



Eurydice Özeti

Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu: Ulusal Politikalar ve Önlemler



Eurydice Özeti

Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu: Ulusal Politikalar ve Önlemler

Bu Eurydice Özeti, Ocak 2019'da yayınlanan ve Avrupa Komisyonu'nun himayesinde hazırlanan *Göçmen Kökenleri Olan Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu: Ulusal Politikalar ve Önlemler* Eurydice raporunun ana bulgularını sunmaktadır. Bilgiler, Eurydice Ağı tarafından 42 eğitim sisteminde toplanan 2017/18 öğretim yılı için mevcut üst düzey düzenlemelere ve tavsiyelere dayanmaktadır. Akademik literatürden elde edilen bulgular ve Eurostat, IEA PRILS 2016 ve ICCS 2016 verilerine dayanan istatistiksel analizlerle tamamlanmaktadır.

Yazarlar EACEA

Sogol Noorani (koordinatör)

Nathalie Baïdak

Anita Krémó

Jari Riiheläinen

Düzen ve grafikler

Patrice Brel

İletişim

Xethali Aikaterini

İletişim ve Yayınlar

Tel: +32 2 295 72 66

EC-03-19-005-EN-C (basılı)
EC-03-19-005-EN-N (PDF)

ISBN 978-92-9492-888-7 (basılı)
ISBN 978-92-9492-883-2 (PDF)

doi:10.2797/012849 (basılı)
doi:10.2797/9799 (PDF)

© Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı, 2019.

Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonu neden önemli bir konudur?

Hem akademik hem de sosyal olarak eğitim sistemine iyi entegre olmuş bir öğrencinin potansiyeline ulaşma şansı daha fazladır. Ancak göçmen kökenli öğrenciler, bu açıdan öğrenmelerini ve gelişimlerini etkileyebilecek bir dizi zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Akademik araştırma literatürüne göre, üç tür zorluk ayırt edilebilir:

- göç süreciyle ilgili olanlar (örneğin, memleketten ayrılmak, yeni bir dil edinme zorunluluğu, okullardaki yeni kural ve rutinlere uyum sağlamak, vb. ve bu strese neden olan bu kültürleşmenin göçmen öğrencilerin genel refahı üzerindeki etkisi) (Hamilton) , 2013);
- genel sosyo-ekonomik ve politik bağlamla ilgili olanlar (örneğin, entegrasyonun teşvik edilmesi için eğitim sistemlerinde ve okullarda kaynakların mevcudiyetini etkileyen politikaların yanı sıra daha genel olarak içerme ve eşitliği teşvik eden politikalar) (Sinkkonen & Kyttälä, 2014); ve
- hem akademik hem de akademik olmayan yönleri her zaman dikkate almayan sınırlı ilk değerlendirme kapsamı da dahil olmak üzere, öğrencilerin eğitime katılımıyla ilgili olanlar (örneğin, sosyal, duygusal ve sağlık sorunları); uygun olmayan öğrenim yılına yerleştirme; farklı anadili olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmayan dil sunumu; yetersiz öğrenme desteği ve sosyal ve duygusal destek eksikliği; sınıfta çeşitlilikle başa çıkmak için eğitilmeyen ve/veya desteklenmeyen öğretmenler; yetersiz ev-okul işbirliği; ve yeterli tedarik ve desteği sağlamak için finansman eksikliği veya katılığı – bazılarını saymak gerekirse (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017).

Göçmen öğrenciler çoğu Avrupa eğitim sisteminde ülke vatandaşları akranlarının gerisinde kalıyor

Bu nedenle, çoğu Avrupa ülkesindeki yerli öğrencilere kıyasla, genel olarak göçmen öğrencilerin düşük performans göstermeleri ve okulda daha düşük bir refah duygusu ifade etmeleri şaşırtıcı değildir. OECD'nin 2015 tarihli PISA araştırmasında bildirildiği gibi, düşük başarılı göçmen öğrencilerin oranı, sosyo-ekonomik durum kontrol edildiğinde bile, çoğu katılımcı Avrupa ülkesinde yerli doğumlu öğrencilerin oranını aşmaktadır (OECD, 2016).

Benzer şekilde, en son Eurostat ⁽¹⁾ göre, eğitim ve öğretimi erken bırakan yabancı uyruklu öğrencilerin oranı, verilerin mevcut olduğu hemen hemen tüm Avrupa ülkelerindeki yerli nüfus oranından daha yüksektir. Buna göre, göçmen öğrencilerin düşük eğitim sonuçları ve eğitim sisteminde tutulmaları ile mücadele, Avrupa genelindeki 17 eğitim sisteminde ⁽²⁾ temel bir politika zorluğu olarak rapor edilmektedir.

(1) Eurostat, İşgücü Anketi [edat_ifse_02] (Haziran 2018'de çıkarılan veriler)

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

IEA PIRLS 2016 ⁽³⁾ ve ICCS 2016 ⁽⁴⁾ anketlerinden elde edilen bağlamsal verilerin ikincil bir analizi, çoğu Avrupa ülkesinde ilk ve orta öğretimde, yabancı ve yerli öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile öğrencilerin akranlarından ne ölçüde zorbalık davranışları yaşadıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Buna karşılık, evinde eğitim dilini konuşan ilkökul öğrencileri ile konuşmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bazı farklılıklar bulunabilir. Evinde eğitim dilini konuşmayan öğrenciler, okullarına daha düşük aidiyet duygusuna sahiptir ve PIRLS 2016'ya katılan neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde akranları tarafından daha sık zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmektedir. ICCS 2016 verilerine göre, ortaöğretim düzeyinde, evde eğitim dilini konuşanlar ile konuşmayanlar arasında okula aidiyet ve zorbalık deneyimlerindeki farklılıklar daha küçüktür ve daha az ülkede görülebilir.

Evinde eğitim dilini konuşmayan ilkökul öğrencileri, daha düşük bir aidiyet duygusu bildiriyor ve okulda daha fazla zorbalığa maruz kalıyor

Avrupa politikası bağlamı

Yukarıda sunulan kanıtlar, göçmen kökenli çocukların ve gençlerin eğitim sistemine ve bu sayede topluma iyi bir şekilde entegre olmalarına yardımcı olmak için çaba sarf etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu yatırım olmadan, bu çocuklar tam potansiyellerine ulaşamayacaklar. Bu endişe Avrupa düzeyinde her zaman vurgulanmıştır ve yıllar içinde bu öğrencilerin karşılaştığı farklı zorlukları ele almak için birçok AB politika girişimi geliştirilmiştir.

En son girişimler arasında Avrupa Komisyonu'nun üçüncü ülke vatandaşlarının entegrasyonuna ilişkin 2016 Eylem Planı ⁽⁵⁾ ve göç halindeki çocukların korunmasına ilişkin 2017 Tebliği ⁽⁶⁾ yer almaktadır. İlk belge, diğer konuların yanı sıra, eğitim ve öğretimin entegrasyon için en güçlü araçlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. İkinci belge, her çocuğun ihtiyaçlarının ev sahibi ülkeye geldikten sonra ve gecikmeden ve statüden bağımsız olarak eğitime erişimlerinin ardından mümkün olan en kısa sürede bir değerlendirmesini içeren sürecin tüm aşamalarında tüm göçmen çocukların korunmasını güçlendirmeye yönelik eylemleri ortaya koymaktadır.

Buna dayanarak, ortak değerlerin, kapsayıcı eğitimin ve öğretimin Avrupa boyutunun teşvik edilmesine ilişkin 2018 Konsey Tavsiyesi ⁽⁷⁾ göçmen kökenli olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için gerekli destekle kaliteli kapsayıcı eğitime etkili ve eşit erişimin sağlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Bu Eurydice raporu hakkında

Bu yönetici özeti, 'Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu: Ulusal Politikalar ve Önlemler ' konulu Eurydice raporunun ana bulgularına kapsamlı bir genel bakış sağlar. Raporun genel amacı, bu alanda üst düzey eğitim yetkilileri tarafından desteklenen temel politikaların ve önlemlerin karşılaştırmalı bir analizini sağlayarak göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili Avrupa işbirliğini desteklemektir (bkz. Şekil 1).

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

⁽⁴⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

⁽⁵⁾ 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

⁽⁶⁾ 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

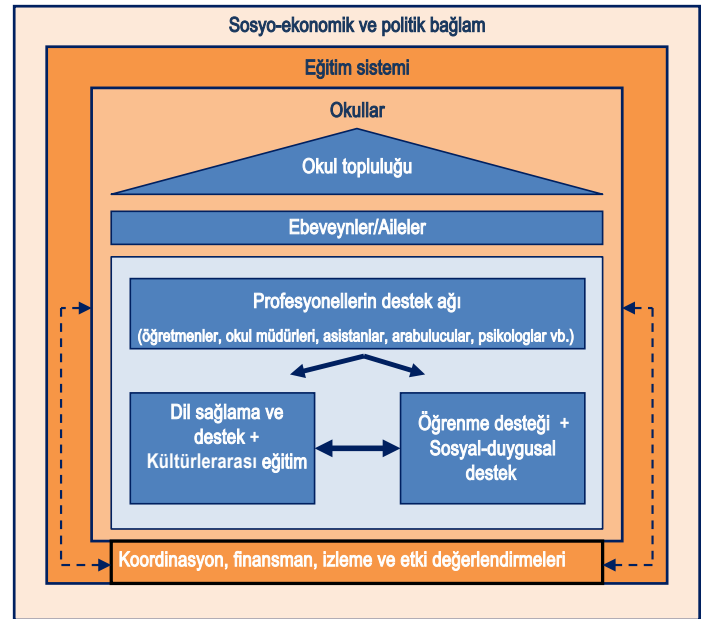
⁽⁷⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

Rapor, Avrupa'daki göçe ilişkin demografik verileri sunan bir bağlam bölümü ile başlamaktadır. Aynı zamanda göçmen öğrencilerin eğitim başarıları ve okullardaki refahları hakkında da veri sağlar. Bunu, iki ana bölüme ayrılan karşılaştırmalı bir analiz izler:

- Eurydice Ağı'nın 42 eğitim sisteminde aşağıdaki alanları kapsayan politika ve önlemlerin bir haritası: yönetim; eğitime erişim; dil, öğrenme ve psiko-sosyal destek; ve öğretmenler ve okul müdürleri. Bu haritalama, Eurydice Ağı tarafından göçmen kökenli öğrencilerin Avrupa'daki okullara entegrasyonu ile ilgili resmi düzenlemeler ve tavsiyeler hakkında sağlanan nitel verilere dayanmaktadır.
- Seçilen 10 eğitim sisteminde (Almanya – Brandenburg, İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña, Fransa, İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovenya, Finlandiya, İsveç ve Birleşik Krallık – İngiltere) bir çocukla doğrudan ilgili olan bazı entegrasyon politikalarının ve önlemlerinin daha derin bir analizi. Bu analiz iki ana kavramsal boyut üzerinden yapılandırılmıştır: biri okullarda dilsel ve kültürel çeşitliliğe değinmek, diğeri ise bütün çocuk yaklaşımını benimsemek.

