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe. *Studi sulla formazione, [S.l.]*, pp. 77-97. [Online] Available at <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15035> [Accessed 5 June 2018].

Cefai, C. et al., 2014. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), pp. 116-130.

Cefai, C., 2008. *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley.

Council of Europe, 2015. *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training*. [pdf] Available at: <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf> [Accessed 4 June 2018].

Cummins, J., 2001. *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education?* [pdf] Available at: [http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins\\_eng.pdf](http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf) [Accessed 12 June 2018].

Cummins, J., Baker, C. and Homberger, N.H., 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J., 2009. Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11 (2), pp. 38-56.

Cummins, J., 2012. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), pp. 1973-1990.

Donmall, B.G. ed., 1985. *Language awareness*. London: CLIT.

Duarte, J., 2011. Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), pp. 631-649.

Durlak, J.E. et al., 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.

Goodenow, C., 1993. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), pp. 21-43. [pdf] Available at: <https://www.researchgate.net/> [Accessed 7 June 2018].

Ellis, E.M., 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, pp. 1-23.

European Commission, 2007. Commission staff working document 'Towards more knowledge-based policy and practice in education and training', SEC (2007)1098.

European Commission, 2008. *Green Paper - Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. COM(2008) 423 final. [Online] Available at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae9-dbf9310f6da3/language-en> [Accessed 5 June 2018].

European Commission. 2013. *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2015. *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. [pdf] Available at: [http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf) [Accessed 25 July 2018].

European Commission, 2017a. *How culture and the arts can promote intercultural dialogue in the context of the migratory and refugee crisis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2017b. *Migrants in European schools. Learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] Available at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-67513028> [Accessed 25 July 2018].

European Commission, 2017c. *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. [pdf] Available at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en> [Accessed 25 July 2018].

- European Commission, 2017d. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] Available at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245> [Accessed 25 July 2018].
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education. and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a. *Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017c. *The Structure of the European Education Systems. – 2017/18. Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017d. *Support Mechanisms for Evidence-Based Policy-Making in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and support. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Education and Culture, 2017. Research for CULT Committee - Migrant Education: Monitoring and Assessment.Study. [pdf] Available at: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL\\_STU\(2017\)585903\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf) [Accessed 11 October 2018].
- Eurostat, 2018. *Migrant integration statistics introduced*. [Online] Available at:[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant\\_integration\\_statistics\\_introduced](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_introduced) [Accessed June 2018].
- Farrington, C.A., et al., 2012. *Teaching adolescents to become learners – The role of non cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. [pdf] Available at: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf> [Accessed 15 May 2018].
- Fass, D., Hajisoteriou, C. and Angelides, P., 2014. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), pp. 300-318.
- Fisher, M., De Bell, D., 2007. Approaches to parenting. In: D., De Bell, ed. *Public health practice and the school-age population*. London: Hodder Arnold. [pdf] Available at: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2017/03/MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf> [Accessed 23 March 2018].

Gabrieli, C., Ansel, D. and Krachman, S. B., 2015. *Ready to be counted: The research case for education policy action on non-cognitive skills*. Boston, MA: Transforming Education. [pdf] Available at: [https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted\\_Release.pdf](https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted_Release.pdf)

[Accessed 15 May 2018].

Garcia, O., 2009. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

Halinen, I., Harmanen, M. and Mattila, P., 2015. *Making Sense of Complexity of the World Today: Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*. [pdf] Available at: [https://www.oph.fi/download/173262\\_cidree\\_yb\\_2015\\_halinen\\_harmanen\\_mattila.pdf](https://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf)

[Accessed 15 May 2018].

Hamilton, P.L., 2013. It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), pp. 173-190.

Hek, R., 2005. *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Nottingham: DFES Publications. [pdf] Available at: <http://dera.ioe.ac.uk/5398/1/RR635.pdf> [Accessed 15 May 2018].

Heppt, B. et al., 2014. The Role of Academic-Language. Features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), pp. 61-82.

Herdina, P., Jessner, U., 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. and Siarova, H. *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. [pdf] Available at: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Multilingualism-Report.pdf> [Accessed 25 July 2018].

Huddleston, T., Wolffhardt, A., 2016. Back to school: Responding to the needs of newcomer refugee youth.

Hunt, P et al., 2015. A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*, 85(11), pp. 802-809.

Hyltenstam, K., Milani, T., 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson and I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet, pp. 17-152.

Jones, D.E., Greenberg, M., and Crowley, M., 2015. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), pp. 2283-2290.

Kirova, A., Prochner, L., 2015. Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), pp. 381-398.

Koehler, C., 2017. *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II ad hoc question No. 1/2017.

Krachman, S.B, LaRocca, R. and Gabrieli, Ch., 2018. Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, pp. 28-34.



Lanas, M., 2014. Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), pp. 171-182.

Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs*. Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning in Brussels 11 July 2016.

Maslow, A.H., 1943. *A Theory of Human Motivation*. Originally published in *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.

Magnusson, U., 2013. Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 61-82.

Maslow, A.H., 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96. [pdf] Available at: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> [Accessed 15 May 2018].

Mariani, L., 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 2, pp. 15-18.

Moffitt, T.E. et al., 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), pp. 2693-2698. Available at: <http://www.pnas.org/content/108/7/2693> [Accessed 15 May 2018].

Network of Experts in Social Sciences and Education and Training 2008. *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*.

Nilsson, J., Axelsson, M., 2013. "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 137-164.

Nilsson, J., Bunar, N., 2016. Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), pp. 399-416.

OECD, 2004. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2009. *What works in immigrant education*. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.

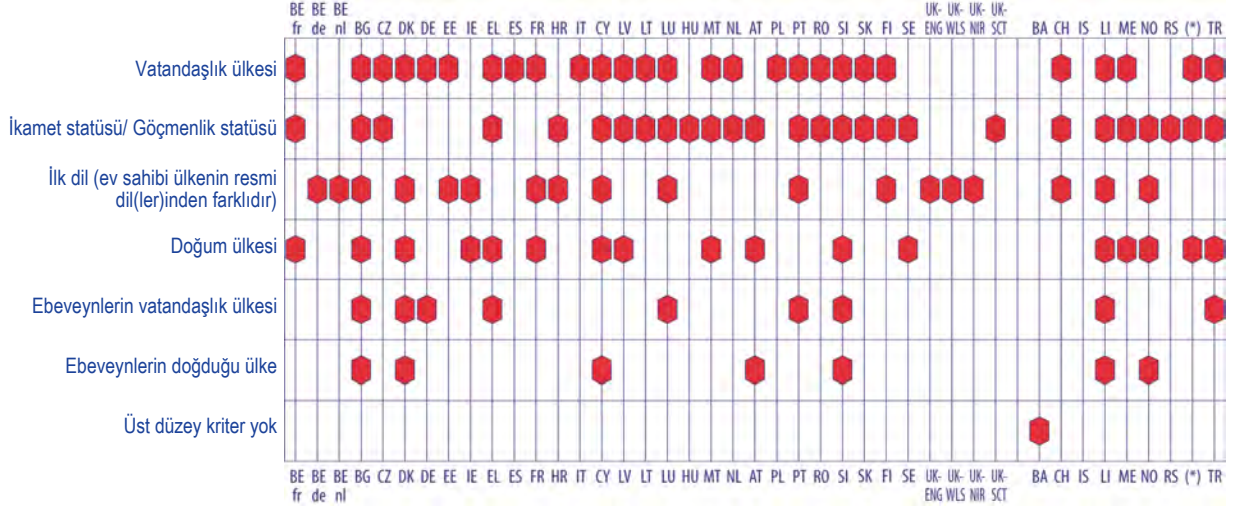
OECD, 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD Publishing.

Popov, O., Stureson, E., 2015. Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21<sup>st</sup> century*, 64, pp. 66-74.

Porto, M., 2013. Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*, 8(2), pp. 143-162.

