EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
Teori ve Uygulama
Cilt: 13 / Sayı: 26 / Güz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice
Vol: 13 / No: 26 / Fall 2022

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli

Educational Policy Reform at Teacher Education Programs: The TLCRS (Teaching Language and Content to Refugee Students) Infusion Model

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Tuba Yılmaz

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli

Tuba Yılmaz[1]

Öz: 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşın ardından Suriyeli mülteciler büyük kitleler halinde Türkiye'ye sığınmışlardır. İstatistikler, Türkiye'de barınan mültecilerin yarıya yakınının 0-18 yaş arası okul çağındaki çocuklar olduğunu göstermektedir. Türkiye devleti, ilk etapta mülteci kamplarında Arapça ağırlıklı ve uyarlanmış Suriye müfredatı ile eğitim vererek bu çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamıştır. Ancak son yıllarda mülteci ailelerin mülteci kamplarından ayrılıp şehir merkezlerinde yaşamaya başlamasıyla birlikte mülteci çocuklar Türkçe eğitim veren ve Türkiye müfredatını kullanan devlet okullarına nakil olmuşlardır. Bu okullarda mülteci öğrenciler büyük akademik zorluklar yaşamaktadır ve bu yüzden, birçok mülteci öğrenci 12 yıllık zorunlu eğitim süresini tamamlayamadan okulu bırakmaktadır. Bu durumun bir nedeni, öğretmenlerin bu öğrenci grubuna ders verme konusundaki yetersizlikleridir. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin yeterliliklerini artırmak için mülteci öğrencilerin yoğun olduğu devlet okullarındaki öğretmenlere hizmet içi eğitimler verse de bu eğitimler uzun vadeli ve sürdürülebilir bir çözüm sunma konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu monografik çalışma, mülteci öğrencilerin akademik başarısını arttırabilecek sürdürülebilir bir çözüm için bu eğitimlerin hizmet öncesi dönemde alınması gerektiğini savunmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için ise Türkiye'deki tüm öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmak üzere yeni bir model olan Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi (MÖDKÖ) infüzyonu modelinin benimsenmesi gerekir. Bu model Florida'nın "ESOL (İngilizceden Farklı Dilleri Konuşanların) infüzyonu" modelinden uyarlanarak hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: mülteci öğrenci eğitimi, infüzyon modeli, öğretmen yetiştirme programları

1 *Makale Hakkında:*
Geliş Tarihi: 29.03.2022; Kabul Tarihi: 19.07.2022

Kaynakça Gösterimi:
Yılmaz, T. (2022). Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Politikası Reformu: MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) İnfüzyonu Modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 13*(26), 169-196

Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi, tubayilmaz@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2844-1230

Giriş

Suriyeli mülteciler, Suriye'deki iç savaştan kaçmak ve güvenli bir sığınak bulmak için 2011'den beri Türkiye'ye gelmektedir. İstatistikler 2021 yılında Türkiye'deki Suriyeli mülteci nüfusunun 3.67 milyon olduğunu ve bu nüfusun ülkenin toplam nüfusunun %4.38'ine tekabül ettiğini göstermektedir (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü [UNHCR], 2021). Türkiye'deki toplam Suriyeli nüfusunun %47.40'ını 0-18 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Okul çağındaki (5-18 yaş) mülteci çocuk sayısı 1.24 milyon olarak raporlanmıştır. Ancak bu çocukların büyük bir kısmı okula gitmemektedir (Mülteciler Derneği, 2021). Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020) raporlarına göre Türkiye'deki anaokulu düzeyinde Suriyeli mülteci öğrenci sayısı 35 bin 553; ilkokul düzeyinde Suriyeli mülteci öğrenci sayısı 338 bin 807; ortaokul düzeyinde Suriyeli mülteci öğrenci sayısı 222 bin 703 ve lise dizeyindeki Suriyeli mülteci öğrenci sayısı ise 89 bin 518'dir. Geriye kalan okul cağındaki 550 bin Suriyeli mülteci çocuk ise hiç eğitim görmemektedir (Mülteciler Derneği, 2021).

Suriyeli mülteci öğrenci nüfusunun farklı eğitim kademelerine dağılımı incelendiğinde, eğitim seviyesi arttıkça okullardaki Suriyeli öğrenci nüfusunun azaldığı tespit edilmiştir (MEB, 2020). Bu durumu açıklamak için birçok araştırmacı Suriyeli öğrencilerin devlet okullarındaki deneyimlerini incelemiştir (Aydın & Kaya, 2019; Coşkun & Emin, 2018; Dilek, Boyacı &Yaşar, 2018; Gümüş, Kurnaz, Eşici & Gümüş, 2020; Taşkın & Erdemli, 2018; Tösten, Toprak & Kayan, 2017). Araştırmacılar, sosyo-ekonomik faktörler, mülteci öğrencilerin sınırlı Türkçe dil yeterliliği, okullarda bulunan kısıtlı eğitim materyalleri, öğrencilerin psikolojik sorunları ve mevsimlik göçler gibi çeşitli faktörlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin okulu bırakma oranlarına önemli derecede etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak en sık bahsi geçen faktörlerden birisi, öğretmenlerin mülteci öğrencilere eğitim verme konusundaki yetersizlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslangilay, 2018; Aydın & Kaya, 2019; Gümüş vd., 2020; Sarıer, 2020; Taşkın & Erdemli, 2018).

Suriyeli mülteci öğrencilerin okulu bırakma oranlarını azaltmak ve eğitime katılımlarını arttırmak için bu öğrencilere devlet okullarında verilen eğitimin kalitesi iyileştirilmelidir. Eğitimin kalitesini iyileştirmenin bir yolu, devlet okullarındaki tüm öğretmenleri mülteci öğrenci eğitimi için daha donanımlı hale getirmektir (Harper & de Jong, 2009). MEB, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere mülteci öğrencilere etkili eğitim vermeleri için hizmet içi eğitimler vermektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2022). Ancak bu eğitimlerin, mülteci öğrencilerin eğitimde bulunuş süreleri ve yıllar içindeki akademik başarıları karşılaştırıldığında uzun vadeli çözümler sunmak için yetersiz kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır (UNHCR, 2021).

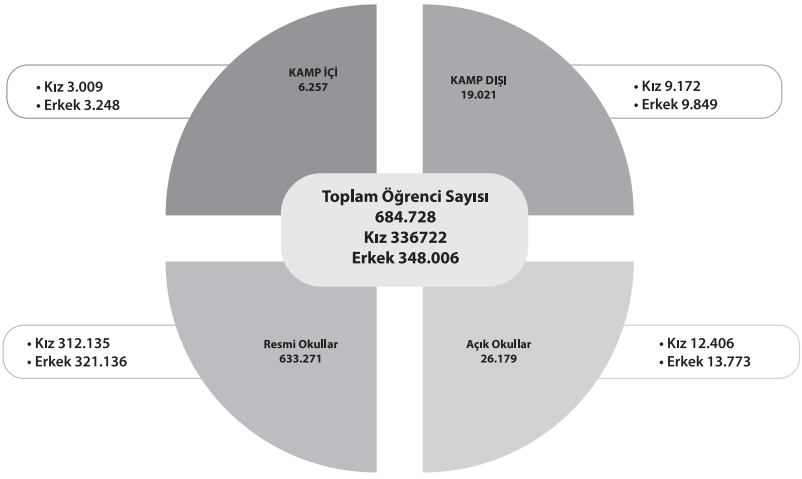
Bu yetersizliği karşılamak için farklı araştırmacılar öğretmenlere farklı konularda (örn. kapsayıcı eğitim, çok kültürlü eğitim, vb.) eğitimler verilmesi yönünde önerilerde bulunmuş (Aydın & Kaya, 2019; Emin, 2016), ancak hiçbir araştırmacı bu eğitimlerin öğretmen yetiş-

tirme programlarına entegre edilmesi ve öğretmen adaylarına daha kapsamlı şekilde verilmesi önerisinde bulunmamıştır. Bu yüzden bu öneriler mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda ancak kısa sureli çözümler sunabilmiştir. Bu çalışma, mülteci öğrenci eğitimi konusunda uzun vadeli bir çözüm önerisi sunmayı amaçlamakta ve bu eğitimlerin sadece mesleğe atanmış olan öğretmenlere değil, öğretmen adaylarına da sunulması durumunda bu amaca ulaşılınabilineceğini savunmaktadır. Bu yüzden, bu çalışma Türkiye'deki tüm öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmak üzere yeni bir model olan Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi (MÖDKÖ) infüzyon modelinin uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır. Bu politika modeli Florida'nın "ESOL (English to Speakers of Other Languages) infusion" modelinden uyarlanarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de Mülteci Öğrenci Eğitim Politikaları

2014 yılının Ekim ayında Geçici Koruma Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesiyle Suriyeli mülteciler sağlık, sosyal hizmetler ve eğitim haklarına erişim sağlamaya başlamışlardır. Mülteci kamplarındaki veya kamp dışındaki mülteci öğrenciler ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki eğitim haklarına ilk olarak Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) adı verilen kurumlarda erişmeye başlamışlardır (Seydi, 2014). Araştırmalara göre 2015 yılında 21 farklı şehirde 82 bin 503 mülteci öğrenci 425 GEM'de eğitim almıştır (Gümüş vd., 2020).