Raporun yalnızca göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonu ile doğrudan ilgili olan üst düzey düzenlemelerin ve önerilerin varlığını ve içeriğini incelediği belirtilmelidir. Daha geniş bağlamın analizi (yani eğitim sistemlerinin özellikleri veya sosyo-ekonomik/politik bağlam) raporun kapsamı dışındadır. Ayrıca, rapor, analiz edilen politika ve önlemlerin yerel/okul düzeyinde uygulanıp uygulanmadığını ve ne ölçüde uygulandığını yansıtmamaktadır; yerel ve/veya okul özerkliği himayesi altında uygulamaya konulmuş olabilecek diğer önlemleri de kapsamaz.

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



Kaynak: Eurydice.

Bu yönetici özeti, okullardaki göçmen öğrenciler için entegrasyon sürecinin neden önemli bir konu olduğu sorusunu ele alarak başladı. 'Göçmen kökenli öğrenciler' teriminin ne anlama geldiğine ilişkin bir açıklama ile devam eder ve bunu, bu öğrencilerin entegrasyonunu teşvik etmek için Avrupa çapında üst düzey eğitim yetkilileri tarafından uygulamaya konulan politikaların ve önlemlerin bir özeti izler.

Bunlar dört ana başlık altında toplanmıştır:

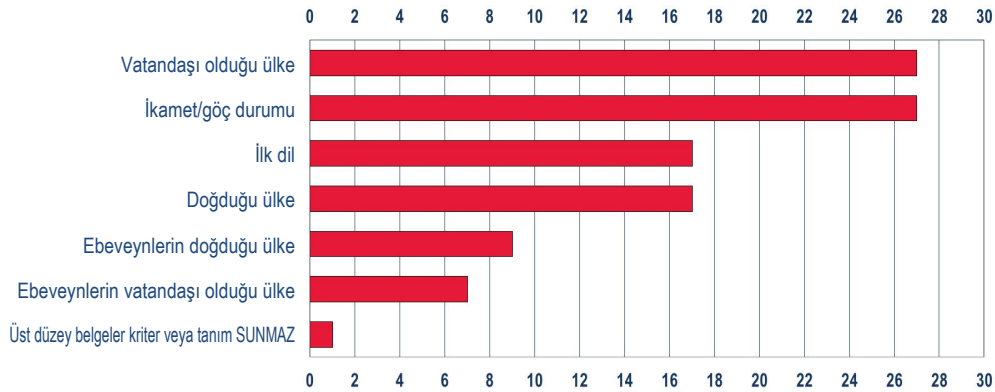
1. Eğitim ve öğretime erişim
2. Dilsel ve kültürel olarak farklı ortamlarda dil desteği
3. Öğretme ve öğrenmeye tüm çocuk yaklaşımı
4. Politika yaklaşımlarının kapsamlılığı

'Göçmen kökenli öğrenciler' ile ne demek istiyoruz?

Rapor, yeni gelen/birinci nesil, ikinci nesil veya geri dönen göçmen çocuk ve gençler olarak tanımlanan göçmen kökenli çocuklara ve gençlere odaklanır. Göç etme nedenleri (örneğin ekonomik veya siyasi) ve yasal statüleri değişebilir - bunlar vatandaşlar, ikamet edenler, sığınmacılar, mülteciler, refakatsiz küçükler veya düzensiz göçmenler olabilir. Ev sahibi ülkede kalış süreleri kısa veya uzun olabilir ve ev sahibi ülkenin örgün eğitim sistemine katılma hakları olabilir veya olmayabilir. AB içinden ve dışından göçmen çocuklar ve gençler dikkate alınmaktadır.

Bu ortak tanım, göçmen öğrenci entegrasyonuna ilişkin 42 eğitim sisteminin eğitim politikaları arasında bir karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, farklı eğitim yetkilileri tarafından yayınlanan resmi belgeler, politikalar ve önlemlerden özellikle kimin faydalanması gerektiğini belirlemek için bu nüfusun belirli özelliklerinden bir veya daha fazlasını vurgulayabilir. Şekil 2, göçmen öğrencileri belirlemek için çoğu eğitim sisteminde politika yapımcılar tarafından 'menşe ülke' ve 'ikamet/göç statüsü'nün kullanıldığını göstermektedir; öğrencilerin 'birinci dili' ve 'doğdukları ülke' 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' bölümünde yer almaktadır (bkz. Şekil I.1.1).

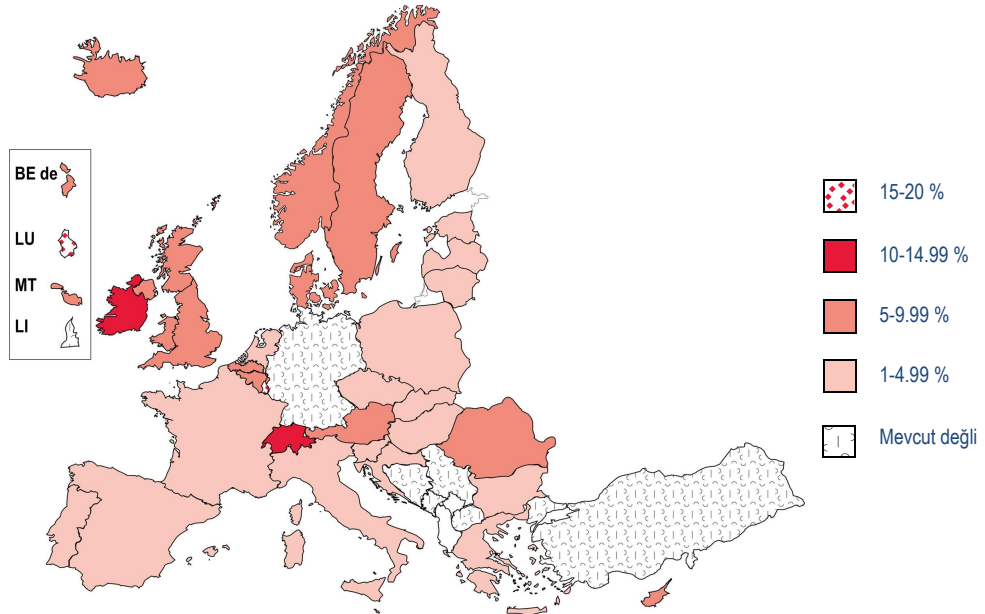
Buna karşılık, 'ebeveynlerin' doğduğu ülke' göçmen öğrencileri tanımlamak için daha az kullanılır. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, bu referans eksikliği göz önüne alındığında, göç ve eğitimle ilgili politikalar nadiren ikinci kuşağı, yani en az bir yabancı doğumlu ebeveyni olan ve şu anda ikamet ettikleri ülkede doğan öğrencileri hedef almaktadır. Aslında, yalnızca İtalya bu tür politikaları bildirmiştir. Benzer şekilde, Estonya, Fransa, Letonya, Litvanya, Polonya ve Slovenya'yı içeren sadece birkaç ülke eğitim politikalarında geri dönen göçmen öğrencileri - yani başka bir ülkede uluslararası göçmen olduktan sonra vatandaşı oldukları ülkeye dönen öğrencileri - açıkça hedeflemektedir.

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

Avrupa'daki göç oranlarına ilişkin Eurostat verileri, AB Üye Devletlerine giren insan sayısının yıllar arasında dalgalandığını ve ülkeler arasında büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir. Son on yılda en yüksek rakamlara 2007 (yaklaşık 4 milyon), 2015 (yaklaşık 4,7 milyon) ve 2016'da (yaklaşık 4,3 milyon) ulaşıldı. Bu rakamlara Avrupa içi göç ve AB dışından göç dahildir ⁽⁸⁾.

Belirli bir yaş grubuna – 15 yaşın altındaki gençlere – odaklanan istatistikler, mevcut verilere sahip hemen hemen tüm ülkelerde yabancı doğumlu grubun bu nüfusun % 10'undan daha azını oluşturduğunu göstermektedir (bkz. Şekil 3). Rakam 17 ülkede %5'in altında ve 10 ülkede %5 ile %10 arasındadır. Lüksemburg, büyük olasılıkla ülkenin büyüklüğü ve aynı zamanda komşu ülkelerden gelen yüksek vasıflı göçmen işçi akını nedeniyle açık bir aykırı değerdir.

Şekil 3: Aynı yaş grubundaki tüm gençler arasında 15 yaş altı yabancı uyruklu kişilerin oranı, 2017



Kaynak: Eurostat, 1 Ocak'ta yaş grubu, cinsiyet ve doğum ülkesine göre nüfus [migr_pop3ctb] (veriler Haziran 2018'de alınmıştır).

Açıklayıcı not

Bu şekil 'Bağlam' bölümünde yer almaktadır (bkz. Şekil 14).

Avrupa'daki üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencilerin entegrasyonu konusunda okulları desteklemek için ne yapıyor?

Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonu, çocuklara ve gençlere kaliteli eğitime erişim sağlamayı ve gerekli her türlü dil, öğrenme ve sosyal-duygusal desteği sağlamayı amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Ayrıca, yeni okul ortamlarına uyum sağlamalarına yardımcı olmayı ve öğrenimlerinde iyi ilerleme kaydetmelerini sağlamayı da içerir. Süreci bir adım daha ileri götürmek, bu ortamın farklı geçmişlere ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrenciler için uygun olmasını sağlamak ve tüm öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve öğrenebileceklerini hissettikleri güvenli bir alanı garanti etmek anlamına gelir.

⁽⁸⁾ Eurostat, Yaş grubu, cinsiyet ve vatandaşlığa göre göç [migr_imm1ctz] (Haziran 2018'de çıkarılan veriler)

1. Eğitim ve öğretime erişim

Eğitim ve öğretime erişim, yasal statüsü ne olursa olsun evrensel bir insan hakkıdır. Ancak, kaliteli eğitim ve öğretimle, yani öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayan eğitim yollarının yanı sıra yüksek kaliteli öğretim, öğrenim ve destek sağlayan okullara kaydolma fırsatıyla birleştirilmezse erişim tek başına yeterli değildir (Avrupa Komisyonu, 2013). Göçmen kökenli çocuklar ve gençler her iki alanda da zorluklarla karşılaşabilirler.