- Reakes, A., 2007. The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education*, 77(1), pp. 92-107.
- Roffey, S., 2016. Building a case for whole-child, whole school wellbeing in challenging contexts. *Educational and Child Psychology*, 33(2), pp. 30-42.
- Rutter, J., 2006. *Refugee children in the UK*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Santos, M.A. et al., 2016. Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7 (1560).
- Schnepf, S., 2007. Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), pp. 527-545.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), pp. 167-183.
- Sirin, S.R., 2005. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), pp. 417-453.
- Slade, S., Griffith, D., 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, pp. 21-35.
- Sugarman, J., Morris-Lange S. and McHugh, M. 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding*. Washington D.C, Migration Policy Institute.
- Svalberg, Agneta M-L., 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (4), pp. 287-308.
- Taylor, S., Sidhu, R.K., 2012. Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), pp. 39-56.
- Thomas, W.P., Collier, V., 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trasberg, K., Kond, J., 2017. Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, pp. 90-100.
- Van Driel, B., Darmody, M. and Kerzil, J., 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Voight, A., Austin, G. and Hanson, T., 2013. *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (Full report). San Francisco: WestEd. [pdf] Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559741.pdf> [Accessed 15 May 2018].
- Weare, K., 2002. *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. London: Routledge.
- Wirén, E., 2013. *Migrants in Education – what factors are important? A study of European countries participating in TIMSS2007*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Available at: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC77646/lbna25742enn.pdf> [Accessed 15 May 2018].

## Göçmen kökenli çocukları ve gençleri belirlemek için kullanılan üst düzey kriterler, 2017/18 (Şekil I.1.1)



Kaynak: Eurydice.

(\*) = Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

## Göçmen öğrencilerin eğitimsel entegrasyonunu desteklemek amacıyla politikaları koordine eden üst düzey organlar, 2017/18: (Entegrasyon politikalarını koordine eden özel organ – Şekil I.1.6)

BE nl	Flaman Entegrasyon Komisyonu <a href="http://integratiebeleid.vlaanderen.be/commissie-integratiebeleid">http://integratiebeleid.vlaanderen.be/commissie-integratiebeleid</a>
DE	'Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration' (Göçmenler, Mülteciler ve Entegrasyondan Sorumlu Federal Hükümet Komiseri) <a href="https://www.integrationsbeauftragte.de/Webs/IB/DE/Home/home_node.html">https://www.integrationsbeauftragte.de/Webs/IB/DE/Home/home_node.html</a>
HR	'Stalno povjerenstvo za provedbu integracije stranaca u hrvatsko društvo' (Yabancıların Hırvatistan Topluma Entegrasyonunu Uygulama Daimi Komisyonu) <a href="https://ljudskaprava.gov.hr/integracija-stranaca-u-hrvatsko-drustvo/643">https://ljudskaprava.gov.hr/integracija-stranaca-u-hrvatsko-drustvo/643</a>
IE	Göçmen Entegrasyon Stratejisi - İzleme ve Koordinasyon Organı <a href="http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/Migrant_Integration_Strategy-en">http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/Migrant_Integration_Strategy-en</a>
RO	(Ulusal Göç Stratejisinin Uygulanması Koordinasyon Grubu <a href="http://igi.mai.gov.ro/sites/all/themes/multipurpose_zymphonies_theme/images/pdf/Hotarare5722008.pdf">http://igi.mai.gov.ro/sites/all/themes/multipurpose_zymphonies_theme/images/pdf/Hotarare5722008.pdf</a>
SI	(Göçmenlerin desteklenmesi ve entegrasyonu için Hükümet Ofisi) <a href="http://www.uoim.gov.si/en/">http://www.uoim.gov.si/en/</a>
UK-SCT	Yeni İskoç Stratejisi Çekirdek Grubu <a href="http://www.migrationscotland.org.uk/">http://www.migrationscotland.org.uk/</a>
CH	'Secretariat d'État aux migrations' (SEM) (Devlet Göç Sekreteryası) <a href="https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/politik/weiterentwicklung.html">https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/politik/weiterentwicklung.html</a>
NO	(Entegrasyon ve Farklılıklar Direktörlüğü) <a href="https://www.imdi.no/en/">https://www.imdi.no/en/</a>
RS	'Komesarijat za izbeglice i migracije' (Mülteciler ve Göç Komisyonu) <a href="http://www.kirs.gov.rs/articles/aboutus.php?lang=ENG">http://www.kirs.gov.rs/articles/aboutus.php?lang=ENG</a>

## İstatistiksel Not

Rapor PIRLS 2016 ve ICCS 2016 veri tabanlarından elde edilen istatistiksel verileri içermektedir. Metindeki grafiklerde sunulan tüm PIRLS ve ICCS istatistik verileri, standart hatalarla birlikte ve açıklama notları aşağıda mevcuttur.

## PIRLS 2016

PIRLS 2016 (Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasında İlerleme), öğrencilerin okumadaki başarısını değerlendirir ve eğitim sistemlerinin öğrencileri için nasıl eğitim olanakları sağladığının yanı sıra öğrencilerin bu fırsatları nasıl kullandıklarını etkileyen faktörler hakkında da önemli bilgiler toplar.

PIRLS hedef popülasyonu, çoğu ülkede dördüncü sınıfa karşılık gelen ISCED Seviye 1'in ilk yılından itibaren dört yıllık okulu temsil eden nottur

PIRLS'nin ilk baskısı 2001'de gerçekleşti. PIRLS 2016 çalışmanın dördüncü aşamasıydı. 25 Avrupa eğitim sistemi (Belçika - Fransız ve Flaman Toplulukları, Bulgaristan, Çekya, Danimarka, Almanya, İrlanda, İspanya, Fransa, İtalya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Hollanda, Avusturya, Polonya, Portekiz, Slovenya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık - İngiltere ve Kuzey İrlanda ve Norveç) dahil dünyanın dört bir yanından PIRLS 2016'ya 60'tan fazla ülke katıldı.

PIRLS 2016 arka plan verileri, öğrencilerin ev ortamı ve okul iklimi hakkında bilgiler içerir. Öğrenme bağlamına ilişkin veriler, öğrenciler, ebeveynleri, öğretmenleri ve okul müdürleri tarafından tamamlanan bağlamsal anketler aracılığıyla toplanır.

Bağlamsal anketler şurada mevcuttur:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>

PIRLS 2016 Uluslararası Veri Tabanı şu adresten temin edilebilir:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

### **ICCS 2016**

ICCS (Uluslararası Sivil ve Vatandaşlık Çalışması) gençlerin rollerini vatandaş olarak üstlenmeye nasıl hazır olduklarını araştırıyor. Öğrencilerin vatandaşlık bilgisi düzeylerini, vatandaşlık ve vatandaşlıkla ilgili konuları anlamalarını ve vatandaşlık tutumlarını ve katılımlarını bildirir. ICCS ayrıca öğrencilerden, öğretmenlerinden ve okul müdürlerinden okul iklimi, ev ve toplum desteği hakkında bir dizi bağlamsal veri toplar.

ICCS 2016 hedef popülasyonu, bu yıl seviyesindeki öğrencilerin ortalama yaşlarının 13,5 veya daha yüksek olması koşuluyla 8. sınıftır.

ICCS 2009 yılında kuruldu. ICCS 2016 çalışmanın ikinci aşamasıdır. 2016 yılında, araştırmaya aralarında 15 Avrupa eğitim sisteminin bulunduğu 24 ülke katılmıştır; (Belçika - Flaman Topluluğu, Bulgaristan, Almanya - Kuzey Ren Vestfalya, Danimarka, Estonya, Hırvatistan, İtalya, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda, Slovenya, Finlandiya, İsveç ve Norveç)..

ICCS 2016 veri tabanı şu adresten temin edilebilir:

<https://iccs.iea.nl/resources/data.html>

### ***Standart hatalar***

PIRLS 2016 ve ICCS 2016, tıpkı diğer büyük ölçekli eğitim anketlerinde olduğu gibi (OECD/PISA, IEA/TIMSS, vb.), yalnızca hedef popülasyonların temsili bir örneğine bakar. Genellikle, herhangi bir popülasyon için, belirli bir büyüklükte sonsuz sayıda olası örnek mevcuttur. Bir örneklemden diğerine, bir popülasyon parametresi için yapılan tahminlerin (ortalama, yüzde, korelasyon vb.) değişebileceğini izler. Herhangi bir popülasyon parametresi tahmini ile ilgili standart hata, bu örnekleme belirsizliğini ölçer. Bu tahmini parametreye ve ilgili standart hatasına dayanarak, bir numuneden hesaplanan değer ne kadar değişebileceğini yansıtan güven aralığını oluşturmak mümkündür. Buna göre, 15 yerli ve yerli olmayan öğrenciler arasında ortalama bir fark olduğunu ve standart hatasının 5 olduğunu varsayalım. Tip 1 hatası% 5 olan güven aralığı,  $[15 - (1,96 \times 5); 15 + (1,96 \times 5)]$ , eşittir, yani yaklaşık  $[5; 25]$ . Yani, popülasyonda, yerli ve yerli olmayan arasındaki fark 0'a eşitse, o zaman, bu iki popülasyon arasındaki farkın 15'e eşit veya daha yüksek mutlak değerde olacağı bir popülasyondan 100'lük örneklemin 5'inden daha azına sahip olduğumuz anlamına gelir. Bu nedenle, bu örneklemin farklı olmayan bir popülasyondan alınmış olması pek olası değildir. Bu nedenle, popülasyonda, yerli ve yerli olmayan arasında kesinlikle bir fark var.