2017 yılında mülteci öğrencilerin Türkçe eğitim veren ana akım devlet okullarına kayıtlarının yapılmasına izin veren yönetmeliğin kabul edilmesiyle mülteci kamplarındaki Suriyeli mültecilerin çoğu şehir merkezlerine taşınmışlar ve çocuklarını mülteci kimlik numaralarını ibraz ederek Türkçenin ve Türkiye müfredatının hâkim olduğu devlet okullarına kaydettirmişlerdir (Cirit-Karaağaç & Güvenç, 2019). Son verilere göre okula giden Suriyeli mülteci çocukların %92.40'ı devlet okullarında kayıtlıdırlar (MEB, 2020). Kademelere göre öğrenci sayıları ile ilgili bilgiler ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Okullardaki Mülteci Öğrenci Sayısı (MEB, 2020)

MEB (2020) verilerine göre 2019 yılında toplam 684 bin 728 mülteci öğrenci Türkiye'deki okullarda eğitim görmektedir. Bu öğrenci nüfusunun %92'si Türkçe dilinde eğitim veren, daha çok Türk öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış ana akım devlet okullarında eğitim görmektedir. Bu öğrenci nüfusunun kalan %8'i ise mülteci kamplarının içindeki veya dışındaki GEM'lerde ve açık okullarda eğitim görmektedir.

Mülteci öğrencilerin devlet okullarına geçişi ile MEB, Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında Türkiye'nin 26 ilindeki devlet okullarında yeni eğitim politikalarını hayata geçirmiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin devlet okullarına uyumlarını kolaylaştırmak için tasarlanan iki yeni politika, uyum programları ve destek programlarıdır.

Uyum programları bir veya iki yarıyıl süre ile açılmakta ve bu programlara katılan mülteci öğrencilerin devlet okullarında ders almalarına izin verilmemektedir. Uyum programları hakkında daha fazla ayrıntılı bilgiler aşağıda sıralanmıştır (Coşkun & Emin, 2018; PIKTES, 2021):

- Uyum programlarında Suriyeli mülteci öğrenciler, 24'ü ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi olmak üzere haftada 30 saat ders alırlar. Bu programlarda sunulan diğer dersler ise görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik eğitimi ve insan ilişkileridir.
- Uyum programlarının amacı, Suriyeli mülteci öğrencilerin okullarda başarılı olmaları için Türkçe öğrenmelerini ve kültürel adaptasyonlarını kolaylaştırmaktır.
- Suriyeli mülteci öğrenciler 3. sınıftan 12. sınıfın sonuna kadar istedikleri zaman uyum programlarına katılabilirler.
- Suriyeli mülteci öğrenciler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavına (TYS) girerler. Bu sınavdan 60 puanın altında puan alan öğrenciler, en az bir en fazla iki yarıyıl süreyle uyum programlarına alınırlar. Sadece 60'ın üzerinde puan alan mülteci öğrencilerin Türkçe eğitim görmelerine izin verilir.

Bir diğer eğitim politikası ise mülteci öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak için okul sonrası veya hafta sonu sunulan destek programlarıdır (PIKTES, 2017). Bu politika ile bir dersten başarısız olan ve akademik desteğe ihtiyaç duyan mülteci öğrenciler, 3-10. sınıflar arasında okul sonrası veya hafta sonu destek kurslarına katılabilmektedirler. Destek programlarına ilişkin politikalar aşağıda sıralanmıştır (PIKTES, 2017):

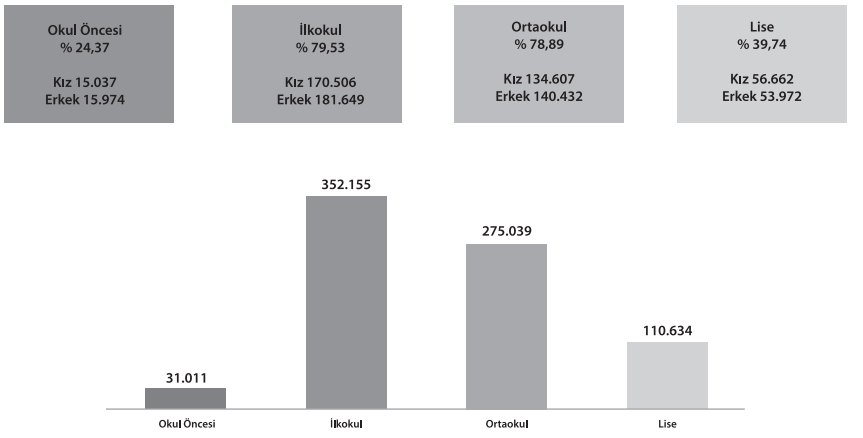
- Mülteci öğrenciler haftada sekiz saat olmak üzere toplam 300 saat telafi dersleri alabilirler.
- Telafi dersleri Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fen Bilimleri, Fizik ve Biyoloji gibi temel dersleri içermektedir.

- Destek programlarına katılan öğrenciler, program sonunda sınava girmek zorundadırlar. 3. ve 4. sınıfa giden mülteci öğrencilerin girdikleri sınavlar ders öğretmenleri tarafından hazırlanırken, 5-10. sınıfa giden öğrencilerin girdikleri sınavlar MEB tarafından hazırlanan merkezi sınavlardır ve sadece ekim ve mayıs aylarında uygulanır. Bu sınavlardan ortaokul öğrencileri 45 ve üzeri ve lise öğrencileri 50 ve üzeri puan almaları durumunda başarılı sayılmaktadırlar.

Bu iki program dışında MEB, PIKTES projesi kapsamında 3800 tane ilkokul öğretmeni, 1600 tane Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 500 tane Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve Arapça öğretmeni olmak üzere 6000 yeni öğretmen istihdam etmiştir (PIKTES, 2017). MEB ayrıca sınıflarında Suriyeli sığınmacı bulunan öğretmenlere çevrimiçi ya da yüz yüze hizmet içi eğitimler vermiştir. Bu eğitimler Türkçe öğretim stratejileri, psiko-sosyal destek, göç ve sosyal desteği içermektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2022). Dahası, MEB, araştırmacıları mülteci öğrencilere eğitim vermek için el kitapları hazırlamaları ve yayınlamaları için finanse etmektedir (Öztürk, Tepetaş-Cengiz, Köksal & İrez, 2017). Son olarak, MEB, Türkiye'deki öğretmenlere Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim verme konusunda yetkinlik ve deneyim kazanmaları için Avrupa'da mülteci öğrencilere ev sahipliği yapan okulları ERASMUS-E-twinning projeleri ile ziyaret etmeleri için fon sağlamıştır (MEB, 2020).

Türkiye'deki Mülteci Öğrencilerin Devlet Okullarındaki Deneyimleri

MEB, mülteci öğrencilerin okullaşma oranının okul öncesi düzeyde %24.37, ilkokul düzeyinde %79.53, ortaokul düzeyinde %78.89, lise düzeyinde %39.74 olduğunu bildirmektedir (MEB, 2020). Mülteci öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Mülteci öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları (MEB, 2020)

Şekil 2'de görüldüğü üzere, mülteci öğrencilerin okullaşma oranları ilkokul düzeyinden lise düzeyine geçtikçe düşmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça okullardaki mülteci nüfusun azalması, Türkiye'deki ana akım öğrenciler ile mülteci öğrenciler arasında bir fırsat ve eğitim açığının ortaya çıkmasıyla ve mülteci öğrencilerin, ana akım öğrencilere göre daha az eğitimli bir grup olarak toplumda yer almasıyla sonuçlanmaktadır. Mülteci öğrencilerin eğitim düzeylerinin ve okullaşma oranlarının arttırılması için mülteci öğrencilerin okulu bırakmalarına neden olan faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Mülteci öğrencilerin devlet okullarındaki deneyimlerini inceleyen çeşitli araştırmalar, mülteci öğrencilerin devlet okullarında birçok sorun yaşadığını ortaya koymaktadır (Ciğerci & Güngör, 2016; Coşkun & Emin, 2018; Ergen & Şahin, 2019; Güngör & Şenel, 2018; Kardeş & Akman, 2018; Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016; Taşkın & Erdemli, 2018; Tösten vd., 2017). Bu çalışmaların bulguları dikkate alındığında, mülteci öğrencilerin okul başarılarını ve okullaşma oranlarını etkileyen faktörler iki ana başlıkta ele alınabilir: Öğrenim ile ilgili faktörler ve öğretim ile ilgili faktörler.

Öğrenim ile ilgili faktörler

Araştırmalar, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını ve okullaşma oranlarını ekonomik, sosyal, psikolojik ve dil kaynaklı ve kültürel faktörlerin etkilediğini ortaya koymuştur (Ciğerci & Güngör, 2016; Gümüş vd., 2020; Taşkın & Erdemli, 2018). Ekonomik faktörler mülteci ailelerin sınırlı bütçelerini ve bazı mülteci öğrencilerin okul saatleri dışında veya okul saatleri içinde çalışmak zorunda kalmalarını kapsamaktadır. Mülteci ailelerin sınırlı bütçesi, çoğu zaman mülteci öğrencilerin temel eğitim ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve okul malzemelerine erişimlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, mülteci ailelerin maddi sorunları nedeniyle bazı öğrenciler okul saatleri dışında bazıları ise okul saatleri içinde çalışmak zorunda kalmakta ve okul öğrenimlerine yeterince zaman ayıramamaktadırlar (Güngör & Şenel, 2018).