Çoğu Avrupa eğitim sisteminde, zorunlu eğitim çağındaki göçmen kökenli çocuklar ve gençler, eğitime katılmak için ev sahibi ülkede doğanlarla aynı hak ve yükümlülüklerle sahiptir. Ancak sekiz ülkede (Bulgaristan, Danimarka, Litvanya, Macaristan, Romanya, İsveç, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye), bazı göçmen çocuk ve genç kategorilerinin farklı hakları ve/veya yükümlülükleri vardır. Örneğin Romanya'da, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti'nde ve Türkiye'de göçmen çocuklar ve ikamet statüsündeki gençler eğitime katılma hakkına sahiptir, ancak zorunlu değildir. Ulusal makamların sığınma talebinde bulunan kişilere, taleplerini ilettikten sonraki üç ay içinde eğitim vermeleri gerektiğini belirten Avrupa anlaşmalarına ⁽⁹⁾ rağmen, sığınmacı reşit olmayanlar, Danimarka, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye'deki yerli öğrencilerle aynı eğitim haklarına sahip değildir. Son olarak, düzensiz göçmen olan reşit olmayanlar, Bulgaristan, Danimarka, Litvanya, Macaristan, Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye'de aynı yaştaki yerli çocuklarla aynı eğitime katılma haklarına sahip olmadıkları için en belirsiz konumdadır. İsveç'te düzensiz göçmenler zorunlu eğitime katılabilir ancak zorunlu değildir.

Ev sahibi ülkede zorunlu eğitim konusunda aynı hak ve yükümlülüklerle sahip olmayan göçmen çocuk ve gençlerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerinde akranlarının önemli ölçüde gerisinde kalma riski olduğu açıktır.

Zorunlu eğitim yaşının üzerindeki göçmen kökenli gençler iki durumdan biriyle karşı karşıyadır: ya uygun bir ön eğitime sahiptirler ve bu nedenle ev sahibi ülkede daha yüksek bir eğitim düzeyine geçebilirler ya da henüz zorunlu eğitimi tamamlamamışlardır ve bu nedenle eşdeğer eğitim kazanımı elde etmek için telafi edici eğitime ihtiyaçları vardır. Her iki durumda da, çoğu eğitim sistemi, bu öğrencilere zorunlu eğitim çağındaki öğrencilere olduğu gibi aynı eğitim haklarını verir.

Ancak, 13 eğitim sisteminde ⁽¹⁰⁾, göçmen kökenli (çoğunlukla sığınmacılar ve/veya düzensiz göçmenler) zorunlu eğitim yaşının üzerinde olan ancak henüz zorunlu eğitimi tamamlamamış olan bazı gençler, telafi edici eğitime katılmak için ülke vatandaşı akranlarıyla aynı haklara sahip değildir. Örneğin Hollanda'da 18 yaş veya üzeri düzensiz göçmen gençler, 18 yaşında başladıkları eğitim programını tamamlayabilirler, ancak 18 ya da daha ileri yaşlarda başka bir programa (genel veya mesleki eğitim) başlama hakkına sahip değildirler. Belçika (Flaman Topluluğu) ve İsviçre'de, bir şirkette iş temelli öğrenmeyi içeren mesleki odaklı telafi programlarına katılım oturma izni gerektirdiğinden, zorunlu eğitim yaşının üzerindeki düzensiz göçmenler, Belçika'da (Flaman Topluluğu) daha önce kayıt yaptırmışlarsa bir programı tamamlamalarına izin verilmesine rağmen ya da İsviçre'de geçici oturma izni başvurusunda bulunabilmelerine rağmen kayıt olamazlar.

Göçmen çocuklar ve zorunlu eğitim çağındaki gençler, çoğu Avrupa eğitim sisteminde kendi yerli akranlarıyla aynı eğitim haklarına ve yükümlülüklerine sahiptir.

13 eğitim sisteminde zorunlu eğitim yaşının üzerindeki ve yerleşik statüsü olmayan öğrencilerin eğitime erişim hakları yoktur.

⁽⁹⁾ Standartları belirleyen 26 Haziran 2013 tarihli Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin 2013/33/EU sayılı Direktifi uluslararası koruma başvuru sahiplerinin kabulü için (yeniden düzenleme) [Çevrimiçi] Şuradan ulaşılabilir: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR> [Accessed 22 October 2018].

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

Yeni gelen göçmen öğrencilerin ilk değerlendirmesi Avrupa'da yaygın olarak yapılmamaktadır ve nadiren kapsamlıdır.

Üst düzey eğitim yetkilileri, 21 Avrupa eğitim sisteminde yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim dilindeki yeterliliklerini ve/veya önceki öğrenimlerinin değerlendirilmesinin sonuçlarını dikkate almayı savunmaktadır ⁽¹¹⁾. Bu unsurlar genellikle ya öğrencilerin okullara nasıl yerleştirileceğine ilişkin kararlara ya da ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme desteği sağlamaya katkıda bulunur.

Eğitim sistemindeki tüm okullarda göçmen öğrencilerin ilk değerlendirmesinde tutarlılığı teşvik edebilen eğitim dilinde ve/veya önceki öğrenmedeki yeterlilikleri değerlendirmek için üst düzey kriterler sadece 18 eğitim sisteminde mevcuttur ⁽¹²⁾. Ve raporun II. Kısımında incelenen sadece dört eğitim sistemi (İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña, Portekiz, İsveç ve Finlandiya) resmi belgelerinde eğitim dilinin ve önceki öğrenmenin yanında öğrencilerin sosyal ve duygusal iyilik hallerinin de değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yeni gelen göçmen öğrenciler, dil becerileri ana akım öğretimi takip edecek kadar güçlü değilse, genellikle hazırlık sınıflarına veya derslerine yerleştirilir.

Göçmen kökenli çocuklar ve gençler eğitim sistemine kaydolduktan sonra farklı düzenlemelere yerleştirilebilirler. Eğitim dilindeki yeterlilikleri normal müfredatı takip edecek kadar iyi olan yeni gelen öğrenciler, genellikle tüm dersler için yerli akranlarıyla birlikte normal sınıflara yerleştirilir. Çekya, Letonya, Slovakya, Birleşik Krallık (İskoçya) ve Karadağ'da, yeni gelen tüm göçmen öğrenciler, tüm eğitim seviyelerinde tüm dersler için normal sınıflara yerleştirilir.

Eğitim dilinde daha düşük düzeyde becerisi olan ya da hiç becerisi olmayan yeni gelen göçmen öğrenciler, genellikle hazırlık sınıflarına veya derslerine yerleştirilir ⁽¹³⁾. Bu sınıfların düzenlendiği genellikle üç yol vardır:

- Öğrenciler çoğu ders için normal sınıflara yerleştirilir, ancak bazı dersleri ayrı gruplar halinde alırlar.
- Öğrenciler derslerinin çoğu için ayrı gruplara yerleştirilir ve bazı dersler için (sınırlı dil becerilerine sahip olsalar bile bağlantı kurabilecekleri ve derslere katılabilecekler genel spor, sanat ve müzikte) genel sınıflara katılırlar.
- Öğrenciler tüm dersleri için ayrı gruplara yerleştirilir.

Araştırma literatürüne göre, hazırlık sınıfları veya dersleri, eğitim dilinin öğretilmesi ve öğrenilmesi için başlangıçtan itibaren genel eğitime tam entegrasyondan daha fazla zaman ve alan sağlayabilir (Koehler, 2017). Ancak hazırlık sınıflarının/derslerinin göçmen öğrencileri yerli akranlarından ayırarak entegrasyonu engellediği de tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim dilinin edinilmesine çok fazla odaklanılırsa, göçmen öğrencilerin eğitimdeki ilerlemeleri, öğrencilerin diğer müfredat konularında öğrenmelerini durduracak kadar gecikebilir (Nilsson & Bunar, 2016).

Yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim sonuçları ve sosyal entegrasyonları üzerinde uzun süre ayrı kalmanın potansiyel olumsuz sonuçlarını kabul eden ve hazırlık sınıfları veya dersleri olan 33 eğitim sisteminden 21'i ⁽¹⁴⁾ göçmen öğrencilerin bu ayrı sunulan ortamda

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

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

(13) Bazı ülkelerde karşılama sınıfları' veya 'geçiş sınıfları' olarak da anılan hazırlık sınıfları yeni gelen göçmen öğrencilere yoğun dil öğretimi ve bazı durumlarda onları normal sınıflara daha iyi entegre etmeye hazırlamak amacıyla diğer dersler için uyarlanmış bir müfredatın sağlandığı ayrı sınıflar veya derslerdir (Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, 2017).

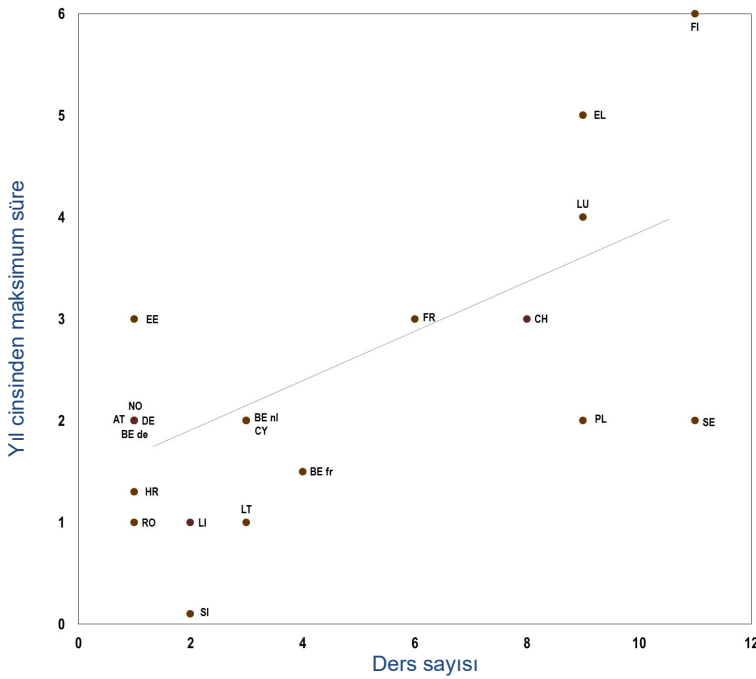
(14) BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI, NO

geçirdikleri süreyi çoğu durumda bir veya iki yıllla sınırlandırır. Ancak yeni gelen göçmen öğrenciler için hedeflenen dil ve/veya öğrenme desteği genellikle hazırlık sınıflarından daha uzun sürer ve genel eğitime devam eder.

Üst düzey eğitim yetkililerinin hazırlık sınıflarının göçmen öğrencilerin öğrenimi üzerindeki potansiyel olumsuz etkisini sınırlamaya çalıştıkları bir başka yol da yalnızca öğretim dili dışında diğer ders alanlarında da öğretim sağlayan zengin içerikli bir müfredat sunmaktır. Hazırlık sınıfı bulunan 33 eğitim sisteminin 13'ünde ⁽¹⁵⁾ üst düzey düzenlemeler/tavsiyeler, bu derslerin öğretim diline ek olarak diğer müfredat konularını (özellikle matematik, yabancı diller, doğa bilimleri vb. gibi diğer temel dersleri) kapsamalarını şart koşar.