Bu raporda kaydedilen tüm standart hatalar, yeniden örnekleme yöntemleri kullanılarak ve PIRLS ve ICCS anketlerinin çeşitli teknik dokümanlarının metodolojisi izlenerek hesaplanmıştır.

İstatistiksel tabloların standart hataları aşağıdaki tablolarda listelenmiştir.

#### *İç tutarlılık için Cronbach $\alpha$ değeri*

Oldukça sık sık raporda birkaç değişken ya ortalama ya da toplam şeklinde sentezlendi. Belirli bilgilerin olması gerekmediğinde gruplandırılmadığından emin olmak için, Cronbach  $\alpha$  değeri hesaplanır. 0 ile 1 arasında değişen bu endeks, ölçünün iç tutarlılığını, yani tek boyutluluğunu değerlendirir. Ölçü ne kadar boyutsuz olursa, dizin o kadar 1 olur.

Bu şekilde oluşturulan her bir endeks için, her bir ülke düzeyinde ve Avrupa düzeyinde, endeksin değerinin bilimsel standartlara uyup uymadığını, yani bilişsel olmayan veriler bağlamında, değerinin 0.60'ın üzerinde olup olmadığını doğruladık.

0.60'ın altındaki değerlere sahip her dizin dikkate alınmaz.

Bu çalışma kapsamında iki çalışmadan altı endeks elde edilmiştir. Aşağıdaki tablo, bu endeksleri oluşturan maddeleri ve Avrupa seviyesinde hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değerini göstermektedir.

**Endeksler ve Cronbach  $\alpha$  değerleri**

Kategori	Sorular	$\alpha$
<b>4. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duygusu</b>	PIRLS 2016 Öğrenci anketi G12, A - E arası maddeler	>0.70
<b>4. sınıf öğrencilerinin zorbalık deneyimi</b>	PIRLS 2016 Öğrenci anketi G13, A - H arası maddeler	>0.80
<b>Ebeveynlerin okulla ilgili görüşleri</b>	PIRLS 2016 Ebeveyn anketi Q9, A - F arası maddeler	>0.80
<b>Okul müdürlerinin ebeveynlerin katılımı ile ilgili algıları</b>	PIRLS 2016 Okul anketi Q13, F - I arası maddeler	>0.60
<b>8. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duygusu</b>	ICCS 2016 Öğrenci anketi Q19, A - I arası maddeler	>0.80
<b>8. sınıf öğrencilerinin zorbalık deneyimi</b>	ICCS 2016 Öğrenci anketi Q20, A - F arası maddeler	>0.70

#### *Sosyo-ekonomik durum endeksi*

Sirin (2005) tarafından belirtildiği gibi, 'sosyoekonomik durum muhtemelen eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan bağlamsal değişkendir'. SES çeşitli farklı değişken kombinasyonları ile değerlendirilebilir: (i) baba ve/veya anne eğitim düzeyi, (ii) baba ve/veya anne mesleği, (iii) aile geliri, ev sahibi olma ve (iv) evdeki kültürel varlık.

2000'den bu yana, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, OECD, 2004), aşağıdakilerin istatistiksel bir kombinasyonundan oluşan bir Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum endeksi (ESCS) hesaplar:

- (i) baba veya annenin mesleki statüsünün en yüksek uluslararası sosyo-ekonomik endeksi
- (ii) baba veya annenin en yüksek eğitim seviyesi okul yıllarına çevrilmiş ve
- (iii) evdeki kitap sayısı ile evde eğitim ve kültür kaynaklarına erişim.

Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasındaki (PIRLS) IEA İlerleme Gelişiminde, Uluslararası yayımlanan veritabanına bileşik bir endeks dahil edilmemiştir. Ancak, öğrenci anketinde öğrencilerin ev ortamındaki kitap sayısını bildirmesi gerekiyordu.

PISA 2012 verilerine dayanan Tablo 1, AB ülkesine göre, sırasıyla ESCS endeksi ve evdeki kitap sayısı ile açıklanan matematiksel performanstaki açıklanan varyans yüzdesini göstermektedir



Tablo 1: Sırasıyla ESCS, evde kitap sayısı ve R2'deki fark ile okuma performansındaki açıklanan varyansın yüzdesi.

	ESCS	kitaplar	Fark		ESCS	kitaplar	Fark
AT	0.16	0.20	-0.04	IS	0.07	0.11	-0.04
BE	0.20	0.15	0.04	IT	0.10	0.14	-0.04
BG	0.22	0.20	0.02	LI	0.08	0.10	-0.02
CH	0.13	0.16	-0.04	LT	0.14	0.13	0.00
CZ	0.16	0.19	-0.03	LU	0.18	0.22	-0.03
DE	0.17	0.19	-0.02	LV	0.15	0.11	0.04
DK	0.17	0.15	0.02	NL	0.12	0.14	-0.02
ES	0.16	0.19	-0.03	NO	0.07	0.13	-0.05
EE	0.09	0.14	-0.05	PL	0.17	0.16	0.01
FI	0.09	0.13	-0.04	PT	0.20	0.18	0.02
FR	0.23	0.25	-0.02	RO	0.19	0.16	0.03
UK	0.13	0.20	-0.08	RS	0.12	0.13	-0.01
EL	0.16	0.12	0.04	SK	0.25	0.26	-0.01
HR	0.12	0.12	0.00	SI	0.15	0.16	-0.01
HU	0.23	0.27	-0.04	SE	0.11	0.16	-0.05
IE	0.14	0.20	-0.06				

Ortalama olarak, evdeki kitap sayısı matematikteki öğrenci performansındaki varyansın% 17'sini açıklarken, bileşik endeks yalnızca% 15'i açıklamaktadır. Bu örnek, aile ortamının ekonomik, kültürel ve sosyal boyutunu yakalamak için evde kitap sayısının verimliliğini mükemmel bir şekilde göstermektedir.

Tablo 2: 4. sınıf öğrencileri arasında yerli ve yabancı doğanların yüzdesi, 2016 (Şekil 18 ve 22)

	Yerli doğan 4. sınıf öğrencileri				Yabancı doğan 4. sınıf öğrencileri			
	Yüzdelik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Yüzdelik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	96.1	(0.12)	0	0	3.9	(0.12)	0	0
BE fr	90.9	(0.79)	0	0	9.1	(0.79)	0	0
BE nl	94.0	(0.61)	0	0	6.0	(0.61)	0	0
BG	97.7	(0.29)	0	0	2.3	(0.29)	0	0
CZ	97.6	(0.27)	0	0	2.5	(0.27)	0	0
DK	94.9	(0.45)	0	0	5.1	(0.45)	0	0
DE	96.1	(0.41)	0	0	3.9	(0.41)	0	0
IE	91.4	(0.70)	0	0	8.7	(0.70)	0	0
ES	95.3	(0.34)	0	0	4.7	(0.34)	0	0
FR	96.1	(0.43)	0	0	3.9	(0.43)	0	0
IT	96.6	(0.35)	0	0	3.4	(0.35)	0	0
LV	98.6	(0.16)	0	0	1.4	(0.16)	0	0
LT	98.0	(0.28)	0	0	2.0	(0.28)	0	0
HU	98.3	(0.27)	0	0	1.7	(0.27)	0	0
MT	96.2	(0.28)	0	0	3.8	(0.28)	0	0
NL	96.3	(0.48)	0	0	3.7	(0.48)	0	0
AT	93.8	(0.51)	0	0	6.2	(0.51)	0	0
PL	98.8	(0.20)	0	0	1.2	(0.20)	0	0
PT	95.7	(0.44)	0	0	4.3	(0.44)	0	0
SI	95.1	(0.67)	0	0	4.9	(0.67)	0	0
SK	98.1	(0.23)	0	0	1.9	(0.23)	0	0
FI	96.2	(0.44)	0	0	3.8	(0.44)	0	0
SE	93.6	(0.52)	0	0	6.4	(0.52)	0	0
UK-ENG	.	.	.	.	.	.	.	.
UK-NIR	93.0	(0.76)	0	0	7.0	(0.76)	0	0
NO	93.2	(0.52)	0	0	6.8	(0.52)	0	0

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

FLAG STUD - '1' değeri 30'dan az öğrencinin soruyu cevapladığını ve sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri 30 ya da daha fazla öğrencinin soruyu cevapladığını; Böylece veriler rapor edilebilir.