Sosyal faktörler, mülteci öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerini etkileyen faktörleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Birçok araştırma, birçok okulda mülteci öğrencilerin ana akım öğrenciler tarafından dışlandığını ve akran zorbalığına maruz kaldığını ortaya koymuştur ve bu durumun onların okullaşma oranlarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (Ciğerci & Güngör, 2016; Ergen & Sahin, 2019; Tösten vd., 2017). Psikolojik faktörler ise mülteci öğrencilerin düşük öğrenme motivasyonlarını, eğitime bağlılıklarının azlığını, şiddete eğilimlerini, savaş sonrası stres bozukluğu gibi rahatsızlıklarını, disiplin sorunlarını ve yoğun yalnızlık, mutsuzluk ve güvensizlik duygularını içermektedir. Psikolojik faktörlerin de mülteci öğrencilerin öğrenmelerinde olumsuz etkilerinin olduğu bulunmuştur (Ciğerci & Güngör, 2016; Tösten vd., 2017).

Mülteci öğrencilerin sınırlı seviyedeki Türkçe dili yeterlilikleri de mülteci öğrencilerin okul başarısını ve derse katılımlarını olumsuz etkilemektedir (Dilek vd., 2018). Araştırmacılar,

mülteci öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimlerinde, ders kitaplarını ve dersleri anlamada ve bilgilerini ve öğrenimlerini göstermede Türkçe dil bilgilerinin sınırlı olması nedeniyle zorluklar yaşadıklarını bildirmişlerdir (Ciğerci & Güngör, 2016; Kiremit, Akpınar, Tüfekçi & Akcan, 2018; Şahin & Sümer, 2018; Toker-Gökçe & Acar, 2018). Son olarak kültürel farklılıklar mülteci öğrencilerin okullara ve Türk eğitim sistemine uyumunu engellemekte, davranış ve disiplin sorunlarına neden olmaktadır (Güngör & Şenel, 2018; Kardeş & Akman, 2018).

Öğretim ile ilgili faktörler

Araştırmalar, öğretmenlerin mülteci öğrencilere bir şeyler öğretirken yetersiz pedagojik bilgiye ve düşük motivasyona sahip olmalarının mülteci öğrencilerin devlet okullardaki öğrenim deneyimlerini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Arslangilay, 2018; Aydın & Kaya, 2017; Ereş, 2016; Gümüş vs., 2020; Kiremit vd., 2018). Bir başka ifadeyle, öğrencilerin anadillerini öğrenmelerine destek olarak kullanamayan, bu sebeple konuyu etkili şekilde anlatamayan ve öğretim materyallerini etkili bir şekilde kullanmayan öğretmenler tarafından eğitilen mülteci öğrencilerin, düşük okul başarısı ve okulu bırakma eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Harper & de Jong, 2009). Öğretmenlerin bu yetersizliklerini gidermek ve verimliliklerini arttırmak amacıyla PIKTES projesi, etwinning, UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) projeleri, UNHCR ve MEB gibi kurumlar tarafından öğretmenlere mülteci öğrencilere etkili ders anlatma konusunda yurt içinde veya yurt dışında eğitimler verilmektedir (Mülteciler Derneği, 2021). Peki bu eğitimler mülteci öğrencilere verilen eğitimin kalitesini arttırmada yeterli midir?

Bu eğitimler sayesinde, mülteci öğrencilerin eğitim çıktılarında pozitif sonuçlar gözlense de bu eğitimler mülteci öğrencilerin kaliteli eğitim alması için sürdürülebilir olamamakta ve yetersiz kalmaktadır. Dahası Türkiye eğitim sisteminde öğretmenlerin tayin haklarının olması, bu eğitimleri almış öğretmenlerin okul veya şehir değiştirebilmesine olanak sağlamakta ve yerlerine gelen öğretmenlerin tekrar benzer eğitimler almasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye'nin bu durumuna, sürdürülebilir ve etkili bir çözüm sunmak için tüm öğretmen yetiştirme programlarında bir infüzyon modeline, yani MÖDKÖ infüzyonu modeline ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. MÖDKÖ infüzyonu modeli, çok sayıda göçmen öğrenciye ev sahipliği yapan ABD'nin Florida eyaletindeki yükseköğretim programlarında uygulanan ESOL infüzyonu modelinden uyarlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, aynı modelin Türkiye Eğitim Sisteminde de uygulanabilirliğini ortaya koymaktır.

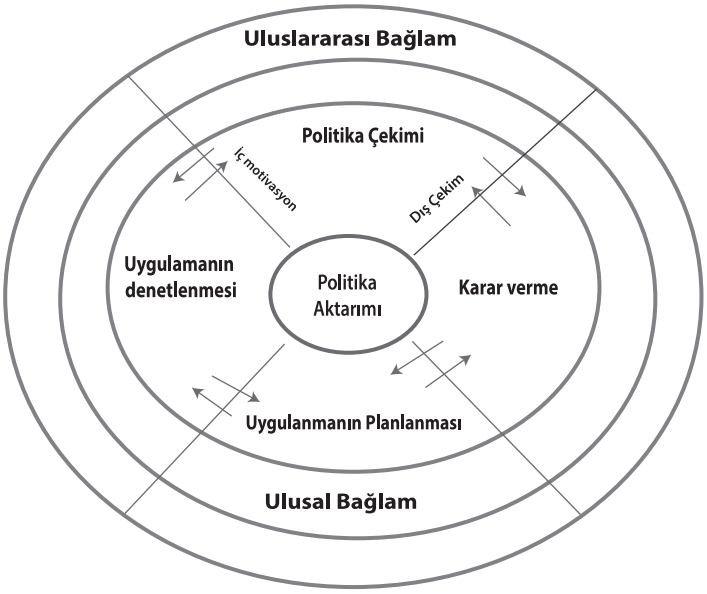
Yöntem

Türkiye, mülteci öğrencilere eğitim verme konusunda diğer birçok ülkenin deneyimlerine kıyasla oldukça düşük sayılabilecek (sadece 10 yıllık) deneyime sahiptir. Bu nedenle, mülteci öğrencilerin eğitimleri ile ilgili eğitim politikalarını oluştururken diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanmak önemlidir. Diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanmanın bir yolu, karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemlerini kullanarak diğer ülkelerin Mülteci/göçmen öğrenci eğitim politikalarını analiz etmek ve öğrenme çıktılarını göz önünde bulundurarak etkili politikaları sorunu olan ülkeye uyarlayarak aktarmaktır (King, 1979; Türkoğlu, 1985).

Mülteci/göçmen nüfusa ev sahipliği yapan birçok ülke vardır ve bu ülkeler farklı eğitim politikaları izlemektedir. Bu çalışma, bir örnek olay monografi çalışmasıdır. Monografi bir konu, olay ya da kişi üzerine yoğunlaştırılmış ve derinlemesine çalışmalar olarak tanımlanır (Erginer, 1978), Bu çalışmada farklı ülkelerin mülteci öğrenci eğitimi politikalarını analiz edilmesi yerine, sadece bir ülkenin mülteci öğrenci eğitimi politikalarını derinlemesine incelenmiştir. Çünkü sadece bu şekilde aktarılacak olan politika daha detaylı olarak analiz edilebilir ve yeni bağlamına politik, sosyal, finansal ve kültürel unsurlar da göz önünde bulundurularak doğru şekilde aktarılabilir (McDonald, 2012).

Bu çalışma, detaylı olarak incelemek ve Türkiye bağlamına aktarmak üzere ABD'nin Florida eyaletindeki yükseköğretim politikalarına odaklanmaktadır. Çünkü ABD'nin Florida eyaleti, diğer ülkelere kıyasla mülteci/göçmen öğrenci eğitimi konusunda daha uzun bir tarihe sahiptir (de Jong, Huang, Jo, Coady & Harper, 2010). Dahası, Türkiye'de mülteci öğrencilere ders veren öğretmenlerin bugün karşılaştığı problemleri (örn. genelde arka sıralarda oturmaları, sessiz olmaları, talimatları takip edememeleri ve sınavlarda başarısız olmaları) Florida devlet okullarında ESOL öğrencilere ders veren öğretmenler yıllardır yasamaktadır (Harper & de Jong, 2009).