Şekil 4 yeni gelen göçmen öğrencilerin hazırlık sınıflarında veya derslerinde altı yıla kadar kalabildikleri Yunanistan, Fransa, Lüksemburg, Finlandiya ve İsviçre gibi bazı ülkelerde resmi belgelerin nispeten çok sayıda konunun ele alınması gerektiğini belirttiğini göstermektedir. Bunun aksine, Romanya ve Slovenya gibi ülkelerde, bir veya iki derse yönelik hazırlık sınıflarının/derslerinin dar odak noktası, bu sınıflar için süre sınırının nispeten kısa olduğu gerçeğiyle örtüşür ve öğrencilerin kaynaştırma eğitimindeki diğer tüm dersleri de takip etmeleri önerilir.

Şekil 4: Hazırlık sınıflarında/derslerinde geçirilen süre (yıl olarak) ve kapsanan müfredat konularının sayısı, ilköğretim, genel orta öğretim ve Mesleki Eğitim ve Öğretim (ISCED 1-3), 2017/18



Açıklayıcı not

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

Kaynak: Eurydice.

2. Dilsel ve kültürel olarak farklı ortamlarda dil desteği

Öğrencilerin okul müfredatına erişebilmeleri ve okulların sunduğu öğrenme fırsatlarından yararlanabilmeleri için eğitim dilinde yeterlilik gereklidir. Okul performansı büyük ölçüde öğrencilerin eğitim dilindeki okuryazarlık düzeyine bağlıdır. Bu, tüm öğrencileri, ancak özellikle bazı göçmen öğrenci kategorileri de dahil olmak üzere dezavantajlı geçmişlerden gelenleri etkiler. (Avrupa Komisyonu, 2017). Daha geniş toplumsal sorunlar da söz konusudur: tüm çocuklara eğitimdeki potansiyellerini gerçekleştirme şansı vermek, daha demokratik ve eşitlikçi bir toplum inşa etmede önemli bir rol oynar.

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

Dil sorunları, öğretim dilinin öğretilmesinin ötesine geçer. Akademik araştırmalar, öğrencilerin dilsel ve kültürel gerçeklerini göz önünde bulundurmanın öğrencilerin refahı ve okuldaki performansları üzerinde nasıl olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Thomas ve Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009). Yukarıda tartışılan istatistikler, ana dili eğitim dilinden farklı olan ilköğretim öğrencilerinin okula aidiyet duygusunun daha düşük olduğunu ve okulda zorbalık riski altında olduklarını göstermektedir.

Öğretim dilinin, ana dillerin ve diğer tüm müfredat konularının öğretimi, dilsel ve kültürel çeşitliliğe yer açabilecek (veya açmayabilecek) bir öğrenme ortamında gerçekleşir. Kültürlerarası eğitim, dilsel ve kültürel geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin diyaloga girebilecekleri, farklılıklarının ötesinde benzerliklerini fark edebilecekleri, birbirine saygı gösterdiği ve potansiyel olarak kendilerini ve başkalarını görme biçimlerini değiştirdiği ortak bir öğrenme ve yaşam alanı yaratılmasını teşvik ettiği için böyle bir ortam oluşturmak için kullanılabilir.

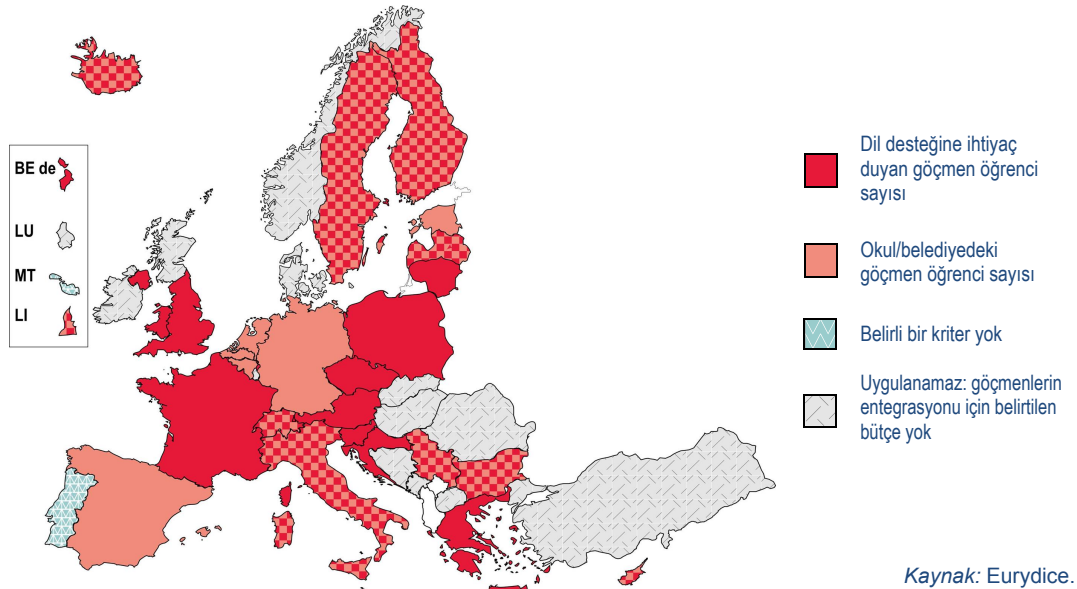
Eğitim dilini öğretmek

Göçmen öğrencilere eğitim dilinin öğretilmesi belirli zorluklar doğurur çünkü bu dil genellikle, diğer dersleri öğrenmek için öğrenilmesi ve yeterince yüksek bir düzeyde ustalaşılması gereken ikinci veya ek bir dildir. Eğitim dilinde yeterlik, okullarda sosyalleşme sürecini de kolaylaştırır. Bu nedenlerle, eğitim diliyle ilgili özel öğretim önlemlerinin, göçmen öğrencilerin okullara entegre edilme şeklini iyileştirmeyi amaçlayan herhangi bir kapsamlı eğitim politikasının parçası olması gerekir.

Göçmen öğrencileri okullara entegre etmek için bir bütçesi olan Avrupa'daki üst düzey eğitim yetkililerinin yaklaşık üçte ikisi, finansman tahsisinde 'dil desteğine ihtiyaç duyan göçmen öğrenci sayısını' bir kriter olarak kullanarak eğitim dilinin kilit bir rol oynadığını kabul etmektedir (bkz. Şekil 5). Bazı ülkelerde, bu eğitim yetkilileri 'okuldaki/belediyedeki göçmen öğrenci sayısı' gibi başka kriterler de kullanır.

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

Şekil 5: Göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için fon tahsis etmek için ana kriterler, ilköğretim, genel orta öğretim ve mesleki eğitim (ISCED 1-3), 2017/18



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı not

Bu şekil, Bölüm 1 'Yönetim'de yer almaktadır (bkz. Şekil I.1.8).

Yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitim dilindeki yeterliliklerinin ilk değerlendirmesi sadece okula yerleştirme konusunda karar vermek için kullanılmaz, aynı zamanda öğretmenlere derslerini planlamak için gerekli bilgileri sağlar ve her öğrenciye belirli dil ihtiyaçlarına göre uygun desteği sağlar. Örneğin, Avusturya çok yakın zamanda eğitim dilinin test edilmesiyle ilgili politika tedbirlerini uygulamaya koymuştur. Bu önlemler hem yerli hem de göçmen tüm öğrencilerin okula başlamadan önce Almanca becerilerini test etmeleri gerektiği için ayırt edicidir.

Birleşik Krallık (İngiltere), Bosna-Hersek ve Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti hariç, Avrupa'daki tüm üst düzey eğitim yetkilileri, göçmen öğrencilere okul saatleri içinde veya dışında, tüm veya bazı eğitim seviyelerinde ek eğitim dili sınıflarının sağlanmasına ilişkin düzenlemeler veya öneriler sunar. 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 olmalarını bekler.

Eğitim dilinin öğretiminin sağlandığı daha geniş bir çerçeve olarak okul müfredatı, eğitim dilinin öğrenilmesini kolaylaştırabilir. Avrupa'daki birkaç üst düzey eğitim yetkilisi, eğitim dilinin çapraz müfredat boyutunu kabul etmiş görünüyor. Örneğin, 15 üst düzey eğitim yetkilisi ⁽¹⁶⁾ Öğretmenlerin müfredat konularını öğrencilere, onların ikinci veya ek bir dil olarak konuştukları bir öğretim dilinde anlatma beceri ve niteliklerinin olmasını bir politika zorluğu belirlemiştir. Yirmi iki üst düzey eğitim yetkilisi ⁽¹⁷⁾ öğretmenlerin bu yeterlilikleri edinmelerine olanak sağlamak için SMG etkinlikleri düzenler veya destekler.

Raporun II. Kısımındaki on eğitim sisteminin daha ayrıntılı analizi, hepsinin eğitim dilini çapraz bir yeterlilik olarak gördüklerini göstermektedir. Bu, tüm öğretmenlerin (dil öğretmenleri ve içerik temelli ders öğretmenleri), göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere eğitim dilindeki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması gerektiği anlamına gelir.

On eğitim sisteminin üçünde (Almanya – Brandenburg, Avusturya ve Finlandiya), dil bilincini artırmak ⁽¹⁸⁾ müfredatın çapraz bir öğrenme hedefidir. Dil ve dil dışı konuları çalışırken dil farkındalığını geliştirmek, dil öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenciler tarafından öğrenilen dillerde yüksek bir yeterlilik düzeyine ulaşılmasına yardımcı olan dilbilimsel konulara daha derin bir anlayışa katkıda bulunur (Svalberg, 2007). Finlandiya'da dil farkındalığı, her okulu 'dil bilincine sahip bir topluluk' yapan okul kültürünün önemli bir yönü olarak kabul edilir. Bu durumda, okul bağlamıyla ilişkili olarak bu kavram dil öğreniminin çeşitli yönlerini kapsar: dilin öğrenme, etkileşim ve iş birliği ile kimliklerin ve sosyalleşmenin inşası için kilit önemini vurgular.

Eğitim diline yönelik bu çapraz yaklaşımı tamamlayıcı olarak, İsveç ve Fin eğitim sistemleri, eğitim dilini ikinci dil olarak öğrenmek için bir müfredat geliştirmiştir. Finlandiya'da, anadili İsveççe ve Fince'den farklı olan ve bu tür bir öğretime ihtiyaç duyan öğrenciler için mevcuttur, İsveç'te ise bu müfredat daha geniş bir öğrenci grubuna açıktır, ancak aynı zamanda ihtiyaç bazında da sağlanır. Her iki ülkede de bu öğrenciler okul eğitimleri boyunca bu müfredatı inceleyebilirler.

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

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

(18) Dil farkındalığı, bir kişinin dilin doğasına ve insan yaşamındaki rolüne ilişkin bilinçli bir farkındalığa olan duyarlılığını ifade eder (Donmall, 1985). Dil hakkında açık bilgi, dil öğreniminde, dil öğretiminde ve dil kullanımında bilinçli algı ve duyarlılık gibi fikirleri kapsar' (Association for Language Awareness, 2012, görüldüğü gibi Ellis, 2012).