FLAG SCH - '1' değeri, 5'ten az okulun soruyu cevapladığını ve dolayısıyla sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri, 5 veya daha fazla okulun soruyu cevapladığını gösterir; Böylece veriler rapor edilebilir.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016 bazında.

Tablo 3: 4. sınıf yabancı doğumlu ve yerli öğrenciler arasında okula ait olma duygusu ve zorbalık deneyimiyle ilgili farklılık, 2016 (Şekil 18)

	SES için kontrolden sonra iyi oluştaki farklılık	SESTAT	SES için kontrolden sonra güvensiz hissetmedeki farklılık	SESTAT		SES için kontrolden sonra iyi oluştaki farklılık	SESTAT	SES için kontrolden sonra güvensiz hissetmedeki farklılık	SESTAT
Ø	0.15	(0.09)	0.36	(0.15)	HU	-0.35	(0.49)	0.21	(0.77)
BE fr	0.39	(0.22)	-0.13	(0.45)	MT	-0.41	(0.23)	0.82	(0.61)
BE nl	0.25	(0.20)	0.36	(0.42)	NL	0.07	(0.38)	-0.10	(0.77)
BG	-0.54	(0.30)	0.90	(0.66)	AT	0.11	(0.21)	0.43	(0.45)
CZ	0.37	(0.27)	-0.22	(0.29)	PL	-0.43	(0.41)	0.09	(0.80)
DK	0.18	(0.22)	0.21	(0.37)	PT	-0.17	(0.20)	0.44	(0.42)
DE	0.39	(0.37)	1.00	(0.52)	SI	0.25	(0.35)	1.18	(0.97)
IE	-0.25	(0.23)	0.64	(0.32)	SK	-0.36	(0.39)	1.32	(0.75)
ES	-0.02	(0.22)	0.52	(0.35)	FI	0.41	(0.17)	0.68	(0.38)
FR	0.29	(0.24)	-0.08	(0.39)	SE	0.00	(0.21)	-0.38	(0.24)
IT	-0.19	(0.29)	0.42	(0.48)	UK-ENG	:	:	:	:
LV	0.18	(0.32)	0.82	(0.76)	UK-NIR	0.29	(0.21)	0.28	(0.49)
LT	-0.01	(0.26)	-0.45	(0.54)	NO	0.26	(0.18)	0.01	(0.28)

İstatistiki olarak anlamlı olan ( $p < .05$ ) sıfırdan farklı değerler koyu yazılmıştır.

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016 bazında.

Tablo 4: Evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 4. sınıf öğrencilerinin yüzdesi, 2016 (Şekil 19, 22 ve 23)

	Evde eğitim dilini konuşan öğrenciler					Evde eğitim dilini KONUSMAYAN öğrenciler			
	Yüzdellik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH		Yüzdellik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	84.2	(0.30)	0	0	Ø	15.6	(0.30)	0	0
BE fr	77.9	(1.00)	0	0	BE fr	22.1	(1.00)	0	0
BE nl	76.33	(1.03)	0	0	BE nl	23.8	(1.03)	0	0
BG	82.6	(1.99)	0	0	BG	17.4	(1.99)	0	0
CZ	92.4	(0.44)	0	0	CZ	7.6	(0.44)	0	0
DK	89.1	(0.83)	0	0	DK	10.9	(0.83)	0	0
DE	83.4	(0.95)	0	0	DE	16.6	(0.95)	0	0
IE	88.6	(0.94)	0	0	IE	11.4	(0.94)	0	0
ES	70.7	(1.33)	0	0	ES	29.3	(1.33)	0	0
FR	84.3	(0.79)	0	0	FR	15.7	(0.79)	0	0
IT	83.7	(0.86)	0	0	IT	16.3	(0.86)	0	0
LV	87.5	(0.93)	0	0	LV	12.5	(0.93)	0	0
LT	89.1	(0.91)	0	0	LT	10.9	(0.91)	0	0
HU	97.6	(0.40)	0	0	HU	2.4	(0.40)	0	0
MT	69.0	(0.73)	0	0	MT	31.0	(0.73)	0	0
NL	82.6	(1.14)	0	0	NL	17.4	(1.14)	0	0
AT	81.3	(0.99)	0	0	AT	18.7	(0.99)	0	0
PL	96.4	(0.43)	0	0	PL	3.6	(0.43)	0	0
PT	91.5	(0.55)	0	0	PT	8.5	(0.55)	0	0
SI	87.8	(1.43)	0	0	SI	12.2	(1.43)	0	0
SK	86.4	(1.25)	0	0	SK	13.6	(1.25)	0	0
FI	89.4	(1.00)	0	0	FI	10.6	(1.00)	0	0
SE	86.2	(0.97)	0	0	SE	13.8	(0.97)	0	0
UK-ENG	84.0	(0.91)	0	0	UK-ENG	16.0	(0.91)	0	0
UK-NIR	93.6	(0.56)	0	0	UK-NIR	6.4	(0.56)	0	0
NO	88.3	(0.70)	0	0	NO	11.7	(0.70)	0	0

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

FLAG STUD – '1' değeri 30'dan az öğrencinin soruyu cevapladığını ve sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri 30 ya da daha fazla öğrencinin soruyu cevapladığını; Böylece veriler rapor edilebilir.

FLAG SCH – '1' değeri, 5'ten az okulun soruyu cevapladığını ve dolayısıyla sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri, 5 veya daha fazla okulun soruyu cevapladığını gösterir; Böylece veriler rapor edilebilir.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016 bazında.

**Tablo 5: Evde eğitim dili konuşan ve konuşmayan 4. sınıf öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve zorbalık deneyimleriyle ilgili farklılık, 2016 (Şekil 19)**

	SES için kontrolden sonra iyi oluştaki fark	SESTAT	SES için kontrolden sonra güvensiz hissetmedeki fark	SESTAT
Ø	0.20	(0.05)	-1.20	(0.09)
BE fr	0.30	(0.17)	-0.83	(0.25)
BE nl	0.81	(0.12)	-1.46	(0.21)
BG	0.13	(0.16)	0.18	(0.44)
CZ	0.80	(0.18)	-1.63	(0.34)
DK	0.35	(0.17)	-0.83	(0.25)
DE	0.22	(0.17)	-0.71	(0.26)
IE	-0.20	(0.18)	-0.76	(0.19)
ES	0.19	(0.12)	-1.10	(0.21)
FR	0.29	(0.14)	-1.03	(0.23)
IT	0.69	(0.21)	-1.53	(0.29)
LV	0.52	(0.21)	-1.62	(0.39)
LT	0.90	(0.15)	-1.66	(0.31)
HU	1.30	(0.44)	-2.09	(0.82)
MT	0.49	(0.10)	-0.90	(0.22)
NL	0.66	(0.19)	-1.13	(0.26)
AT	-0.09	(0.16)	-1.20	(0.29)
PL	0.72	(0.34)	-0.74	(0.42)
PT	0.50	(0.15)	-1.91	(0.35)
SI	0.16	(0.17)	-1.09	(0.31)
SK	0.14	(0.27)	-0.83	(0.27)
FI	0.46	(0.19)	-1.09	(0.19)
SE	0.45	(0.15)	-0.77	(0.25)
UK-ENG	0.07	(0.13)	-0.74	(0.25)
UK-NIR	0.66	(0.21)	-1.28	(0.44)
NO	0.22	(0.18)	-1.13	(0.30)

İstatistik olarak anlamlı olan ( $p < .05$ ) sıfırdan farklı değerler koyu yazılmıştır

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016 bazında.