Ayrıca, ABD bağlamı, sınıflardaki ESOL öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim dili yetersizlikleri, eksik akademik bilgi birikimleri ve kültürel uyum sorunları gibi konularda da Türkiye bağlamıyla büyük benzerlikler göstermektedir. Bu yüzden, ABD'nin Florida eyaletinin çözüm olarak uygulamaya koyduğu yükseköğretimde uygulanan ESOL infüzyonu politikasının Türkiye bağlamı için uygun olacağı varsayılmaktadır. Bu yüzden ESOL infüzyonu politikası Philips ve Ochs'un (2003) Politika Aktarımı çerçevesi kullanılarak Türkiye bağlamına uyarlanmış ve MÖDKÖ modeli ortaya çıkartılmıştır (McDonald, 2012) (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Philips ve Ochs'un (2003) Politika Aktarımı Çerçevesi (McDonald, 2012)

Philips ve Ochs'un (2003) politika aktarımı çerçevesi dört aşamadan oluşmaktadır (McDonald, 2012). Politika çekimi adı verilen ilk aşama iki adımdan oluşmaktadır. İç motivasyon adı verilen birinci adımda ülkedeki eğitim politikasına ihtiyacın göstergesi olan sorunlar belirlenir. Dış çekim adı verilen ikinci adımda ise başka ülke(ler)deki politikalar incelenir ve ihtiyaca uygun politikalar tanımlanır. Karar verme adı verilen ikinci aşamada iç motivasyon aşamasındaki ihtiyaçların Dış çekim aşamasında belirlenen eğitim politikasını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda hangi politikaların aktarılması gerektiğine karar verilir. Uygulamanın planlanması adı verilen üçüncü aşamada, aktarımına karar verilen politika unsurları aktarılacak ülkenin politik, kültürel, ekonomik ve sosyal şartlarına uygun hale getirilmek üzere uyarlanır. Son olarak, uygulamanın denetlenmesi adı verilen dördüncü aşamada, uyarlanan politika uygulanır, uygulamanın işleyişi denetlenir ve geri dönütler alınır. Denetleme sonucunda elde edilen veriler kontrol edilir ve gerekiyorsa politika unsurlarında yeni uyarlamalar yapmak üzere tekrar birinci aşamaya dönülür ve aynı döngü tekrarlanır.

Bu çalışmada, Florida'nın ESOL infüzyonu, Philips ve Ochs (2003) politika aktarımı çerçevesinin ilk üç aşaması takip edilerek bir MÖDKÖ infüzyonu modeline dönüştürülmüştür. Döngüyü tamamlamak için modelin öğretmen yetiştirme programlarında (en azından bazılarında) uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekmektedir.

Model Geliştirme: Politikanın Tanıtımı ve Aktarımı

Bu bölümde ilk olarak, yazın taramasında tartışılan yükseköğretim kurumlarında yeni bir eğitim politikası için gerekli iç motivasyonlar kısaca tanımlanmış ve yeni bir politika ile ulaşılması amaçlanan hedefler listelenmiştir. Ardından ESOL infüzyonu modeli tanıtılmış ve modelin Türkiye bağlamına uygunluğu değerlendirilmiştir. Son olarak, model Türkiye bağlamına uyarlanmış ve MÖDKÖ infüzyonu modeline dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

Politika çekimi

Bu adımda Türkiye eğitim sisteminin mülteci öğrenci eğitimi konusunda yeni bir eğitim politikasına ihtiyaç duymasının iç motivasyonları ile yeni bir politika ile amaçlanan değişiklikler anlatılmaktadır. Yazın taramasında da belirtildiği üzere araştırmalar Türkiye eğitim sisteminin mülteci öğrenci eğitimi konusunda eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur ve bu eksiklikler aşağıdaki dört büyük sorunu ortaya çıkarmıştır:

- Mülteci öğrencilerin 12 yıllık zorunlu eğitimlerini tamamlayamadan okulu bırakmaları (MEB, 2020);
- Türk eğitim sisteminde mülteci öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması (Güngör & Şenel, 2018);
- Devlet okulu öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmeleri (Arslangilay, 2018; Kılıç & Özkor, 2019);
- Atanma hakları nedeniyle mülteci öğrenci eğitimi alan nitelikli öğretmenlerin hareketliliği ve yeni atanan öğretmenler için yeniden eğitimlere ihtiyaç duyulması (Arslangilay, 2018).

Politika Çekimi aşamasının ikinci adımı, politika aktarımı ile elde etmek istenen sonuçları belirlemektir. Bu yeni politika reformu ile amaçlanan ise:

- Çalıştıkları eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm devlet okulu öğretmenlerini (hem sınıf öğretmenlerini hem de branş öğretmenlerini) mülteci öğrenci eğitimi konusunda donanımlı hale getirmek ve böylece:
    - Mülteci öğrencilerin içerik ve dil öğrenmelerini kolaylaştırmak ve onlara kaliteli eğitim sağlamak;
    - Mülteci öğrencilerin okul başarı oranlarını artırmak;

- Okulları çok kültürlü gruplar için daha kapsayıcı kurumlar haline getirmek ve mülteci öğrencilerin okulu bırakma oranlarını azaltmak;
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını en üst seviyede karşılamaktır.

Mülteci öğrenci eğitimleri konusundaki yeni politikalar temel olarak A-8 (Anasınıfı- 8. Sınıf) eğitim seviyesindeki hizmet içi öğretmenlerin ihtiyacını karşılamaya odaklansa da bu sonuçlara ulaşmak için, daha geniş bir düzeyde eğitim reformu yapılmalıdır. Bu çalışma, A-8 eğitim düzeyindeki mülteci eğitimi sorunlarını çözmek ve hedeflenen sonuçlara ulaşmak için öncelikle yükseköğretim düzeyinde bir politika reformuna ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir. Bu yüzden, bir sonraki aşama, farklı ülkelerin yükseköğretim düzeyindeki mülteci eğitim politikalarına odaklanmak ve Türkiye'nin yükseköğretim bağlamına en uygun politikaya karar vermektir.

Karar verme

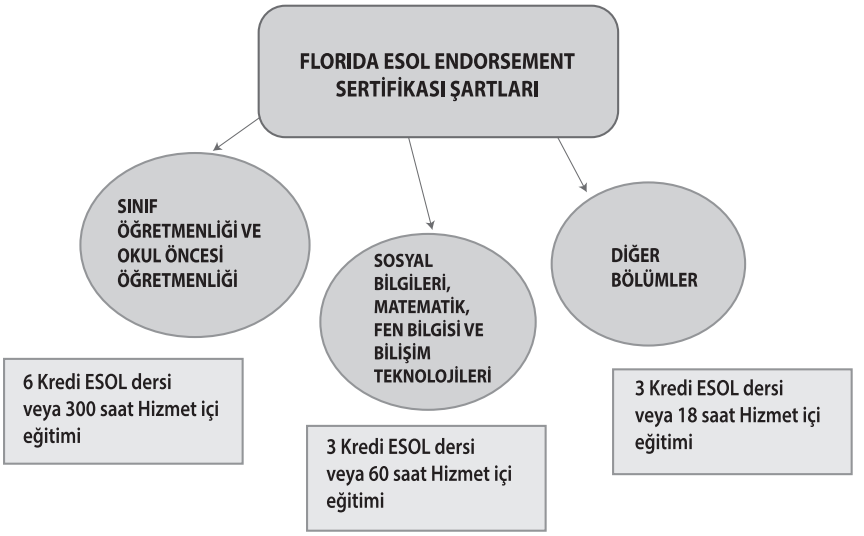
Politika aktarımı çerçevesinin karar verme aşaması, farklı ülkelerin eğitim politikalarının gözden geçirilmesini ve ilk aşamada bahsedilen sorunlara çözümler sunmak için uyarlanarak aktarılacak politikaların belirlenmesini içerir. Bu nedenle, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki mülteci öğrenci eğitimini ele alan politikalar incelenmiş ve bu politikaların bu ülkelerdeki sonuçları değerlendirilerek bu politikaların Türk eğitim sisteminin mülteci eğitimi ile ilgili temel sorunlarına cevap verip vermeyeceği değerlendirilmiştir. Bu incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda, Türkiye'nin mülteci öğrenci eğitimine ilişkin sorunlarına çözüm sunabilecek etkin bir politika belirlenmiştir. ESOL infüzyonu modeli olarak adlandırılan bu politika, mülteci/göçmen öğrenci eğitimi konusunda dünya ülkeleri arasında en büyük deneyime sahip ABD'nin Florida eyaletindeki birçok üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmaktadır. Bu bölümde öncelikle ESOL infüzyonu modelinin tarihi anlatılmıştır. Ardından, Florida yükseköğretim kurumlarındaki ESOL infüzyonu modelinin işleyişi açıklanmıştır.