Ev dillerinin öğretilmesi

Göçmen öğrencilerin okulda kendi ana dillerini öğrenmeleri çok ender bir haktır.

Avrupa genelinde on üç üst düzey eğitim sistemi ⁽¹⁹⁾ nadiren bir hak olmasına ve olduğu zaman belirli koşullara (örneğin, gerekli olan minimum öğrenci sayısı) tabi olmasına rağmen, okulda ana dil eğitiminin sağlanmasına ilişkin düzenlemelere veya önerilere sahiptir. Bu konuda üst düzey bir eğitim politikasının olmadığı eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin yine de öğrencilerinin ana dil(ler)ine farklı şekillerde yer açmaları beklenebilir. Örneğin Fransa, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere) durum böyledir. Bu durumlarda, ana dilleri çoğunlukla araçsal bir şekilde kullanılır, çünkü esas olarak göçmen öğrencilerin eğitim dilinde yeterliliğe ulaşmalarını desteklemeye yardımcı olurlar.

Daha yakından incelenen on eğitim sisteminden çoğunda (Almanya – Brandenburg, İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña, İtalya, Avusturya, Slovenya ve İsveç) resmi belgeler, ana dil öğretiminin temel amacının göçmen öğrencilerin ana dilini korumak ve geliştirmek olduğu kanaatindedir. Ayrıca, bu belgeler, bu öğretimin göçmen öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştirmede oynadığı role işaret etmektedir. Sonuç olarak, bu öğretim göçmen öğrencilerin (çok kültürlü) kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olmayı amaçlar ve bunun sonucunda da onların okula entegrasyonunu kolaylaştırır. Avusturya ve İsveç'te, ev dillerinin öğrenilmesi ayrıca okuldaki tüm eğitim sürecinin temeli olarak kabul edilir. Başka bir deyişle, göçmen öğrencilerin başarılarına ve refahlarına katkı sağladığı görülmektedir. Üst düzey eğitim yetkililerinin çok kapsamlı bir değerlendirme prosedürü tanımladığı İsveç'te, göçmen öğrencilerin kendi ana dillerindeki yeterlilikleri de değerlendirilir.

Finlandiya, ana dillerin öğretilmesinin tüm öğrenciler için iki dilliliği ve çok dilliliği teşvik etmeye katkı olarak görüldüğü seçilmiş on eğitim sisteminden yalnızca biridir. Bu ülkede, üst düzey eğitim yetkilileri, okulların faaliyet gösterdiği dilsel ve kültürel olarak çeşitli ortamlardan yararlanır. Sonuç olarak okulda bulunan tüm dillere değer verilir ve kullanılır; hepsi okul kültürüyle ilgilidir. Müfredat çok dilliliği teşvik eder ve öğrencilerin dil farkındalığını geliştirmeyi amaçlar.

Avusturya, İsveç ve Finlandiya, üst düzey eğitim yetkililerinin özel olarak ana dillerin öğretimi için bir müfredat tasarladığı on seçilmiş eğitim sisteminden sadece üçüdür.

Aile dili öğretmenleri ya yurt dışından gelirler ya da öğretmenlik yaptıkları ülkede doğup eğitim görürler.

42 eğitim sisteminin sadece yedisinde (İspanya, İtalya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, İsviçre ve Norveç) üst düzey eğitim yetkilileri, ana dil sınıflarını öğretmek için gerekli niteliklere ilişkin tavsiyeler veya düzenlemeler sunmaktadır. On eğitim sisteminin analizi, aile dili öğretimi sağlayan sistemlerin iki kategoriye ayrılabilirliğini göstermektedir. İlk grup, aile dili öğretmenlerinin çoğunlukla dillerin konuşulduğu ülkelere geldiği eğitim sistemlerini içerir. Sonuç olarak, başlangıç öğretmenlik eğitimi bu ülkelerde gerçekleşmiştir. Belirli dillerin öğretilmesi için yabancı ülkelere işbirliğinin kurulduğu İspanya (Comunidad Autónoma de Cataluña) ve İtalya'da durum böyledir. Eğitim sistemlerinin ikinci grubunda (Almanya – Brandenburg, Avusturya, Slovenya, İsveç ve Finlandiya), ana dil öğretmenleri nitelikler ve kökenler açısından farklı profillere sahiptir: yurt dışından gelebilirler veya Avrupa'da eğitim görmüş ve yetişmiş birinci veya ikinci kuşak göçmenler olabilirler.

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

Kültürlerarası eğitim

Avrupa'daki ülkelerin çoğunda kültürlerarası eğitim, ulusal müfredatta bir ders veya konu olarak yer bulur. Ayrıca okul kültürünün bir yönü olabilir veya özel günler veya projeler aracılığıyla ele alınabilir.

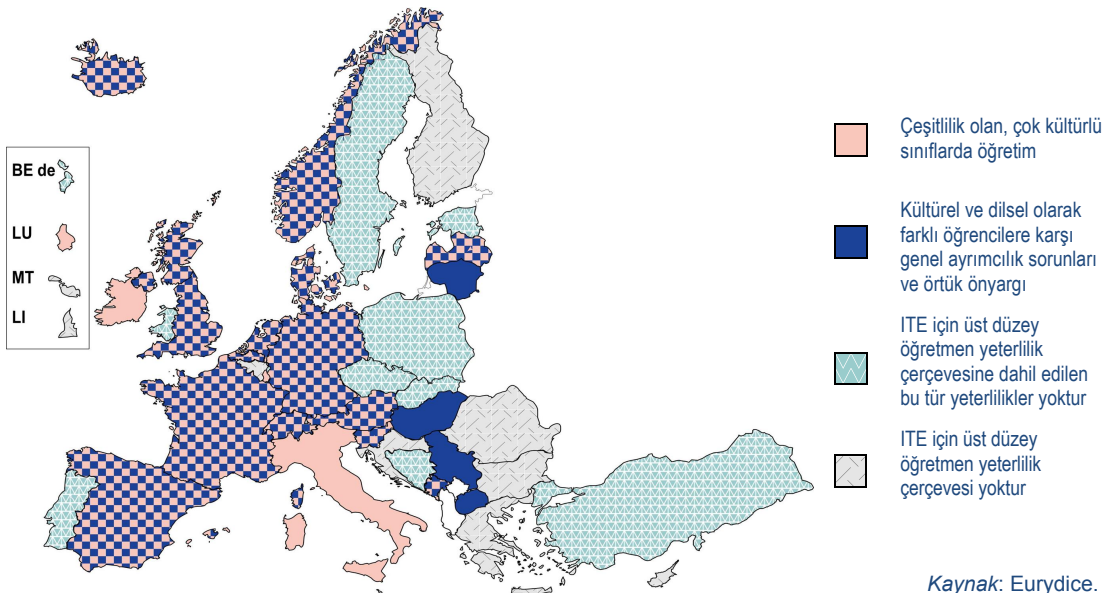
Seçilen on eğitim sisteminin müfredatı ve resmi belgelerinin daha yakından analizi, kültürlerarası eğitimin nasıl teşvik edildiği konusunda önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. On eğitim sisteminin dokuzunda ulusal müfredatın bir parçasıdır. Portekiz, ülke çapında çeşitli bireysel girişimler ve projeler yoluyla tanıtıldığı istisnadır. Ancak 2018/19'dan itibaren kültürlerarası eğitim 'Vatandaşlık ve kalkınma' müfredatının bir parçası haline geliyor.

İsveç ve İtalya'da, tüm müfredatın temelini oluşturan bir ilkedir: toplumlarımızın büyüyen çok kültürlü boyutuna tüm öğrencileri ilgilendiren bir eğitim yanıtı olarak kabul edilir. Almanya (Brandenburg), İspanya (Comunidad Autónoma de Cataluña), Avusturya ve Finlandiya'da kültürlerarası eğitim müfredatlar arası bir konu olarak teşvik edilmektedir ve geliştirilmesi gereken konular müfredatta belirtilir. Son olarak, Fransa, Slovenya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), kültürlerarası eğitim belirli dersler, özellikle vatandaşlık eğitimi yoluyla öğretilir.

Öğretmen eğitimi ve öğretimi göz önüne alındığında, Şekil 6 ITE için öğretmen yeterlilik çerçevesine sahip 42 eğitim sisteminin çoğunda, bu tür resmi belgelerin, çeşitli, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik yapmak ve/veya genel ayrımcılık konularını ele almak ve kültürel ve dilsel olarak çeşitli öğrencilere karşı örtük önyargıları ele almak gibi kültürlerarası eğitimle ilgili yetkinlikleri içerdiğini göstermektedir. 34 eğitim sisteminde öğretmenler, sürekli mesleki gelişim (SMG) sırasında bu iki yeterlilikten en az birini de edinebilirler ⁽²⁰⁾.

Kültürlerarası eğitim bir eğitim ilkesi olabilir, müfredatlar arası bir konu olabilir veya belirli müfredat konuları aracılığıyla öğretilir.

Şekil 6: Başlangıç öğretmenlik eğitimi (ITE) için öğretmen yeterlilik çerçevelerinde yer alan kültürlerarası eğitimle ilgili sorunlar, 2017/18



Açıklayıcı not

Bu şekil, Bölüm 4 'Öğretmenler ve Okul Müdürleri' içindeki Şekil I.4.3'e dayanmaktadır.

⁽²⁰⁾ 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

3. Öğretme ve öğrenmeye bütüncül çocuk yaklaşımı

Eğitim yetkilileri, okulları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tüm çocuk yaklaşımını benimsemeye teşvik etmek için gerekli politika ve önlemleri sağlayarak göçmen kökenli öğrencileri desteklemede önemli bir rol oynayabilir. Bu yaklaşım, dil öğrenimi ve diğer müfredat konularını desteklemeye ek olarak, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmak anlamına gelir. Bu, göçmen öğrencilerin genel okul performansını iyileştirmeye katkıda bulunur ve düşük başarı ve okulu erken bırakma riskini en aza indirir (Trasberg & Kond, 2017).