**Tablo 6: 8. sınıf öğrencileri arasında yerli ve yabancı doğumların yüzdesi, 2016 (Şekil 20)**

	Yerli doğumlu 8. sınıf öğrencileri				Yabancı doğumlu 8. sınıf öğrencileri			
	Percentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Percentage	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	93.7	(0.31)	0	0	6.3	(0.31)	0	0
BE nl	91.5	(0.90)	0	0	8.5	(0.90)	0	0
BG	99.0	(0.22)	0	0	1.0	(0.22)	0	0
DK	95.2	(0.37)	0	0	4.8	(0.37)	0	0
EE	97.9	(0.38)	0	0	2.1	(0.38)	0	0
HR	97.8	(0.34)	0	0	2.2	(0.34)	0	0
IT	92.6	(0.58)	0	0	7.4	(0.58)	0	0
LV	98.4	(0.32)	0	0	1.6	(0.32)	0	0
LT	98.6	(0.29)	0	0	1.4	(0.29)	0	0
MT	92.2	(0.43)	0	0	7.8	(0.43)	0	0
NL	95.9	(0.50)	0	0	4.1	(0.50)	0	0
SI	96.1	(0.42)	0	0	3.9	(0.42)	0	0
FI	96.5	(0.47)	0	0	3.5	(0.47)	0	0
SE	88.3	(0.82)	0	0	11.7	(0.82)	0	0
NO	91.9	(0.46)	0	0	8.1	(0.46)	0	0
DE-NRW	95.0	(0.67)	0	0	5.0	(0.67)	0	0

Ø - araştırmaya katılan 15 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

FLAG STUD – '1' değeri 30'dan az öğrencinin soruyu cevapladığını ve sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri 30 ya da daha fazla öğrencinin soruyu cevapladığını; Böylece veriler rapor edilebilir.

FLAG SCH – '1' değeri, 5'ten az okulun soruyu cevapladığını ve dolayısıyla sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri, 5 veya daha fazla okulun soruyu cevapladığını gösterir; Böylece veriler rapor edilebilir.

Kaynak: Eurydice, ICCS 2016'ya dayanmaktadır.

**Tablo 7: 8. sınıf yabancı ve yerli doğumlu öğrencileri arasındaki okula ait olma duygusu ve akranları tarafından zorbalığa uğrama deneyimiyle ilgili farklılık, 2016 (Şekil 20)**

	SES için kontrolden sonra iyi oluştaki farklılık	SESTAT	SES için kontrolden sonra güvensiz hissetmedeki farklılık	SESTAT
Ø	0.10	(0.15)	0.54	(0.10)
BE nl	-0.52	(0.27)	0.71	(0.24)
BG	-3.19	(1.41)	1.00	(0.87)
DK	-0.04	(0.28)	0.20	(0.20)
EE	-0.09	(0.65)	0.47	(0.52)
HR	0.46	(0.80)	0.34	(0.58)
IT	0.14	(0.23)	0.67	(0.17)
LV	0.31	(0.60)	0.92	(0.51)
LT	1.30	(0.83)	0.26	(0.49)
MT	-1.07	(0.33)	0.19	(0.26)
NL	-0.96	(0.63)	1.03	(0.34)
SI	0.01	(0.41)	0.05	(0.30)
FI	-0.18	(0.45)	0.57	(0.37)
SE	0.51	(0.29)	-0.02	(0.27)
NO	0.06	(0.26)	0.21	(0.20)
DE-NRW	-1.09	(1.20)	0.40	(0.40)

İstatistiki olarak anlamlı olan ( $p < .05$ ) sıfırdan farklı değerler koyu yazılmıştır.

Ø - araştırmaya katılan 15 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

Kaynak: Eurydice, ICCS 2016'ya dayanmaktadır.

**Tablo 8: Evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 8. sınıf öğrencilerinin yüzdesi, 2016 (Şekil 21)**

	Evde eğitim dilini konuşan 8. sınıf öğrencileri				Evde eğitim dilini KONUŞMAYAN 8. sınıf öğrencileri			
	Yüzdellik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Yüzdellik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	86.3	(0.56)	0	0	13.7	(0.56)	0	0
BE nl	83.9	(1.17)	0	0	16.1	(1.17)	0	0
BG	88.8	(1.57)	0	0	11.2	(1.57)	0	0
DK	94.9	(0.52)	0	0	5.1	(0.52)	0	0
EE	94.9	(0.59)	0	0	5.1	(0.59)	0	0
HR	98.7	(0.23)	0	0	1.3	(0.23)	0	0
IT	81.3	(1.06)	0	0	18.6	(1.06)	0	0
LV	90.0	(1.56)	0	0	10.0	(1.56)	0	0
LT	95.2	(0.97)	0	0	4.8	(0.97)	0	0
MT	71.1	(0.73)	0	0	28.9	(0.73)	0	0
NL	92.0	(1.19)	0	0	8.1	(1.19)	0	0
SI	93.9	(0.68)	0	0	6.1	(0.68)	0	0
FI	95.4	(0.51)	0	0	4.6	(0.51)	0	0
SE	86.3	(1.26)	0	0	13.7	(1.26)	0	0
NO	91.4	(0.75)	0	0	8.6	(0.75)	0	0
DE-NRW	81.9	(1.35)	0	0	18.1	(1.35)	0	0

Ø - araştırmaya katılan 15 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

FLAG\_STUD – '1' değeri 30'dan az öğrencinin soruyu cevapladığını ve sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri 30 ya da daha fazla öğrencinin soruyu cevapladığını; Böylece veriler rapor edilebilir.

FLAG\_SCH – '1' değeri, 5'ten az okulun soruyu cevapladığını ve dolayısıyla sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri, 5 veya daha fazla okulun soruyu cevapladığını gösterir; Böylece veriler rapor edilebilir.

Kaynak: Eurydice, ICCS 2016'ya dayanmaktadır.

Tablo 9: Evde eğitim dilini konuşan ve konuşmayan 8. sınıf öğrencileri arasında ait olma duygusu ve akranları tarafından zorbalığa uğramalarıyla ilgili farklılık, 2016 (Şekil 21)

	SES için kontrolden sonra iyi oluştaki farklılık	SESTAT	SES için kontrolden sonra güvensiz hissetmedeki farklılık	SESTAT
Ø	0.32	(0.14)	-0.57	(0.11)
BE nl	0.31	(0.27)	-0.15	(0.17)
BG	0.35	(0.44)	-0.46	(0.34)
DK	0.56	(0.33)	-0.04	(0.20)
EE	0.38	(0.51)	-0.14	(0.22)
HR	0.39	(0.73)	-0.81	(0.72)
IT	0.48	(0.21)	-0.75	(0.16)
LV	-0.04	(0.44)	-0.72	(0.19)
LT	-0.28	(0.38)	-0.96	(0.49)
MT	1.20	(0.17)	-0.18	(0.15)
NL	1.16	(0.32)	-0.60	(0.25)
SI	0.44	(0.48)	-0.50	(0.32)
FI	0.70	(0.40)	-0.20	(0.38)
SE	-0.41	(0.33)	-0.35	(0.28)
NO	0.15	(0.26)	-0.40	(0.17)
DE-NRW	0.90	(0.55)	-0.09	(0.25)

İstatistik olarak anlamlı olan ( $p < .05$ ) sıfırdan farklı değerler koyu yazılmıştır.

Ø - araştırmaya katılan 15 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

Kaynak: Eurydice, ICCS 2016'ya dayanmaktadır.