ESOL infüzyonu modelinin tarihi

2020 nüfus sayımı verilerine göre Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 45 milyondan fazla göçmene ev sahipliği yapmaktadır (Güncel Nüfus Anketi [CPS], 2020). Bu nüfusun 5 milyondan fazlası, A-12 seviyesindeki okullarda okuyan ESOL (ikinci dil olarak İngilizce konuşan) öğrencilerinden oluşmaktadır. ESOL öğrencilerinin okul başarılarını inceleyen araştırmalar, tıpkı Türkiye'deki mülteci öğrenciler gibi ESOL öğrencilerinin ana akım öğrencilere göre okul başarısının daha düşük olduğunu ve okulu bırakma oranlarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi [NCES], 2017). Araştırmalar bu durumun ana sebebinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin bu

öğrenci grubunun ihtiyaçlarına hitap eden öğretim tekniklerini kullanma konusunda yetersizlikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Craighead & Ramanathan, 2007; Haneda & Wells, 2012; Harper & de Jong, 2009)

ABD'deki en fazla ESOL öğrenci nüfusuna sahip ikinci eyalet olan Florida, ESOL öğrencilerinin okul başarısını artırmak ve okulu bırakma oranlarını azaltmak için 1990 yılında bir eğitim reformu yapmıştır (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Florida ESOL Sertifikasyonu Şartları (Nutta & Stoddard, 2005)

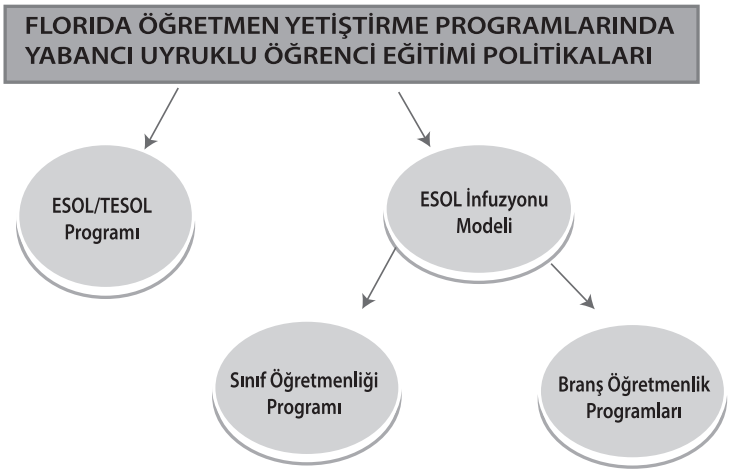
Bu reform ile sınıflarında ESOL öğrencileri bulunan ilkokul öğretmenlerinin ESOL öğrencileri için etkili öğretim tekniklerinin anlatıldığı 300 saatlik bir eğitim almaları zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca, ilk ve ortaokul düzeyinde ESOL öğrencilerine ders veren Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Bilgisayar ve Teknoloji öğretmenlerine 60 saat, diğer branş öğretmenlerine ise 18 saat ESOL eğitimleri zorunlu kılınmıştır. Karşılığında ise eğitimlere katılan öğretmenlere ESOL öğrencilerine eğitim verme yetkisi veren ESOL Endorsement adlı sertifikalar verilmiştir.

Bu eğitimler öğretmenleri 1) Kültür (Kültürler Arası İletişim), 2) Dil ve Okuryazarlık (Uygulamalı Dilbilim), 3) Diğer Dilleri Konuşanlara (ESOL) etkili İngilizce Öğretim Yöntemleri 4) ESOL alanında Müfredat ve Materyal Geliştirme ve 5) Değerlendirme (ESOL Test ve Değerlendirme) konularında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitimlerden sonra öğretmenlerin sınıflardaki verimliliğinin ve ESOL öğrencilerinin okul başarılarının nispeten arttığı gözlemlenmiştir (Tracy, 2009). Ancak, bu eğitimler tüm devlet öğretmenlerinin, özellikle yeni mezunların, ESOL öğretim teknikleri konusunda donatmada yetersiz kalmıştır. Bu

yüzden, Florida'daki birçok yükseköğretim kurumu 2001 yılında öğretmen yetiştirme programlarında ESOL infüzyonu adı verilen yeni bir model başlatmış ve mülteci öğrenci eğitimi konusunu tüm öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına entegre etmiştir.

ESOL infüzyonu modeli

Florida'daki yükseköğretim kurumları, devlet okullarında ESOL öğrencilerine ders verecek öğretmen adaylarını iki şekilde yetiştirmektedir: 1) ESOL/İngilizceyi ikinci dil olarak öğretme (TESOL) programları ve 2) ESOL İnfüzyonu (Bkz. Şekil-5).



Şekil 5. Florida Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Eğitimi Politikaları (Nutta & Stoddard, 2005)

Florida'nın yabancılar için İngilizce (ESOL) programları

ESOL/TESOL programları yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak İngilizce öğreten öğretmenleri yetiştirmektedir. Bu programlar Florida yükseköğretim kurumlarında sadece yüksek lisans ve doktora seviyelerinde sunulmaktadır. Bu programlardan mezun olan ve çoğu en az iki dil bilen ESOL/TESOL öğretmenleri gerekli sertifikaları aldıktan sonra okullarda iki farklı yöntemle ESOL öğrencilerine ESOL dersleri vermektedir. Bu iki yöntem: pull-in (öğretmenlerin her derste ESOL öğrencilerini takip etmesi ve bireysel akademik yardım sağlaması) veya pull-out (yabancı uyruklu öğrencilerin çok olduğu okullarda tüm ESOL öğrencilerinin her gün 1 saat sınıflarından alınıp kendi İngilizce yeterlik seviyelerindeki diğer öğrencilerle İngilizce dersi almaları) yöntemleridir.

ESOL/TESOL öğretmenlerinin ESOL derslerinde ESOL öğrencilerine yalnızca İngilizceyi değil, aynı zamanda ana akım kültürü de etkili bir bicimde öğretmeleri beklenir. Ayrıca, bu

öğretmenlerden ESOL öğrencilerini ilgilendiren okul politikalarının oluşturulmasında ve tüm öğrencilerin katıldıkları merkezi sınavlarda ESOL öğrencilerine yapılan özel uygulamalarda (ek zaman, soruların okunması, vb.) aktif rol almaları beklenmektedir. Son olarak, bu öğretmenlerden sınıf ve branş öğretmenlerine, ESOL öğrencilerine etkili bir şekilde öğretme ve onları değerlendirme konusunda rehberlik etmesi beklenmektedir.

ESOL infüzyonu modeli

Daha önce de belirtildiği gibi Florida, 1990'lı yıllarda ESOL öğrenci eğitimi konusunda eğitim reformları yapmış, öğretmenlere konuya özel hizmet içi eğitimler sunmuş ve bu eğitimlere katılan öğretmenleri ESOL Endorsement adlı sertifikalar ile ödüllendirmiştir. Bu sertifikalar, öğretmenlere, sınıflarına ESOL öğrencileri kabul etme yetkisi vermiştir. Ancak, öğretmenlerin bu sertifikaları hizmet içi eğitimlerle almaları zaman almış ve bu durum bu süreçte hem ESOL öğrencilerinin kaliteli eğitim almalarına engel olmuş hem de sürdürülebilirliğin sağlanması konusunda yetersiz kalmıştır. Bu sorunu çözmek amacıyla 2001 yılında yeni bir yasa ile ESOL Endorsement eğitimleri öğretmen yetiştirme programlarına yeni bir model olarak eklenmiş ve ESOL öğrencilerine ders vermek isteyen tüm öğretmen adaylarının bu modelin uygulandığı öğretmen yetiştirme programlarına yönelmesine neden olmuştur. Bu yeni modele ESOL infüzyonu modeli denmektedir.

ESOL İnfüzyonu modeli iki ana bileşenden oluşmaktadır (de Jong vd., 2010):

a. Bu modelin ilk bileşeni, ESOL öğrenci eğitimini öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına dahil etmektir. Bu programlarda öğrenim gören öğretmen adayları aldıkları derslerde, konuları ESOL öğrencilerini de göz önünde bulundurarak öğrenirler ve uzmanlık alanlarını dil ve kültürel değerlere duyarlı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerine öğretmeyi öğrenirler. Ayrıca, öğretmen adayları ders etkinliklerini ESOL öğrencilerinin dil yeterliliklerine uygun hale getirerek tasarlamayı öğrenirler. Son olarak, öğretmen adayları, ESOL öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarını belirleme ve ders planlarını ESOL öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uyarlama konusunda eğitilirler.

b. ESOL infüzyonu modelinin ikinci bileşeni ise farklı öğretmenlik programlarının müfredatlarına sadece ESOL öğrenci eğitimi konusunu ele alan derslerin eklenmesidir. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları iki adet (toplam 6 kredi) ve matematik, fen, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenliği gibi branş öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ise bir adet (3 kredi) ek ESOL dersi almak zorundadırlar (Wheeler & Govoni, 2014).

İkinci bileşende bahsedilen ESOL dersleri, kültür, müfredat, öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme ve dilbilim olmak üzere beş temel konuyu içerir (Tracy, 2009). Sınıf öğret-

menliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarında verilen ilk ESOL dersi ile branş öğretmenlikleri programlarında verilen ESOL dersleri içerik olarak birbirlerine benzemektedir. Bu derslerde öğretmen adayları kültür, ikinci dil edinimi teorileri ve etkili öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilir ve bitirme projesi olarak tüm öğretmen adaylarından farklılaştırılmış ders planları tasarlamaları istenir. Öte yandan, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarının ikinci ESOL dersinde, öğretmen adaylarının bu teorik bilgileri uygulamada kullanmaları istenir. Bu yüzden, ikinci ESOL dersini alan öğretmen adaylarından daha detaylı farklılaştırılmış ders planları tasarlamaları istenir ve bunları mikro öğretimler yoluyla uygulamaya koymaları beklenir.