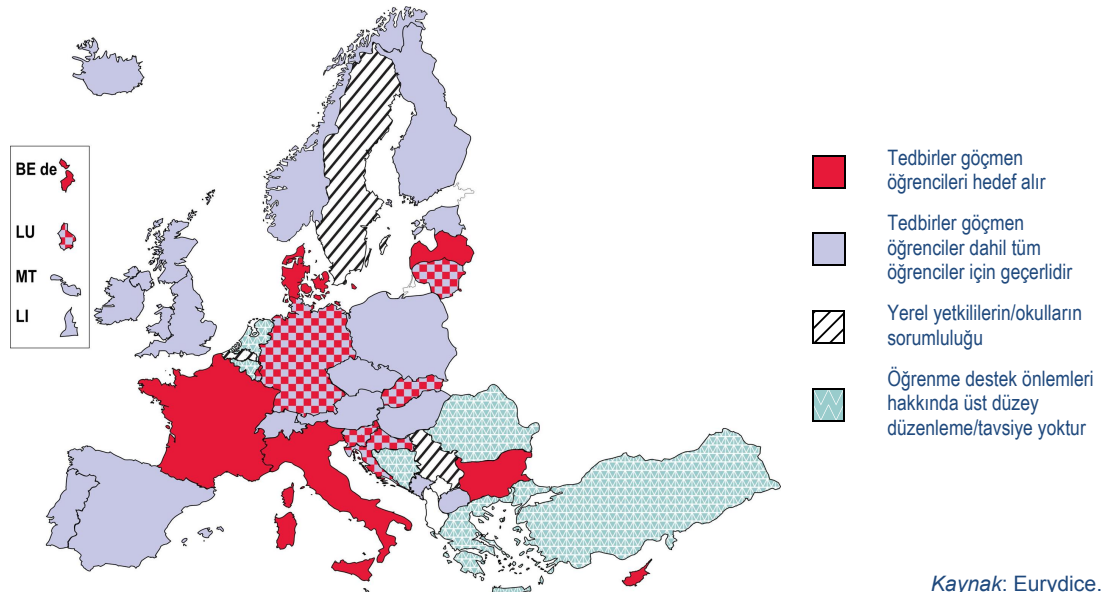
Göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını ele almak

Araştırma literatürüne göre öğrencilerin akademik gelişimleri ve potansiyelleri, sosyal ve duygusal ihtiyaçları desteklenmeden 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, ayrımcılık ve/veya ev sahibi toplumda düşmanlık ve zorbalık gibi ek zorluklarla karşılaşabilecek göçmen kökenli öğrenciler için geçerlidir (Nilsson & Bunar, 2016; Trasberg ve Kond, 2017). Bu nedenle, göçmen öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve genel olarak öğrenmelerini desteklemeye odaklanırken, öğrenme için en uygun durumu yaratmak için kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerini teşvik etmek de aynı derecede önemlidir.

Öğrenme desteğine ilişkin politikalar ve önlemler, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarından çok akademik odaklı olma eğilimindedir.

Avrupa genelinde 33 eğitim sistemi, öğrenme destek önlemlerinin sağlanmasına ilişkin üst düzey düzenlemelere ve/veya tavsiyelere sahip olduklarını bildirmektedir (bkz. Şekil 7). Çoğunda, 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 sık savunulan öğrenme desteği biçimleri öğretmenler tarafından uygulananlardır, yani bireyselleştirilmiş öğrenme desteği ve farklılaştırılmış öğretim. Daha az sıklıkla bildirilenler, sınıf büyüklüğüne ve akran eğitimi veya mentorluk gibi diğer öğrencilerin yardımıyla sağlanan öğrenme desteğine ilişkin merkezi olarak belirlenmiş sınırlardır.

Şekil 7: Normal sınıflarda, ilköğretimde, genel ortaöğretimde ve Mesleki Eğitim ve Öğretimde sağlanacak öğrenme desteği önlemleri (ISCED 1-3), 2017/18



Explanatory note

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

Daha yakından inceleme için seçilen on eğitim sistemindeki resmi belgelerin içeriğinin analizi, hepsinin göçmen öğrencileri de içeren ek öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için belirli öğrenme destek önlemlerini teşvik etmesine rağmen, bu önlemlerin odak noktasının esas olarak akademik ihtiyaçlar olduğunu göstermektedir. Bilişsel ihtiyaçların ötesine geçen ve göçmen öğrencilerin duygusal ve sosyal destek ihtiyaçlarını karşılayan destek ihtiyaçları yalnızca İspanya'da (Comunidad Autónoma de Cataluña) ve dolaylı olarak öğrenme desteğinin psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, kültürlerarası aracıları ve diğer uzman personeli içeren çok disiplinli ekipler tarafından sağlandığı Portekiz'de vurgulanmaktadır.

Göçmen öğrencilerin performanslarının ve ilerlemelerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, okulların ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemesine yardımcı olabilir. Ancak, yalnızca 23 eğitim sisteminde ⁽²¹⁾ üst düzey eğitim yetkilileri öğretmenlere sürekli değerlendirme araçları veya göçmen öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için özel olarak geliştirilmiş ulusal testler gibi destek sağlar.

Seçilen on eğitim sistemindeki analiz, bu değerlendirme araçlarının ana odağının göçmen öğrencilerin sürekli değerlendirilmesine yönelik desteğin öğretmenlere dil, kültürlerarasılık ve sosyal uyum konularında uzmanlaşmış danışmanlık ekipleri aracılığıyla verildiği İspanya (Comunidad Autónoma de Cataluña) hariç genellikle göçmen öğrencilerin dil becerileri üzerinde olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, göçmen öğrencilerin diğer yeterliliklerinin ve sosyal ve duygusal ihtiyaçları dahil öğrenme ihtiyaçlarının sürekli değerlendirilmesine resmi belgelerde çok az vurgu yapıldığı görülmektedir.

Ek öğrenme ihtiyaçları olan göçmen öğrencilere yönelik öğrenme desteği politikalarının esas olarak akademik yönle odaklanmasına rağmen, seçilen on eğitim sisteminden yedisi, ulusal müfredatları aracılığıyla tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin gelişimini desteklediğini bildirmektedir. Bu yeterlilikler, tüm müfredat boyunca öğretilen çapraz yeterlilikler (Finlandiya) olabilir, yalnızca bazı derslere entegre edilmiş (İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña ve Slovenya) olabilir, veya genel bir eğitim hedefi olarak ifade edilebilir (Fransa, Avusturya, Portekiz ve Birleşik Krallık – İngiltere).

Sosyal ve duygusal becerilerini geliştiren çocuklar ve gençler, duygularını ve arkadaşlıklarını yönetme, problem çözme, zorluklarla başa çıkma vb. gibi, genellikle sadece öğrencilerin acil sorunlarına odaklanmaktan daha zor sorunlarla başa çıkmada daha etkili olduğunu kanıtlayan koruyucu özellikler kazanabilirler (Cefai, 2008). Bununla birlikte, sosyal ve duygusal zorluklar yaşayan göçmen öğrenciler için (örneğin, kültürleşme ve/veya yeniden yerleşim stresörleri, zorbalık veya düşmanlık deneyimleri veya potansiyel travmatik deneyimler vb. nedeniyle), iyileştirici bir önlem olarak okullarda psiko-sosyal destek hizmetlerine artan bir ihtiyaç olabilir. Avrupa genelinde, eğitim sistemlerinin çoğu, resmi düzenlemeler/tavsiyeler aracılığıyla refakatsiz küçükler için özel desteğin yanı sıra psiko-sosyal hizmetlerin mevcudiyetini teşvik etmektedir. Fransa, İtalya ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere), hizmetler yalnızca refakatsiz küçüklere odaklanmaktadır.

Psiko-sosyal desteği ele alan resmi belgelerin analizi, göçmen kökenli öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik psiko-sosyal desteğin eğitim yetkilileri tarafından seçilen on eğitim sisteminden sadece dördünde (İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña, Avusturya, Finlandiya ve İsveç) desteklediğini (ya özel olarak eğitilmiş ekipler/personel ya da özel bilgi materyalleri aracılığıyla) ortaya koyarken, psiko-sosyal destek sunan diğer ülkeler, bunu tüm öğrencilere sunar ve göçmenler özel olarak hedeflenmez. İhtiyacı olabilecek tüm öğrencilere psiko-sosyal destek sunmanın önemi tartışılmaz olsa da göçmen kökenli öğrencilerin karşılaştığı belirli sorunları ele almak için hedefe yönelik tavsiye ve desteğe

Tüm eğitim yetkililerinin yarısından azı, göçmen öğrencilerin eğitimdeki ilerlemelerinin sürekli değerlendirilmesini desteklemektedir ve esas olarak eğitim diline odaklanmaktadır.

Çoğu eğitim sistemi, sosyal-duygusal yeterliliklerin gelişimini ve göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için psiko-sosyal desteğin mevcudiyetini teşvik eder.

⁽²¹⁾ 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

olan ihtiyacı daha fazla keşfetmeye değer olabilir. Başlama noktası, şu anda 42 eğitim sisteminin sadece yedisinde (İspanya, Kıbrıs, Letonya, Lüksemburg, Malta, İsveç ve Sırbistan) yapılan göçmen öğrenciler için psiko-sosyal desteğin mevcudiyetinin izlenmesi olabilir.

Öğretmen ve göçmen öğrencilerin bütüncül ihtiyaçlarının desteklenmesi

Göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunu desteklemek söz konusu olduğunda öğretmenler ön plandadır. Ancak araştırma literatürü, farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip öğrencilerle aynı sınıfta karşılaştıklarında kendilerini genellikle hazırlıksız ve güvensiz hissettiklerini göstermektedir (örn. Nilsson ve Axelsson, 2013; Sinkkonen ve Kyttälä, 2014; Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg & Kond, 2017). Bu bulgu, 28 Avrupa eğitim sisteminde ⁽²²⁾ öğretmenlerin çeşitli ve çok kültürlü sınıflarda çalışmak için yeterlik eksikliğinin ana politika zorluğu olarak rapor edilmesi gerçeğiyle doğrulanmaktadır.

Çoğu eğitim yetkilisi, öğretmenlerin kültürel olarak çeşitli sınıflarda çalışmaya hazırlıksız olma durumlarını öğretmen eğitimi ve öğretimi yoluyla gidermeye çalışır.

Belirli öğretmen yeterliliklerini teşvik etmek ve geleceğin öğretmenlerinin eğitim ve öğretim programlarını yönlendirmek amacıyla, Avrupa eğitim sistemlerinin çoğu, ITE yeterlilik çerçevelerinde çeşitli, çok kültürlü sınıflara öğretimle ilgili yeterlilikleri dahil eder veya üst düzey eğitim yetkilileri tarafından organize edilen veya desteklenen SMG etkinlikleri aracılığıyla bu becerileri teşvik eder.

ITE yeterlilik çerçevelerinin içeriğinin analizi, seçilen on eğitim sisteminin sekizinde (Almanya – Brandenburg, İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña, Fransa, İtalya, Avusturya, Portekiz, Slovenya ve Birleşik Krallık – İngiltere), bu araçların göçmen kökenli öğrencilere öğretmenlik yapmak için için gereken becerileri vurguladığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kültürlerarası boyuta aşinalıklarına ve çeşitli ve çok kültürlü sınıflarda öğretme yeteneklerine ilişkin genel referansların yanı sıra, göçmen öğrencilerin daha bütünsel ihtiyaçlarını da hesaba katan belirli yeterlilikler sadece Portekiz ve Slovenya'da vurgulanmaktadır. Her iki ülkenin de yeterlilik çerçeveleri, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ele almanın yanı sıra genel refahlarını sağlama ve bireysel ve kültürel kimliklerinin okulda kabul edildiğini ve takdir edildiğini hissetmelerine yardımcı olmadaki rolünü vurgulamaktadır.