Tablo 10: 4. sınıf çocuklarının ev sahibi ülkede doğup doğmadığına ve evde konuşulan dile bağlı olarak, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi hakkındaki algılarındaki farklılıklar, 2016 (Şekil 22)

	SES için kontrolden sonra yabancı doğumlu ve yerli doğumların ebeveynler arasındaki algıdaki farklılıklar	SESTAT	SES için kontrolden sonra evde eğitim dilini konuşmayan ve konuşan öğrencilerin ebeveynler arasındaki algıdaki farklılıklar	SESTAT
Ø	0.59	(0.09)	0.33	(0.06)
BE fr	0.89	(0.22)	0.47	(0.16)
BE nl	0.96	(0.19)	0.85	(0.13)
BG	0.12	(0.32)	-0.01	(0.32)
CZ	1.10	(0.32)	0.04	(0.21)
DK	0.28	(0.33)	0.40	(0.25)
DE	1.24	(0.34)	0.60	(0.21)
IE	-0.10	(0.15)	-0.01	(0.12)
ES	0.18	(0.21)	-0.24	(0.12)
FR	1.06	(0.20)	0.34	(0.15)
IT	0.34	(0.30)	0.19	(0.13)
LV	-0.52	(0.50)	0.26	(0.22)
LT	-0.68	(0.59)	0.14	(0.16)
HU	0.20	(0.49)	0.39	(0.36)
MT	-0.02	(0.16)	-0.14	(0.06)
NL	0.60	(0.33)	0.45	(0.20)
AT	0.48	(0.30)	0.58	(0.17)
PL	-0.21	(0.53)	-0.13	(0.31)
PT	0.17	(0.20)	0.11	(0.16)
SI	0.72	(0.26)	0.44	(0.16)
SK	-0.25	(0.46)	0.15	(0.28)
FI	0.50	(0.22)	0.43	(0.15)
SE	0.16	(0.28)	0.14	(0.21)
UK-ENG	:	:	:	:
UK-NIR	0.01	(0.24)	-0.06	(0.25)
NO	0.31	(0.26)	0.45	(0.15)

İstatistik olarak anlamlı olan ( $p < .05$ ) sıfırdan farklı değerler koyu yazılmıştır.

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.



Tablo 11: Öğrencilerinin 1) % 75'inden fazlasının, 2) % 25-75 arası ve 3) % 25'den azının evde eğitim dilini konuştuğu okullardaki 4.sınıf öğrencilerinin yüzdesi - 2016 (Şekil 23)

	Öğrencilerinin % 75'inden fazlasının evde eğitim dilini konuştuğu okullardaki öğrenciler				Öğrencilerinin %25 - 75 arasında evde eğitim dilini konuştuğu okullardaki öğrenciler				Öğrencilerinin % 25'inden azının evde eğitim dilini konuştuğu okullardaki öğrenciler			
	Yüzdelik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Yüzdelik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Yüzdelik	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	77.2	(0.97)	0	0	15.7	(0.81)	0	0	7.1	(0.70)	0	0
BE fr	72.8	(2.82)	0	0	17.9	(2.99)	0	0	9.4	(1.85)	0	0
BE nl	67.1	(3.66)	0	0	21.7	(3.02)	0	0	11.2	(2.58)	0	0
BG	68.9	(3.39)	0	0	11.9	(2.78)	0	0	19.2	(2.80)	0	0
CZ	99.0	(0.36)	0	0	0.6	(0.05)	1	1	0.4	(0.35)	0	1
DK	83.0	(2.70)	0	0	10.7	(2.33)	0	0	6.3	(1.76)	0	0
DE	55.5	(3.22)	0	0	33.6	(3.25)	0	0	10.8	(2.72)	0	0
IE	82.4	(3.47)	0	0	13.9	(3.23)	0	0	3.7	(1.67)	0	0
ES	70.8	(2.45)	0	0	20.1	(2.20)	0	0	9.1	(1.75)	0	0
FR	82.7	(2.97)	0	0	13.3	(2.49)	0	0	4.1	(1.83)	0	0
IT	90.6	(2.62)	0	0	9.5	(2.62)	0	0	:	:	:	:
LV	64.5	(2.32)	0	0	11.8	(2.55)	0	0	23.8	(1.64)	0	0
LT	96.6	(1.31)	0	0	3.0	(1.25)	0	0	0.4	(0.01)	1	1
HU	99.5	(0.43)	0	0	0.5	(0.43)	1	1	:	:	:	:
MT	81.0	(0.11)	0	0	18.3	(0.12)	0	0	0.7	(0.03)	1	1
NL	85.1	(3.08)	0	0	12.8	(2.84)	0	0	2.1	(1.43)	0	1
AT	56.7	(3.06)	0	0	31.2	(3.37)	0	0	12.0	(2.61)	0	0
PL	100.0	(0.00)	0	0	:	:	:	:	:	:	:	:
PT	97.1	(1.37)	0	0	0.3	(0.24)	0	1	2.6	(1.35)	0	0
SI	90.0	(3.43)	0	0	10.0	(3.43)	0	0	:	:	:	:
SK	91.7	(2.26)	0	0	5.3	(1.68)	0	0	3.0	(1.52)	0	0
FI	94.7	(1.64)	0	0	4.2	(1.24)	0	0	1.1	(1.09)	1	1
SE	73.9	(4.11)	0	0	16.5	(3.44)	0	0	9.6	(2.99)	0	0
UK-ENG	60.7	(3.28)	0	0	20.7	(2.73)	0	0	18.6	(3.23)	0	0
UK-NIR	92.2	(2.92)	0	0	3.5	(1.78)	0	1	4.4	(2.31)	0	1
NO	87.9	(2.76)	0	0	9.3	(2.46)	0	0	2.9	(1.46)	0	1

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

FLAG STUD – '1' değeri 30'dan az öğrencinin soruyu cevapladığını ve sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri 30 ya da daha fazla öğrencinin soruyu cevapladığını; Böylece veriler rapor edilebilir.

FLAG SCH – '1' değeri, 5'ten az okulun soruyu cevapladığını ve dolayısıyla sonuçların ilgili rakamlarda rapor edilmeyeceğini; '0' değeri, 5 veya daha fazla okulun soruyu cevapladığını gösterir; Böylece veriler rapor edilebilir.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.

Tablo 12: Ebeveynlerin eğitime katılımı, okul kategorisi başına ortalamaları, 2016 (Şekil 23)

	Öğrencilerinin % 75'inden fazlasının evde eğitim dilini konuştuğu okul (A)		Öğrencilerinin %25 - 75 arasında evde eğitim dilini konuştuğu okul (B)		Öğrencilerinin % 25'inden azının evde eğitim dilini konuştuğu okullar (C)	
	Ortalama değer	SESTAT	Ortalama değer	SESTAT	Ortalama değer	SESTAT
Ø	13.74	(0.07)	12.38	(0.19)	11.92	(0.29)
BE fr	13.44	(0.23)	12.36	(0.57)	8.54	(0.63)
BE nl	14.25	(0.23)	13.17	(0.48)	11.93	(0.48)
BG	13.65	(0.21)	12.20	(0.47)	9.05	(0.41)
CZ	12.42	((0.17)	•	•	•	•
DK	14.07	(0.20)	11.62	(0.44)	12.56	(0.47)
DE	14.75	(0.20)	12.73	(0.24)	10.28	(0.62)
IE	15.43	(0.24)	13.39	(0.76)	14.33	(2.46)
ES	14.10	(0.18)	12.60	(0.60)	12.56	(0.52)
FR	13.29	(0.27)	10.19	(0.61)	11.00	(1.07)
IT	13.34	(0.16)	12.56	(0.45)	:	:
LV	13.68	(0.21)	13.47	(0.46)	14.59	(0.33)
LT	14.27	(0.15)	11.39	(0.87)	•	•
HU	12.77	(0.18)	•	•	:	:
MT	14.94	(0.01)	14.80	(0.02)	•	•
NL	14.38	(0.20)	12.05	(0.48)	•	•
AT	14.86	(0.24)	13.10	(0.36)	10.83	(0.80)
PL	13.33	(0.21)	:	:	:	:
PT	12.68	(0.14)	•	•	13.42	(1.98)
SI	13.41	(0.19)	12.48	(0.58)	:	:
SK	12.85	(0.16)	10.25	(0.74)	8.95	(2.15)
FI	14.06	(0.17)	12.04	(0.81)	•	•
SE	13.85	(0.25)	12.00	(0.63)	13.41	(1.02)
UK-ENG	14.30	(0.30)	13.30	(0.55)	13.12	(0.52)
UK-NIR	15.23	(0.22)	17.21	(1.37)	•	•
NO	13.81	(0.20)	12.52	(0.62)	•	•

## Açıklayıcı not (Table 12)

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

- - 30 öğrenciden az veya 5 okuldan azının bu kategoride olduğunu gösterir.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.