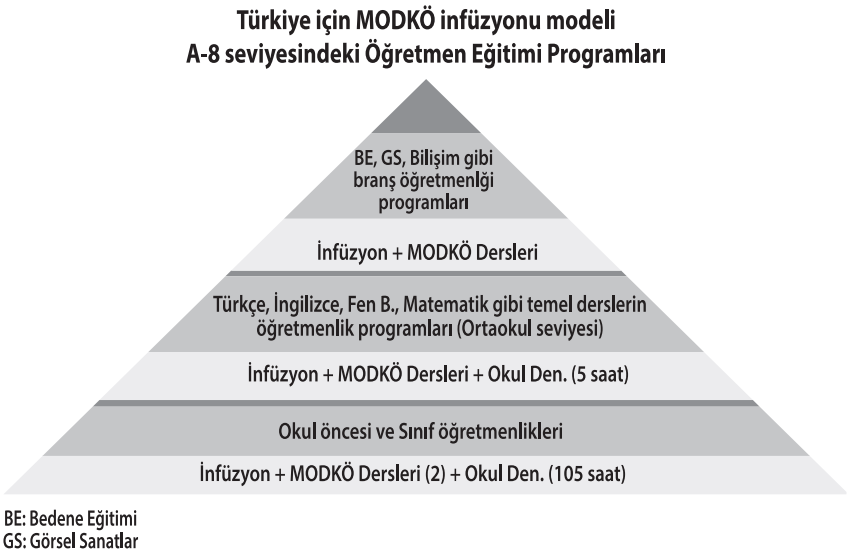
Son olarak, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından, ilk ESOL dersinin bir parçası olarak sınıf gözlemleri yapmaları istenir. İkinci ESOL dersinin (4. sınıf dersi) bir parçası olarak ise öğretmen adaylarından staj yaptıkları okullarda örnek ders anlatmaları istenir. Ayrıca, ESOL öğrencileriyle röportajlar yapmaları, onlar için basitleştirilmiş veya zorlaştırılmış metinler hazırlamaları, vb. gibi ek görevleri tamamlamaları da istenebilir. Bu görevler öğretmen adaylarının ESOL öğrencilerinin akademik ve kişisel ihtiyaçlarını belirlemelerine ve derslerini bu bilgilere göre tasarlamalarına yardımcı olur. ESOL infüzyonu modelinin okul deneyimi bileşeni, öğretmen adaylarının ESOL öğrencilerini daha iyi tanımalarına ve bir okulda çalışmaya başlamadan önce etkili öğretim yöntemlerini test etmelerine fırsat verir.

Uygulamanın planlanması

Bu aşamada beğenilen eğitim politikası aktarılacak ülkede uygulanmaya hazır hale getirilmek üzere uyarlanır. Bu bölümde, ESOL infüzyonu politikasının Türkiye bağlamında uygulanmak üzere uyarlanmış modeli olan MÖDKÖ (Mülteci Öğrencilere Dil ve Konu Öğretimi) infüzyonu anlatılmaktadır. Bu model üç farklı öğretmenlik programında üç farklı şekilde uygulanacak şekilde tasarlanmıştır. Çünkü farklı branşlardaki öğretmenlerin mülteci öğrencilerle geçireceği zaman ve her dersin öğrencilerin akademik geleceklerindeki rolü farklılık göstermektedir.

A-8 Eğitim seviyelerinde öğretmen yetiştiren programlarda uygulanacak MÖDKÖ infüzyon modeli

Mülteci öğrencilerin büyük çoğunluğu, akademik Türkçe ve okul kültürüyle ilk kez A-4 düzeyinde ana akım devlet okullarına kaydolduklarında tanışmaktadırlar. İlkokul eğitimi öğrencilerin sonraki yıllardaki okul başarılarında önemli bir rol oynadığından, mülteci öğrencilere A-4 düzeyinde kaliteli eğitim vermek çok önemlidir. Bu nedenle, Türkiye bağlamına uyarlanan MÖDKÖ infüzyonu modeli, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mülteci/göçmen öğrencilere etkili bir şekilde eğitim verme konusunda daha fazla eğitim almasını gerektirmektedir (Bkz. Şekil 6).



Şekil 6. Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Programlarında MÖDKÖ İnfüzyonu Modeli

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları için tasarlanan MÖDKÖ infüzyonu modeli üç ana bileşenden oluşmaktadır:

a) Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programları için MÖDKÖ infüzyonu modelinin ilk bileşeni, mülteci eğitimi konusunun tüm müfredata dahil edilmesidir. Yani, bu programlarda verilen tüm derslerde, özellikle metot derslerinde, belirli bir sürenin mülteci eğitimi konusunun ele alınması ve öğretmen adaylarından bu derslerde hem ana akım öğrencileri hem de mülteci öğrencileri dikkate alarak etkinlikler ve ders planları tasarlamalarının istenmesidir.

b) MÖDKÖ infüzyonu modelinin ikinci bileşeni, öğretmen yetiştirme müfredatına biri teorik diğeri uygulamalı olmak üzere en az iki (3+3 kredi) dersin eklenmesidir. ESOL infüzyonu modelinde de olduğu gibi, öğretmen adayları ilk MÖDKÖ dersinde kültür, müfredat, öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme ve dilbilim alanlarında temel bilgileri öğrenirler. Bu ders aynı zamanda öğretmen adaylarına, ders planlamada özellikle mülteci öğrencilere odaklanma fırsatları da sağlayacaktır. İkinci MÖDKÖ dersinde ise, öğretmen adaylarının beş alanla ilgili yeterliklerini uygulamaya koymaları ve etkinlikler ve ders planları tasarlamaları ve mikro öğretim yöntemleri ile uygulamaları istenir. Ayrıca bu derslerde öğretmen adayları öğrenci merkezli bir yaklaşımla Farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 1999), Uyarlamalı öğretim (Echevarría, Vogt & Short, 2012), Dil ve Kültüre duyarlı öğretim (Gay, 2002), Kapsayıcı eğitim (Kutay, 2018) ve Çok Kültürlü eğitim

(Banks, 1997) gibi metotları kullanarak ders planlama ve uygulama fırsatı elde edebilirler.

c) MÖDKÖ infüzyonu modelinin üçüncü bileşeni ise okul deneyimidir. MÖDKÖ derslerinin verileceği döneme bağlı olarak, öğretmen adaylarından mülteci öğrencilerle ilgili gözlem yapmaları ve onlarla bireysel olarak çalışmaları istenebilir. Okul deneyimi bileşeni sayesinde öğretmen adayları, hem "yeni bir dil öğrenmek" hem de "henüz tümüyle hâkim olmadığı bir dilde içerik öğrenmek" yükü altında öğrenim gören mülteci öğrencilerin okul deneyimlerini daha iyi anlama fırsatlarına sahip olabilirler (Winston County School, 2021). Son olarak, okul deneyimi sayesinde öğretmen adayları, mülteci öğrencilerle bire bir çalışma ve etkili öğretim stratejilerini uygulamada kullanma fırsatlarına sahip olurlar.

Temel dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu

Bu çalışmada temel dersler Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak bilgisi gibi merkezi sınavlarda yer alan dersleri nitelemektedir. Temel derslerin içeriklerini etkili öğretmek mülteci öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çok önemlidir ve bunu gerçekleştirmenin yollarından biri, temel derslerin öğretmenlerini mülteci öğrencilere etkili öğretim yöntemleri konusunda uzmanlaştırmaktır (de Jong vd., 2010). Ortaokul düzeyinde temel ders öğretmenlikleri programlarında uygulanabilecek MÖDKÖ infüzyonu modeli de üç ana bileşenden oluşmaktadır:

a) Temel ders öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ilk bileşeni, mülteci öğrenci eğitim konularının müfredata eklenmesidir. Özellikle meslek eğitimi derslerinde, öğretmen adaylarından farklı temel derslerin öğretiminde farklılaştırılmış ders planları tasarlamalarının istenmesi çok önemlidir.

b) Temel derslerin öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ikinci bileşeni, müfredata en az bir MÖDKÖ dersinin (3 kredi) eklenmesidir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında verilen dersler kadar ayrıntılı olmasa da temel dersler öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına da mülteci öğrencilere etkili öğretim yöntemlerini ele alan beş ana alanı içeren bir MÖDKÖ dersi sunulmalıdır. Bu ders aracılığıyla, temel derslerin öğretmenleri, ikinci dil öğrenim süreci ve mülteci öğrenciler için etkili etkinlikler ve değerlendirme araçları tasarlama hakkında donanıma sahip olmaları beklenmektedir.

c) Temel derslerin öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin üçüncü bileşeni, öğretmen adaylarının okullarda mülteci öğrencilerle en az 5 saat etkileşim kurmasına olanak sağlamaktır. Bu deneyim sayesinde, öğretmen adayları devlet okullarında öğretmenliğe başlamadan önce MÖDKÖ derslerinde öğrendikleri etkili öğretim yöntemlerini test edebilir ve öğretim becerilerini geliş-

tirmeleri beklenmektedir.

Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu

Bu çalışmada seçmeli dersler Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik, Teknoloji ve Tasarım gibi merkezi sınavlarda yer almayan dersleri nitelemektedir. Bu derslerdeki içerik öğretimi sözsüz dil (örn. vücut dili) ve bağlam temelli öğretim teknikleri ile gerçekleşebildiği için mülteci öğrenciler genellikle bu derslerde daha az zorluk çekerler ve daha yüksek akademik başarı gösterirler. Ancak öğretmenlerin konuları etkili bir şekilde öğretebilmeleri ve öğrencilerin tüm potansiyellerini ortaya koymalarına olanak sağlayacak etkinlikler tasarlayabilmeleri için MÖDKÖ infüzyonu modelinin seçmeli ders öğretmenlik programlarında da uygulanması gerekmektedir. Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında uygulanabilecek MÖDKÖ infüzyonu modeli iki bileşenden oluşur:

a) Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ilk bileşeni, mülteci öğrenci eğitimi konusunun müfredata, özellikle pedagoji derslerine, entegrasyonudur. Özellikle meslek eğitimi derslerinde mülteci öğrencilerin eğitimine değinilmesi çok önemlidir.

b) Seçmeli dersler öğretmenlik programlarında MÖDKÖ infüzyonu modelinin ikinci bileşeni, iki kredilik MÖDKÖ dersinin eklenmesidir. Bu ders, üniversitelerin altyapısına bağlı olarak online veya yüz yüze olarak verilebilir. Bu dersin final projesi, öğretmen adaylarına farklılaştırılmış bir ders planı hazırlatmaktır.

Uygulama ve izleme

Uygulama ve İzleme aşaması, uyarlanan ve aktarılan eğitim politikasının uygulanmasını ve sonuçların değerlendirilmesini içerir. MÖDKÖ infüzyonu modelinin tüm devlet üniversitelerinde uygulanabilmesi için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından bu modelin onaylanması ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Onay alındıktan sonra MÖDKÖ infüzyonu modeli öncelikle bir devlet üniversitesinde pilot uygulama olarak uygulanabilir ve öğretmen adaylarının sisteme dahil olmasıyla birlikte sonuçlar değerlendirilebilir. Politika Çekiminde belirtilen hedeflere ulaşılırsa politika ülke çapında aşamalı olarak yaygınlaştırılabilir.

MÖDKÖ modelinin tüm devlet üniversitelerinde uygulanmaya başlamasıyla mezun olduktan sonra ülke genelinde herhangi bir okulda görev yapacak olan öğretmen adayları, mülteci öğrencilere eğitim verebilecek donanıma sahip olacaklardır. Göç hareketliliğinin ülkenin her yerindeki devlet okullarında mülteci öğrenci bulmayı mümkün kıldığı göz önüne alındığında, bu politika aktarımı ile uygulanacak yeni model mültecilere ve diğer azınlık gruplarına kaliteli eğitim verilmesinde büyük bir etki yaratabilir. Genel olarak MÖDKÖ infüzyonu mo-

deli Türkiye eğitim sisteminin kalitesini artırabilir ve okulların çok kültürlü ve kapsayıcı olması için büyük bir adım olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Mülteci öğrenci eğitimi, Türkiye'nin 2013 yılında büyük kitleler halinde Suriyeli mülteciyi kabul etmesinden bu yana Türkiye'de önem kazanan bir konu olmuştur. Bugünün Türkiye'sinde ise Ukrayna, Afganistan ve Rusya'dan da mülteciler gelmesi ve mülteci nüfusunun giderek artması ile daha da önemli bir konu gelmiştir. Bu durum, mülteci öğrencilere verilen eğitimin kalitesinin arttırılması konusunda gerekli adımların ivedilikle atılması gerektiğini göstermektedir. Bu adımlardan bir tanesi de bu öğrenci kitlesine ders veren öğretmenlerin yeterliliklerini ve verimliliklerini arttırmaktır. MÖDKÖ infüzyonu modelinin yükseköğretim programlarında uygulanmaya başlanmasıyla bu konuda önemli bir ilerleme kaydedilebilir ve öğretmenler devlet okullarındaki farklı dil ve kültürlere mensup öğrencilere bu değerlere duyarlı ve kapsayıcı öğretim tekniklerini kullanarak ders anlatmayı öğrenebilirler.

MÖDKÖ infüzyonu modeli sadece yurtdışından gelen mülteci öğrencilere değil aynı zamanda Türkiye vatandaşı olup Türkçe eğitim dilinde yetersizlikleri olan öğrencilere de verilen eğitimin kalitesini arttıracaktır. Türkiye'de azınlık dillerini (örn. Zazaca, Kürtçe, vs.) anadili olarak konuşan öğrencilerin öğretmenleri yıllardır dil bariyerlerinden dolayı bu öğrenci kitlesine ders anlatmada büyük zorluklar yaşamaktadır (Coşkun, Derince & Uçarlar, 2010). MÖDKÖ modeli ile öğretmenler öğrencilerin dil becerilerine göre derslerini ve aktivitelerini farklılaştırmayı öğrenecekleri ve kapsayıcı bir yaklaşım benimseyecekleri için bu model Türkiye'deki azınlık gruplara mensup öğrencilere verilen eğitimin kalitesini de arttırmaya yardımcı olacaktır.

Uluslararası düzeyde, MÖDKÖ infüzyonu modeli, Türkiye eğitim sisteminin 21. Yüzyılın eğitimde uluslararası trendinde rekabete girmesine olanak sağlayacaktır. Türkiye'de eğitimin uluslararası rekabete girmesi sadece yükseköğretim düzeyinde yaygındır ve bu konuda sadece birkaç üniversite öne çıkmaktadır. Bunu tüm eğitim seviyelerinde meşrulaştırmak için, devlet okulu öğretmenlerini çok kültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim, dil ve kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi öğretim yaklaşımları konusunda uzmanlaştırmak önemlidir. Böylece, okullar, kültürel çeşitliliği kucaklayabilir, öğrencilerin kimliklerini rahatça gösterebilecekleri ve uygulayabilecekleri üçüncü alanlar (Flores & García, 2013) açabilir ve ülkemizi tüm dünyadaki öğrenciler için cazip bir ülke haline getirebilirler.

Ulusal düzeyde bakıldığında ise, MÖDKÖ infüzyonu modeli, mülteci öğrencilere ders veren öğretmenlerin MEB gibi kurumlardan hizmet içi eğitim alma ihtiyacını azaltabilir ve Türk eğitim sistemi için sürdürülebilir bir politika olabilir. Dahası, MÖDKÖ infüzyonu modeli

ile yeni atanacak öğretmenlerin mülteci öğrenci eğitimi konusunda daha donanımlı olması sağlanabilir ve bu öğretmenlerin göreve başlamasıyla ülke genelinde hem mülteci öğrencilere hem azınlık gruba mensup öğrencilere hem de Türk öğrencilere verilen eğitimin kalitesi artırılabilir. Ayrıca, bu model ile eğitim gören öğretmenler, okullarda mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikalarının oluşturulmasında ve mülteci öğrencilerle ilgili sorunların çözümünde de daha aktif rol alabilirler. Bu öğretmenler ek olarak etkili öğretim yöntemleri ve mülteci ebeveynlerle iletişim kurma yöntemleri hakkında bilgi vermek amacıyla çalıştıkları şehirlerdeki diğer hizmet içi öğretmenlere ve profesyonellere seminerler verebilir.

Son olarak, okul ve sınıf düzeyinde, MÖDKÖ infüzyonu modeli mülteci öğrencilerin Türkiye kültürüne entegrasyonlarını kolaylaştırabilir. Bu model ile eğitim gören öğretmenler, atandıktan sonra ana akım öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını artırmak ve mülteci öğrencilere kendi kültürlerini ve deneyimlerini paylaşmaları için fırsatlar sunacak etkinlikler tasarlayabilir. Ayrıca mülteci öğrencilere uygun ders materyalleri ve sınavlar hazırlayarak dil ve kültürel farklılıkların akademik başarıdaki rolünü azaltabilirler. Dahası, bu öğretmenler ders içi etkinliklerini mülteci öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek ve okul başarılarını artıracak şekilde tasarlayabilirler.

Sonuç olarak, mülteci öğrencilere kaliteli eğitim verebilmek ve ülkede göç ve eğitimsizlik kaynaklı problemleri önlemek için Türk eğitim sisteminde yeni eğitim politikaları oluşturulmalıdır. Öğretmen yetiştirme programları, mülteci öğrencilere eğitim verme konusunda öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle reform gerektiren alanlardan biridir (Arslangilay, 2018). Bu çalışmada, bir eğitim reformu olarak, ABD'nin Florida eyaletinden aktarılarak oluşturulan yeni bir model olan MÖDKÖ infüzyonu modeli önerilmektedir. Bu modelin uygulanmasıyla Türkiye devlet okullarındaki Türk olmayan öğrencilere verilen eğitim kalitesini artırılabilir, Türkiye eğitim sistemin uluslararası rekabete girmesine katkı sağlanabilir ve mülteci öğrencilerin Türk kültürüne entegrasyonunu kolaylaştırılabilir.

Kaynaklar

Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning, 7*(2), 316-328.

Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies, 55*(1), 46-71, DOI: 10.1080/00131946.2018.1561454

Banks, J. A. (1997). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3. Baskı) pp. 3-31. Boston: Allyn and Bacon.

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR). (2021). *Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar*. https://www.unhcr.org/tr/Türkiyedeki-mülteciler-ve-siginmacilar adresinden edinilmiştir.

Craighead, E., & Ramanathan, H. (2007). Effective teacher interactions with English language learners in mainstream classes. *Research in the Schools, 14*(1), 60-71.

Cirit-Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 530-568, DOI: 10.26466/opus.530733

Ciğerci, F. M., & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education and Future, 10*, 137-164.