Göçmen öğrencilerin okul entegrasyonunu desteklemek için yardımcı öğretmenlerin ve kültürlerarası araçların kullanımından yeterince yararlanılmamış gibi görünüyor

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 konusunda farkındalıklarını artırmak için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenler ve/veya destekler. ITE yeterlilik çerçevelerine ilişkin bulgularla birlikte bu, yükseköğretim kurumlarının öğretmen eğitimi ve öğretim programlarını tasarlamada özerkliğe sahip olmasına rağmen, üst düzey eğitim yetkililerinin, kapsanan bilgi ve becerileri ve potansiyel olarak öğretmenlerin geliştirdikleri tutumları etkilemede önemli bir rol oynayabileceğini, böylece sınıflarında göçmen kökenli öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını karşılamaya daha iyi hazırlanabileceklerini göstermektedir.

Göçmen öğrencilerin okullara başarılı bir şekilde entegre edilmesini sağlamada elbette ki öğretmenler yalnız değildir. Rapor, okul danışmanları, sosyal pedagoglar, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları vb. gibi diğer birçok profesyonelin bu sürece katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda etkili destek sağlayan iki özel personel türü daha ayrıntılı olarak araştırılmıştır: yardımcı öğretmenler ve kültürlerarası araçlar.

İspanya (Comunidad Autónoma de Cataluña), yardımcı öğretmenlerin (diğer öğretmenlerle aynı statüye sahip) görevlendirildiği ve yalnızca göçmen öğrencilerin akademik ilerlemesini

⁽²²⁾ 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

sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin okuldaki genel refah duygusuna katkıda bulunmakla görevlendirildiği on eğitim sistemindeki tek ülkedir.

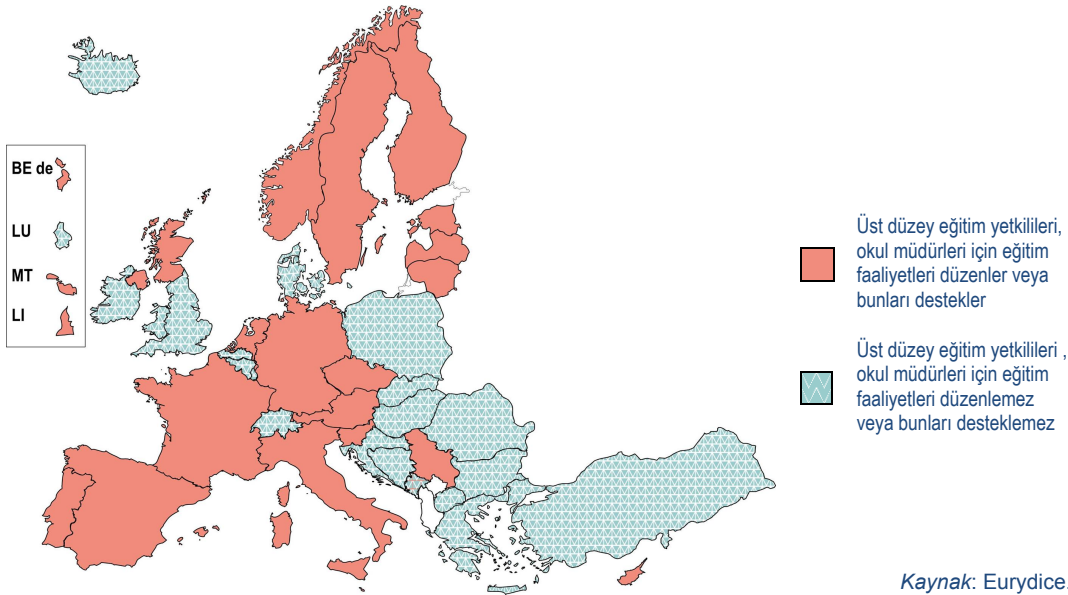
Kültürlerarası arabulucuların kullanımı 42 eğitim sisteminden sadece 13'ü tarafından savunulmaktadır ⁽²³⁾. Resmi belgeler, göçmen öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanlarda ilk entegrasyonlarını desteklemek için bu profesyonellerin kullanımını teşvik etmektedir. Hem yardımcı öğretmenlerin hem de kültürlerarası araçların göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını destekleme kapasitesi göz önüne alındığında, bu profesyonellerin sahip olabileceği rol ve etkileri daha fazla araştırmak faydalı olabilir.

Okul müdürlerinin, ebeveynlerin ve diğer yerel topluluk aktörlerinin katılımı

'Bütün okul yaklaşımı' öğretmenleri, okul müdürlerini, diğer eğitim profesyonellerini, velileri ve yerel toplumu içeren işbirlikçi bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın, göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını ele almada ve öğrencilerin sürekli ilerlemesini sağlamada önemli bir faktör olduğu bulunmuştur.

Okul müdürleri, göçmen kökenli öğrenciler için ihtiyaç duyulan dil, öğrenme ve sosyal-duygusal desteğin çeşitliliğini koordine etmede önemli bir rol oynayabilir. Şekil 8, 22 Avrupa eğitim sistemindeki üst düzey eğitim yetkililerinin, göçmen öğrencilerin entegrasyonunda okul liderlerine yardımcı olmak için belirli eğitim programları, ağ oluşturma faaliyetleri düzenlediğini veya desteklediğini ve/veya rehberlik materyalleri sunduğunu göstermektedir.

Şekil 8: Okul liderlerini entegrasyon sürecini desteklemelerine yardımcı olmayı hedefleyen programlar, kurslar ve/veya diğer etkinlikler, 2017/18



Açıklayıcı not

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

Göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarına özen gösteren tüm okul yaklaşımını teşvik etmede okul müdürlerinin rolü söz konusu olduğunda, analiz, seçilen on eğitim sisteminden sadece birinin – İsveç – göçmen öğrencilerin okul sonuçlarını etkileyebilecek sosyal-duygusal ve zihinsel sağlık ihtiyaçları (kronik stres ve travmatik deneyimler dahil) konusunda okul liderlerinin farkındalığını artırmaya vurgu yaptığını göstermektedir.

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

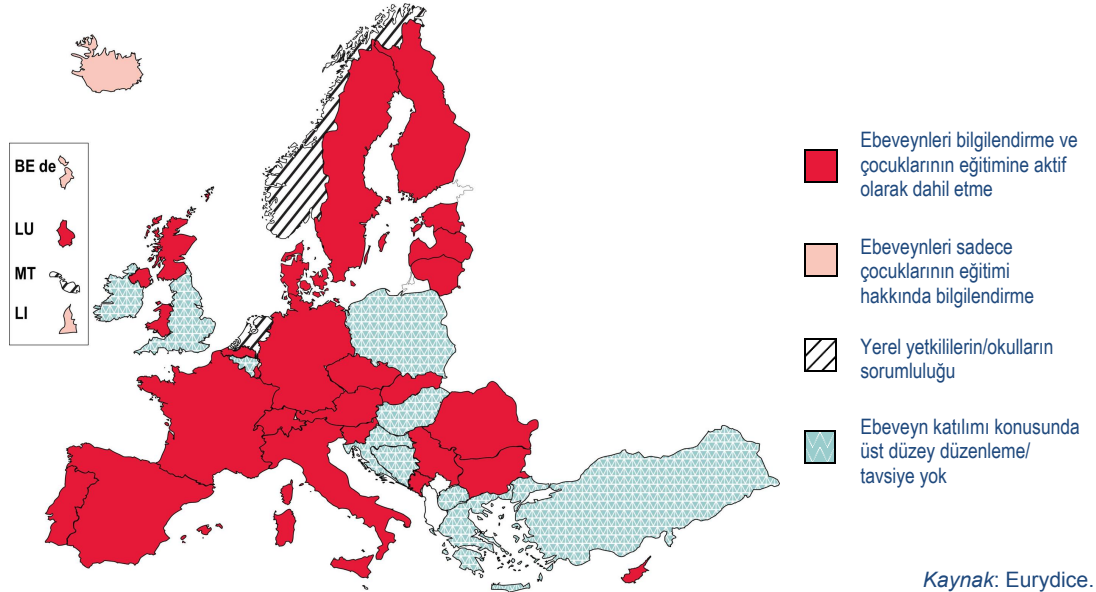
Tüm eğitim sistemlerinin sadece yarısı, göçmen öğrencilerin başarılı entegrasyonunu sağlamak için okul müdürlerine destek sağlamaktadır.

Eğitim yetkililerinin yaklaşık üçte ikisi velilerin okula katılımını teşvik ediyor ve çocukların akademik gelişimine odaklanan bilgiler sağlıyor

Göçmen kökenli öğrencilerin farklı destek ihtiyaçlarına cevap verebilmek için ebeveynlerin veya bakıcıların katılımı da çok önemlidir (Trasberg ve Kond, 2017). Raporun velilerin PIRLS 2016'ya verdiği yanıtlara ilişkin ikincil analizi, katılan Avrupa ülkelerinin yaklaşık yarısında, yabancı uyruklu öğrencilerin ve evde eğitim dilini konuşmayan öğrencilerin velilerinin, yerel doğumlu veya evde eğitim dilini konuşan öğrencilerin velilerinden daha olumlu bir okul algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu ebeveynler, çocuklarının öğrenmesinin okulda iyi desteklendiğini ve gelişimi hakkında yeterince bilgilendirildiğini düşünüyorlar. Bununla birlikte, okul müdürleri, evde eğitim dilini konuşmayan öğrencilerin oranının yüksek olduğu okullarda, çoğu öğrencinin evde eğitim dilini konuştuğu okullara göre daha düşük ebeveyn katılımı rapor etmektedir.

Göçmen öğrencilerin aileleriyle bağları güçlendirmek ve onları çocuklarının eğitimine dahil etmenin olumlu etkilerinden yararlanmak amacıyla, Avrupa genelinde 26 eğitim sistemi, okulların velileri bilgilendirme çabalarını teşvik etmek ve onları eğitim sürecine aktif olarak dahil etmek için üst düzey düzenlemeler/tavsiyeler uygulamaya koymuştur (bkz. Şekil 9). Bu girişimlere örnek olarak, Fransa'da olduğu gibi, göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik, çocuklarına destek olma kapasitelerini artırmayı amaçlayan bir eğitim programı; veya Birleşik Krallık'ta (Kuzey İrlanda) olduğu gibi, çocuklarına rehberlik etmek ve desteklemek için daha bilinçli ve daha iyi bir konumda olmaları için onları okul müfredatının kapsamı hakkında bilgilendirmek.

Şekil 9: Göçmen öğrencilerin ailelerinin katılımı ile ilgili amaç ve faaliyetler, ilk, genel orta öğretim ve mesleki eğitim (ISCED 1-3), 2017/18



Açıklayıcı not

Bu şekil Bölüm 3 'Dil, Öğrenme ve Psiko-sosyal Destek' bölümünde yer almaktadır (bkz. Şekil I.3.10).