Tablo 13: Eğitimde ebeveyn katılımına ilişkin farklılıklar, 2016 (Şekil 23)

	SES için kontrol olmadan A ve B arasındaki farklılık	SESTAT	SES için kontrol olmadan A ve C arasındaki farklılık	SESTAT	SES için kontrol olmadan B ve C arasındaki farklılık	SESTAT
Ø	1.35	(0.20)	1.82	(0.30)	0.46	(0.36)
BE fr	1.08	(0.62)	4.90	(0.67)	3.82	(0.79)
BE nl	1.09	(0.55)	2.33	(0.56)	1.24	(0.62)
BG	1.45	(0.51)	4.60	(0.45)	3.14	(0.68)
CZ	•	•	•	•	•	•
DK	2.45	(0.47)	1.51	(0.52)	-0.94	(0.63)
DE	2.01	(0.31)	4.47	(0.68)	2.45	(0.68)
IE	2.04	(0.80)	1.10	(2.49)	-0.94	(2.65)
ES	1.50	(0.65)	1.54	(0.58)	0.05	(0.77)
FR	3.11	(0.71)	2.30	(1.06)	-0.81	(1.28)
IT	0.78	(0.46)	:	:	:	:
LV	0.21	(0.53)	-0.91	(0.39)	-1.12	(0.56)
LT	2.88	(0.90)	•	•	•	•
HU	•	•	:	:	:	:
MT	0.14	(0.02)	•	•	•	•
NL	2.33	(0.52)	•	•	•	•
AT	1.76	(0.44)	4.03	(0.80)	2.27	(0.88)
PT	•	•	-0.74	(2.01)	•	•
SI	0.93	(0.62)	:	:	:	:
SK	2.59	(0.75)	3.90	(2.18)	1.31	(2.27)
FI	2.01	(0.86)	•	•	•	•
SE	1.85	(0.68)	0.45	(1.06)	-1.40	(1.13)
UK-ENG	1.00	(0.62)	1.18	(0.62)	0.18	(0.75)
UK-NIR	-1.97	(1.38)	•	•	•	•
NO	1.29	(0.64)	•	•	•	•

İstatistiki olarak anlamlı olan ( $p < .05$ ) sıfırdan farklı değerler koyu yazılmıştır.

Ø - araştırmaya katılan 25 Avrupa eğitim sisteminin ortalamasıdır.

- - 30 öğrenciden az veya 5 okuldan azının bu kategoride olduğunu gösterir.

Kaynak: Eurydice, PIRLS 2016'ya dayanmaktadır.

# EĞİTİM, GÖRSEL İŞİTSEL VE KÖLTÖR İCRA AJANSI

## Eğitim ve Gençlik Politika Analizi

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)  
B-1049 Brussels  
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

### Yönetici editör

Arlette Delhaxhe

### Yazarlar

Sogol Noorani (koordinatör), Teodora Parveva'nın katkılarıyla Nathalie  
Baïdak, Anita Krémó ve Jari Riiheläinen

### Dış uzman

Christian Monseur

### Tasarım ve grafikler

Patrice Brel

### Kapak düzeni

Virginia Giovannelli

### Üretim Koordinatörü

Gisèle De Lel

## EURYDICE ULUSAL BİRİMLERİ

### ARNAVUTLUK

Eurydice Birimi  
Avrupa Entegrasyon ve Uluslararası İşbirliği  
Entegrasyon ve Projeler Birimi  
Eğitim ve Spor Bakanlığı  
Rruga e Durrësit, Nr. 23  
1001 Tiranë

### AVUSTURYA

Eurydice-Informationstelle  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und  
Forschung  
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring  
Minoritenplatz 5  
1010 Wien  
Birim Katkısı: Dr. Michaela Haller (dış uzman)

### BELÇİKA

Unité Eurydice de la Communauté française  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008  
1080 Bruxelles  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Birim Katkısı: Eline De Ridder ve Pieter-Jan De Vlieger  
(koordinasyon); Flaman Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'dan  
uzmanlar: Chama Rhellam,  
Marieke Smeyers

Eurydice-Informationstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation  
Gospertstraße 1  
4700 Eupen  
Birim Katkısı: Catherine Reinertz, Xavier Hurlet ve Clara  
Jacquemart

### BOSNA HERSEK

Sivil İşler Bakanlığı  
Eğitim Birimi  
Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

### BULGARİSTAN

Eurydice Birimi  
İnsan Kaynakları Geliştirme Merkez  
Eğitim Araştırma ve Planlama Birimi  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Birim Katkısı: Svetomira Apostolova –  
Kaloyanova (uzman)

### HRVATİSTAN

Hareketlilik ve AB Programları Ajansı  
Frankopanska 26  
10000 Zagreb  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

### KIBRIS

Eurydice Birimi  
Eğitim ve Kültür Bakanlığı  
Kimonos ve Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Birim Katkısı: Christiana Haperi; uzman:  
Danae Lordou Kaspari

### ÇEKYA

Eurydice Birimi  
Eğitimde Uluslararası İşbirliği Merkezi  
Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Birim Katkısı: Helena Pavlíková,  
Marcela Máchová and Andrea Turynová;  
uzmanlar: Jaromíra Šindelářová (Jan Evangelista Purkyně  
University), Lukáš Seifert (Ministry of Education, Youth and  
Sports)

### DANİMARKA

Eurydice Birimi  
Yüksek Öğretim ve Bilim Bakanlığı  
Danimarka Araştırma ve Yüksek Öğretim Ajansı  
Bredgade 40  
1260 København K  
Birim Katkısı: Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim ve  
Bilim Bakanlığı

### ESTONYA

Eurydice Birimi  
Analiz Birimi  
Eğitim ve Araştırma Bakanlığı  
Munga 18  
50088 Tartu  
Birim Katkısı: Kersti Kaldma (koordinasyon); uzmanlar:  
Kersti Kivirüüt ve Viivian Jõemets (baş uzmanlar, Genel  
Eğitim Birimi, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı )

### FINLANDIYA

Eurydice Birimi  
Finlandiya Eğitim Ulusal Ajansı  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Birim Katkısı: Katri Kuukka (Eğitim Danışmanı),  
Leena Nissilä (Eğitim Danışmanı), Pirjo Karhu  
(Kıdemli danışman), Hanna Laakso (Kıdemli  
danışman), Olga Lappi (Kıdemli danışman)

### ESKİ YUGOSLAV MAKEDONYA CUMHURİYETİ

Avrupa Eğitim Programları ve Hareketliliği Ulusal Ajansı  
Porta Bunjakovec 2A-1  
1000 Skopje  
Birim Katkısı: Dejan Zlatkovski

### FRANSA

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)  
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et  
de l'Innovation (MESRI)  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance (DEPP)  
Mission aux relations européennes et internationales  
(MIREI)  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Birim Katkısı: Hélène Demesy (uzman), Anne  
Gaudry-Lachet (MENJ-MESRI)

**ALMANYA**

Eurydice-Informationstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Taubenstraße 10  
10117 Berlin  
Birim Katkısı: Thomas Eckhardt

**YUNANİSTAN**

Eurydice Birimi  
Avrupa ve Uluslararası İlişkiler Direktörlüğü  
Uluslararası, Avrupa İşleri, Yurtdışındaki Yunanlıların Eğitimi, Kültürlerarası Eğitim Genel Direktörlüğü  
Eğitim, Araştırma ve Din İşleri Bakanlığı  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Birim Katkısı: Panagiota Karkaletsis (Hellenic Eğitim, Araştırma ve Din İşleri Bakanlığı/ Avrupa Birliği Birimi); Nikoletta Chardalia (Hellenic Eğitim, Araştırma ve Din İşleri Bakanlığı/Mülteci Eğitimi Koordinasyon ve İzleme Birimi)

**MACARİSTAN**

Macaristan Eurydice Birimi  
Eğitim Yetkilisi  
10-14 Szalay utca  
1055 Budapest  
Birim Katkısı: Róza Szabó (Bölüm başkanı, Eğitim Yetkilisi)

**İZLANDA**

Eurydice Birimi  
Eğitim Direktörlüğü  
Víkurbærni 3  
203 Kópavogur  
Birim Katkısı: Hulda Skogland (uzman, Analiz Departmanı, Eğitim Direktörlüğü) and Hulda Karen Danielsdóttir (uzman, Değerlendirme Departmanı, Eğitim Direktörlüğü)

**İRLANDA**

Eurydice Birimi  
Eğitim ve Beceriler Departmanı  
Uluslararası Bölüm  
Marlborough Street  
Dublin 1 – DO1 RC96  
Birim Katkısı: Patricia Sheehan (Müdür Yardımcısı, Toplumsal Kapsayıcılık, Eğitim ve Beceriler Departmanı)