Coşkun, İ., & Emin, M. N. (2018). *Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: Mevcut durum ve çözüm önerileri. Ilke Politika Notu*, 3, https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/Türkiyede_gocmenlerin_eğitimi_mevcut_durum_ve_cozum_onerileri.pdf adresinden edinilmiştir.

Coşkun, V., Derince, M. S., & Uçarlar, N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilin Kullanılmaması Sorunu ve Kurt öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü. https://tr.boell.org/sites/default/files/dil_yarasi.pdf adresinden edinilmiştir.

de Jong, E.J., Huang, H., Jo, A., Coady, M., & Harper, C.A. (2010). *After infusion: What graduates say about their preparation for working with ELLs*. SE TESOL, FL: Miami. https://education.ufl.edu/project-delta/files/2011/01/Appendix-E-SETESOL-2010-DELTA-Presentation.pdf adresinden edinilmiştir.

Dilek, S., Boyacı, B., & Yasar, E. (2018). Teaching Turkish as a second language to Syrian refugees. *Educational Research and Reviews, 13*(18), 645-653, DOI: 10.5897/ERR2018.3565.

Echevarría, J. E., Vogt, M. E., & Short, D. J. (2012). *Making content comprehensible for English learners* (4. Baskı). New York, NY: Allyn & Bacon.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklarin egitimi: Temel egitim politikalari*. Seta, 25.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 17-30.

Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(44), 377-405.

Erginer, G. (1978). *Halkbilimde monografik çalışmalar*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1566852 adresinden edinilmiştir.

Flores, N., & García, O. (2013). Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogie*s, pp.243-256. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(2), 124-173, DOI: 10.18039/ajesi.454575

Gümüş, E., Kurnaz, Z., Eşici, H., & Gümüş, S. (2020). Current conditions and issues at Temporary Education Centres (TECs) for Syrian child refugees in Turkey. *Multicultural Education Review, 12*(2), 53-78, DOI: 10.1080/2005615X.2020.1756083

Güncel Nüfus Anketi [CPS]. (2020). *Frequently requested statistics on immigrants and immigration in the United States*. https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states-2020 adresinden edinilmiştir.

Haneda, M., & Wells, G. (2012). Some key pedagogic principles for helping ELLs to succeed in school. *Theory Into Practice, 51*, 297-304.

Harper, C. A., & de Jong, E. J. (2009). English language teacher expertise: The elephant in the room. *Language and Education, 23*(2), 137–151.

Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online, 17*(3),1224-1237, DOI 10.17051/ilkonline.2018.466333

Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.

King, E. (1979). *Other schools and ours comparative studies for today*. London: Holt.

Kiremit, R. F., Akpınar, U., & Tüfekçi-Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(6), 2139-2149, DOI:10.24106/kefdergi.428598

Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development, 2*(2), 144-162.

McDonald, L. (2012). Educational transfer to developing countries: Policy and skill facilitation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*,1817 – 1826

MEB (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_KASIM__2020__YNTERNET_BULTENY_Sunu.pdf adresinden edinilmiştir.

Mülteciler Derneği. (2021). Türkiye'deki Suriyeli sayısı mart 2021. https://mülteciler.org.tr/Türkiyedeki-suriyeli-sayisi/ adresinden edinilmiştir.

Nutta, J., & Stoddard, K. (2005). Reducing confusion about infusion: A collaborative process of infusing ESOL into special education teacher preparation. *Florida Journal of Teacher Education, 8,* 21-32.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği. http://oygm.meb.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Özde-Ateşok, Z. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(37), 76–110.

Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, G. S., Köksal, H., & İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/04145100_sinifinda_yabanci_öğrenci_bulunan_ogretmenler_icin_el_kitabi.pdf adresinden edinilmiştir.

Philips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education, 39*(4), 451-461, DOI:10.1080/0305006032000162020

PIKTES (2021). *Uyum sınıfları ile ilgili sorulan sıkça sorular*. http://piktes.gov.tr/izleme/Uploads/rehberlik/sss.pdf adresinden edinilmiştir.

PIKTES. (2017). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi: Destekleme Eğitimi Uygulama Kılavuzu.* https://hamitsutmenio.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/31/738053/dosyalar/2018_01/25224048_PYCTES_DesteklemeEgitimKlavuzu.pdf adresinden edinilmiştir.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3(*1), 80-111.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 75-96.

Şahin, S., & Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish education system. *Universal Journal of Educational Research, 6*(5), 909-918. DOI: 10.13189/ujer.2018.060512

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tracy, A. M. (2009). *Analysis of ESL teacher endorsement effects on English language learners' student achievement and English language acquisition* (Doktora Tezi). Kentucky Üniversitesi, ABD.

Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirmesi [NCES]. (2020). English language learner (ELL) students enrolled in public elementary and secondary schools, by state: Selected years, fall 2000 through fall 2018. https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_204.20.asp adresinden edinilmiştir.

Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 75,* 155-178 DOI: 10.14689/ejer.2018.75.9

Toker-Gökçe, A., & Acar, E. (2018). School principals' and teachers' problems related to the education of refugee students in Turkey. *European Journal of Educational Research, 7(*3), 473-484. DOI: 10.12973/eu-jer.7.3.473.

Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research, 5*(7), 1149-1160, DOI: 10.13189/ujer.2017.050709

Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.

Wheeler, D. L., & Govoni, J. M. (2014). An ESOL curricular model: Infusing ESOL standards in teacher education. *The Tapestry Journal, 6*(2), 10-35.

Winston County Schools. (2021). *Federal programs title plans*. https://www.winstonk12.org/Content2/572 adresinden edinilmiştir.

Educational Policy Reform at Teacher Education Programs: The TLCRS (Teaching Language and Content to Refugee Students) Infusion Model

Extended Summary

Introduction

Syrian refugees have been moving to Turkey since 2011 to escape the civil war in Syria and find a safe shelter. Statistics show that 3.67 million Syrian refugees live in Turkey in 2021, and this number corresponds to 4.38% of the total population of the country (UNHCR, 2021). 47.4% of the total Syrian refugee population in Turkey is children below 18. The number of school-aged refugee children (5-18 years) is reported as 1.24 million; yet, a large proportion of these children are not schooled (Mülteciler Dernegi, 2021). According to the Turkish Ministry of National Education (MoNE) reports (2020), there are 550 thousand school-aged Syrian refugees that are not schooled at all (Mülteciler Dernegi, 2021).

Reports showed that the Syrian student population in schools decreases as the education level increases (MoNE, 2020). To explain this situation, many researchers examined the experiences of Syrian students in mainstream schools (Aydin & Kaya, 2019; Dilek, Boyacı & Yaşar, 2018; Coşkun & Emin, 2018; Tösten, Toprak, & Kayan, 2017). Researchers revealed that several factors such as socio-economic reasons, students' limited Turkish proficiency, limited educational materials, psychological problems, seasonal migrations, and so on contributed to refugee students' drop-out rates. However, the most commonly found factor appears as teachers' inefficiencies to teach refugee students.

To decrease Syrian refugee students' drop-out rates and increase their educational engagement, the quality of education given to Syrian refugee students should be improved. One way to do this is to make all teachers better equipped (Harper & de Jong, 2009). This study argues that a long-term solution can be obtained only if this training is given not only to in-service teachers but also to pre-service teachers. Thus, this study introduces a new model, i.e. TLCRS (Teaching Language and Content to Refugee Students) infusion model, to be implemented in all teacher education programs in Turkey. This policy model was prepared by adapting Florida's "ESOL (English to Speakers of Other Languages) infusion" model. For the adaptation and transfer of the "ESOL infusion" model, the educational policy borrowing framework of Phillips and Ochs (2003) was used.

Method

Philips and Ochs' (2003) policy borrowing framework includes four stages (McDonald, 2012). In the first stage, called Attraction to Policy, consists of two steps, the factors that imply a need for a new education policy in the country are identified, and the foreign educational policies that are expected to respond to the internal needs (s) are defined. In the Decision to Proceed stage, whether the foreign education policies respond to the internal needs is evaluated, and a decision to proceed is made. In the implementation planning stage, the policies to be borrowed are adapted to the political, cultural, economic, and social conditions of the borrowing country. Finally, in the implementation and monitoring stage, the adapted policy is applied and the outcomes are evaluated. Based on the outcomes, the same cycle is repeated if necessary.

Findings

The TLCRS infusion model has been proposed differently for different teaching programs because the time that teachers spend with refugee students and the roles of the courses in the education system vary. The TLCRS infusion model for early education and elementary education teacher programs consists of three components: (1) the infusion of refugee student education into the whole curriculum, 2) two or more additional TLCRS courses, and 3) a minimum 10 hours of field experience. The TLCRS infusion model for core content teaching programs also consists of three components with less coursework: 1) the infusion of refugee student education into the curriculum of vocational education courses, 2) one additional TLCRS course, 3) minimum 5 hours of field experience. Finally, the TLCRS infusion model for elective courses teaching programs consists of two components since these courses involve more context cues and less interaction with refugee students: 1) the infusion of refugee student education into the curriculum of vocational education courses, 2) one additional TLCRS course. The main goal of the TLCRS infusion model is to equip all pre-service teachers for refugee students' education and offer refugee students high-quality education through appropriate accommodations. Thus, refugee students' academic success can increase, and their drop-out rates can decrease.