Seçilen on eğitim sistemindeki resmi belgelerin analizi, bunlardan sadece ikisinin (İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña ve Slovenya) ebeveyn katılımı alanlarını bütünsel bir şekilde kapsadığını göstermektedir. Bu eğitim sistemlerinin her ikisinde de ebeveynlerin, çocuklarının fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunma ve her türlü psiko-sosyal zorluğu giderme potansiyeline vurgu yapılmaktadır. Buna karşılık, diğer eğitim sistemlerinde odak noktası, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminin akademik yönlerine katılımı üzerinde kalır. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi ve esenliği konusundaki farkındalıklarının, onların eğitimsel gelişimlerine müdahale etme kapasitelerinden ve farkındalıklarından daha büyük olabileceği göz önüne alındığında, okullarda göçmen öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının desteklenmesinde ebeveynlerin rolü, daha fazla araştırılması gereken bir konu olabilir.

Göçmen öğrencilerin ailelerinin katılımına ek olarak, akademik araştırma literatürü, göçmen öğrencilerin entegrasyonunda okullar, profesyoneller ve dış kuruluşlar (sosyal ve sağlık hizmetleri, STK'lar, dil okulları, kültür toplulukları vb.) arasındaki iş birliğinin önemini vurgulamıştır (örn. Weare, 2002; Cefai ve diğerleri, 2014; Hunt ve diğerleri, 2015). Üst düzey düzenlemelerin/tavsiyelerin analizi, seçilen on eğitim sisteminden sadece beşinin (Almanya – Brandenburg), İspanya – Comunidad Autónoma de Cataluña, İtalya, Portekiz ve Slovenya) okulları ve öğretmenleri yerel kuruluşlarla yakın işbirliği yapmaya teşvik ettiğini göstermektedir; ancak yalnızca İspanya (Comunidad Autónoma de Cataluña) bu işbirliğini yalnızca öğrencilerin akademik gelişim ve ilerlemelerini değil, aynı zamanda psiko-sosyal destek ihtiyaçlarını da ele alacak şekilde genişletir. Entegrasyon sürecinde göçmen öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlamak için, daha geniş topluluktakiler de dahil olmak üzere tüm kilit oyuncuların bu sürece katılımını teşvik eden tüm okul yaklaşımını desteklemeye daha fazla dikkat edilmesi gerekebilir.

4. Politika yaklaşımlarının kapsamlılığı

Raporun bulguları, göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunun, belki de diğer eğitim konularından daha fazla kapsamlı bir politika yaklaşımı gerektiren bir konu olduğunu göstermektedir. Bu, yalnızca yukarıda belirtilen tüm alanlarda politika müdahalelerini değil, aynı zamanda yerel toplulukların yanı sıra farklı politika alanlarından ve düzeylerinden paydaşların katılımını da ifade eder.

Ele alınması gereken zorluklar karmaşık olduğunda, bir dizi politika alanını ve paydaşı etkilediğinde ve önemli kaynaklar gerektirdiğinde, üst düzey yetkililer kapsamlı stratejiler veya eylem planları benimseyebilirler. Avrupa'daki 25 eğitim sisteminde (24) üst düzey yetkililer, bu konuyu 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 alanındaki stratejileri hedef alırken, diğerleri okul entegrasyonunu ele alırken aynı zamanda sosyal entegrasyonu veya dil edinimini teşvik etme gibi daha geniş stratejilere sahiptir, Mevcut stratejilerin çoğu yenidir ve üç yıllık bir zaman dilimine sahiptir.

Göçmen öğrencileri okullara entegre etmek için üst düzey bir stratejiye sahip olmayan eğitim sistemlerinde, halen yürürlükte olan pek çok ilgili politika ve önlem olabilir. Raporun yukarıda özetlenen eğitim politikaları ve önlemleri haritasının sonuçları, çoğu Avrupa ülkesinde, göçmen öğrencilerin okullara entegrasyonu ile ilgili birçok kilit politika alanında gerçekten de üst düzey düzenlemeler ve/veya tavsiyeler olduğunu göstermektedir. Bazı ülkelerde, eğitim sisteminin özelliklerinden dolayı, üst düzey eğitim yetkilileri, bu politikaların bazılarını ilişkin karar verme görevini yerel yetkililere veya okullara devrederken diğer üst düzey eğitim yetkilileri ise belirli politika alanlarını hiç ele almamaktadır. Bu eylemsizlik, demografik, sosyo-ekonomik ve politik faktörler vb. dahil olmak üzere bu raporun kapsamı dışında kalan bir dizi faktörden kaynaklanıyor olabilir.

Bu nedenle, raporun ilk bölümündeki haritalama, temel olarak, eğitim yetkilileri tarafından ele alınan çeşitli politika alanlarını analiz etmek için iyi bir başlangıç noktası sağlayan göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonunu teşvik etmek için üst düzey düzenlemelerin ve tavsiyelerin varlığına odaklanırken, politika yaklaşımlarının kapsamlı doğasına ilişkin bir anlayış geliştirmek, bu raporun ikinci analitik bölümünde yalnızca on eğitim sistemiyle ilgili olarak gerçekleştirildiği gibi, bu üst düzey düzenlemelerin/önerilerin içeriğinin ayrıntılı bir analizini de gerektirir.

Dış profesyoneller ve yerel kuruluşlarla işbirliğinin önemini vurgulamak için resmi belgelerde daha fazla yer olabilir.

Çok az eğitim sistemi, göçmen öğrencilerin okullara entegrasyonu için belirli üst düzey stratejilere veya eylem planlarına sahiptir.

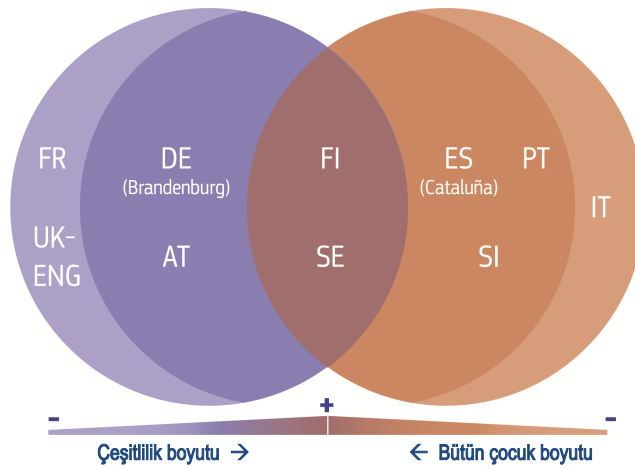
Çoğu eğitim sistemi, göçmen öğrencilerin okul entegrasyonu ile ilgili bir dizi alanda politikalar ve önlemler geliştirmiştir.

(²⁴) 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

Seçilen on eğitim sisteminden sadece ikisindeki politikalar, çeşitliliği ele almaya ve bütün çocuk yaklaşımını teşvik etmeye eşit derecede önem vermektedir.

Her bir çocuğa en yakın olan bir dizi politika alanı, yani dilsel ve kültürel olarak farklı ortamlarda dil desteği ile bağlantılı olanlar ve 'bütün çocuk yaklaşımı' olarak da adlandırılan bütünsel öğrenme desteğinin sağlanması, raporun II. Bölümünde daha ayrıntılı olarak araştırıldı. Raporda sunulan geniş akademik araştırma literatürü, her alanın önemini vurgular ve aslında göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonunu kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele almak için tüm bu alanlara özen gösterilmesi gerektiğini gösterir.

Şekil 10: Şekil 10: Dilsel ve kültürel çeşitlilik ve bütün çocuk yaklaşımına ilişkin politikaların vurgusu, ilköğretim, genel orta öğretim ve mesleki eğitim (ISCED 1-3), 2017/18



Kaynak: Eurydice.

Açıklayıcı not

Bu şekil, Bölüm II 'Analiz'de yer almaktadır (bkz. Şekil II.4.1).

Genel olarak, raporun II. Bölümündeki analiz, göçmen kökenli öğrencilerin okullara entegrasyonuna yönelik politikalara yönelik kapsamlı bir yaklaşımın çok önemli olduğunu doğrulamaktadır. Bu öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları, ne kadar iyi entegre olduklarını ve dolayısıyla okulda ne kadar iyi performans gösterdiklerini etkileyebilecek çok sayıda zorluk vardır ve bu nedenle yalnızca ilgili birçok farklı konuyu ve aktörü dikkate alan politika yanıtlarının yeterli çözümler sunması muhtemeldir. Dilsel ve kültürel olarak farklı öğrencileri barındıran ve onların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimini destekleyen kaliteli eğitime erişim sağlayan politika yaklaşımları, ayrıca, yalnızca göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonu için değil, aynı zamanda Avrupa okullarında birlikte öğrenen tüm öğrenciler için de faydalıdır.

Şekil 10, raporun II. Kısımında incelenen on eğitim sistemi arasında Finlandiya ve İsveç'in politikalarına sahip olma ve hem çeşitlilik boyutuna hem de bütün çocuk yaklaşımına güçlü bir vurgu yapma açısından öne çıktığını göstermektedir.

Almanya (Brandenburg) ve Avusturya'da ise politikalar ve önlemler çeşitlilik açısından güçlüdür; ancak bütün çocuk yaklaşımı açısından öne çıkmazlar. Tersine, İspanya (Comunidad Autónoma de Cataluña), Portekiz ve Slovenya'da çeşitlilikle ilgili politikalar ve önlemler ayırt edici değildir; ancak bu eğitim sistemleri bütün çocuk yaklaşımı açısından öne çıkmaktadır.

Kaynakça

- Cefai, C., 2008. Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills. London: Jessica Kingsley.
- Cefai, C. et al., 2014. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), pp. 116-130.
- 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 [Accessed 12 June 2018].
- Donmall, B.G. ed., 1985. *Language awareness*. London: CLIT.
- Ellis, E.M., 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, pp. 1-23.
- European Commission. 2013. *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, 2017. 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, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garcia, O., 2009. Bilingual education in the 21st Century: A global perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- 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.
- 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.
- 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.
- Nilsson, J., Axelsson, M., 2013. "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences o 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, 2016. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: OECD Publishing.
- Reakes, A., 2007. The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education*, 77(1), pp. 92-107.
- 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.
- Slade, S., Griffith, D., 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, pp. 21-35.
- Svalberg, Agneta M-L., 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (4), pp. 287-308.
- 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.
- Weare, K., 2002. Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach. London: Routledge.

Eurydice Ağının görevi, Avrupa'nın farklı eğitim sistemlerinin nasıl organize edildiğini ve nasıl çalıştığını 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 mevcuttur. Eurydice, çalışmaları aracılığıyla Avrupa ve uluslararası düzeylerde anlayışı, işbirliğini, güveni ve hareketliliği teşvik etmeyi amaçlar. Ağ, Avrupa ülkelerinde yerleşik ulusal birimlerden oluşur ve AB Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı tarafından koordine edilir. Eurydice hakkında daha fazla bilgi için bkz. <http://ec.europa.eu/eurydice>.