**İTALYA**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+  
Via C. Lombroso 6/15  
50134 Firenze  
Birim Katkısı: Alessandra Mochi; experts: Vinicio Ongini (Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) Lisa Stillo işbirliğiyle (Centro ricerca educazione interculturale e formazione allo sviluppo (CREIFOS), Dipartimento scienze della formazione, Università di Roma Tre

**LETONYA**

Eurydice Birimi  
Devlet Eğitim Geliştirme Ajansı  
Valņu street 1 (5th floor)  
1050 Riga  
Birim Katkısı: Olita Arkle (uzman)

**LİHTENŞTAYN**

Informationstelle Eurydice  
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

**LİTVANYA**

Eurydice Birimi  
Litvanya Cumhuriyeti Okul Değerlendirme Ulusal Ajansı  
Geležinio Vilko Street 12  
03163 Vilnius  
Birim Katkısı: Ona Čepulienė

**LÜKSEMBURG**

Unité nationale d'Eurydice  
ANEFORÉ ASBL  
eduPôle Walferdange  
Bâtiment 03 - étage 01  
Route de Diekirch  
7220 Walferdange  
Birim Katkısı: Elisabeth Reisen, Marco de Oliveira, Louise Crosby (uzmanlar)

**MALTA**

Eurydice Ulusal Birimi  
Araştırma, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam Direktörlüğü  
Eğitim ve İstihdam Bakanlığı  
Great Siege Road  
Floriana VLT 2000  
Birim Katkısı: Jane Farrugia Buhagiar, Joanne Bugeja

**KARADAĞ**

Eurydice Birimi  
Vaka Djurovica bb  
81000 Podgorica  
Birim Katkısı: Mubera Kurpejovićve Biljana Mišević

**HOLLANDA**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

**NORVEÇ**

Eurydice Birimi  
Eğitim ve Araştırma Bakanlığı  
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet  
Kirkegata 18  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

**POLONYA**

Polonya Eurydice Birimi  
Eğitim Sistemleri Geliştirme Kurumu Aleje Jerozolimskie 142A  
02-305 Warszawa  
Birim Katkısı: Uzmanlar: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Eğitim Araştırma Enstitüsü, Warsaw, Poland); Koordinasyon: Beata Platos (Polonya Eurydice Birimi )

## PORTEKİZ

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação e Ciência  
Direção-Geral de Estatísticas da Educação  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Birim Katkısı: Isabel Almeida; Birim dışından: Ortak sorumluluk

## ROMANYA

Eurydice Birimi  
Eğitim ve Meslek Eğitimi Alanında Eylem Programları  
Ulusal Ajansı Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 București  
Contribution of the Unit: Veronica – Gabriela Chirea in cooperation with expert Eugen Stoica (Ministry of National Education)

## SIRBİSTAN

Eurydice Birimi Sırbistan  
Foundation Tempus Ruze  
Jovanovic 27a  
11000 Belgrade  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

## SLOVAKYA

Eurydice Birimi  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Křížkova 9  
811 04 Bratislava  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

## SLOVENYA

Eurydice Birimi  
Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı  
Eğitim Geliştirme Ofisi  
Masarykova 16  
1000 Ljubljana  
Birim Katkısı: Saša Ambrožič Deleja and Barbara Kresal Sterniša; experts: Stanka Lunder Verlič and Mija Javornik (Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı)

## İSPANYA

Eurydice España-REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)  
Ministerio de Educación y Formación Profesional  
c/ Torrelaguna, 58  
28027 Madrid  
Birim Katkısı: Rubén Fernández Alonso (Servicio de Evaluación Educativa. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa. Consejería de Educación y Cultura del **Principado de Asturias**), Antoni Bauzá Sampol y Javier Real Vila (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu. Conselleria d'Educació i Universitat de **Illes Balears**), Mariemma González Martín (Servicio de Equidad, Igualdad y Orientación Educativa de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa. Consejería de Educación de **Castilla y León**), M<sup>a</sup> Isabel Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica,

Documentación y Evaluación de **Castilla-La Mancha**), María José Sánchez Merino y Anna Sambola López (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme del Departament d'Ensenyament de la **Generalitat de Catalunya**), Manuel Carrapiso Araújo, Mónico Cañada Gallardo, Jesús Andrés Serrano Diego, Silvia Rodríguez Oliva, María Moreno Sierra y Eugenia López Cáceres (Secretaría General de Educación. Consejería de Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**), León Bendayán Montecatine (Dirección Provincial de Educación de la **Ciudad de Ceuta**), la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la **Región de Murcia**, y la Dirección General de Educación del Gobierno de **La Rioja**. Marta Crespo Petit, Rocío Arias Bejarano y Elena Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE)

## İSVEÇ

Eurydice Birimi  
Universitets- och högskolerådet/  
İsveç Yüksek Öğretim Kurumu Box 450  
93  
104 30 Stockholm  
Birim Katkısı: Ortak sorumluluk

## İSVİÇRE

Eurydice Birimi  
Kanton Eğitim Bakanlıkları İsveç Konferansı (EDK)  
Speichergasse 6  
3001 Bern  
Birim Katkısı: Alexander Gerlings

## TÜRKİYE

Eurydice Birimi  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Birim Katkısı: Osman Yıldırım Uğur; expert: Associate Por. Dr. Kemal Sinan Özmen

## BİRLEŞİK KRALLIK

İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda Eurydice Birimi  
Eğitim Araştırmaları Ulusal Kurumu (NFER) The Mere,  
Upton Park  
Slough, Berkshire, SL1 2DQ  
Contribution of the Unit: Maureen Heron and Sharon O'Donnell (NFER Associate)

Eurydice Unit Scotland  
Öğrenme Direktörlüğü  
İskoç Hükümeti  
2-C North  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Birim Katkısı: Gary Walsh (İskoç Hükümeti), Stephen Edgar (Education Scotland), Maria Walker (Glasgow Şehir Konseyi)





## Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu: Ulusal Politikalar ve Önlemler

Bu Eurydice raporu, Avrupa'daki en üst düzey eğitim yetkilerinin göçmen kökenli bir öğrencinin okullara entegrasyonunu teşvik etmek için ne yaptığını araştırıyor (2017/18 referans yılında). Yeni gelen göçmen öğrencileri okullara yerleştirmeyi ve dil, öğrenim ve psiko-sosyal destek ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan çok çeşitli ulusal politika ve önlemlerin karşılaştırmalı bir haritasını çıkarır. Ayrıca, okulların çeşitli dilsel ve kültürel geçmişe sahip öğrencilere karşılamalarını ve öğrenmeleri ve gelişimleri için en uygun durumu oluşturmak amacıyla öğrencilerin sosyal ve duygusal refahlarını göz önünde bulundurmalarını sağlayacak bazı temel politikaların daha derinlemesine bir analizini sunar

Raporda, ilköğretim, genel alt ve üst orta öğretimin yanı sıra okula dayalı başlangıç mesleki eğitim ve öğretimi kapsayan üst düzey düzenlemeler ve tavsiyeler ele alınmaktadır.

Bilgi, 28 AB Üye Ülkesinin yanı sıra Bosna Hersek, İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn, Karadağ, Norveç, Sırbistan, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye de dahil olmak üzere 42 eğitim sistemini kapsamaktadır.

---

Eurydice Ağı'nın görevi, Avrupa'nın farklı eğitim sistemlerinin nasıl organize edildiğini ve nasıl çalıştıklarını anlamak ve açıklamaktır. Ağ, ulusal eğitim sistemlerinin tanımlarını, belirli konulara ayrılmış karşılaştırmalı çalışmaları, göstergeleri ve istatistikleri sağlar. Tüm Eurydice yayınları Eurydice web sitesinde ücretsiz olarak veya istek üzerine basılı olarak temin edilebilir. Eurydice, çalışmaları sayesinde Avrupa ve uluslararası seviyelerde anlayış, işbirliği, güven ve hareketliliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ağ, Avrupa ülkelerinde bulunan ulusal birimlerden oluşmaktadır ve AB Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı tarafından koordine edilmektedir. Eurydice hakkında daha fazla bilgi için, bakınız <http://ec.europa.eu/eurydice>.

