**Göç Dergisi**
Mart 2026
Cilt: 13, Sayı: 1, sf. 91 – 119
ISSN: 2054-7110 (Basılı) | ISSN 2054-7129 (Çevrimiçi)
www.gocdergisi.com
TRANSNATIONAL PRESS® LONDON

Makale tarihçesi: Alındı: 14 Ekim 2026 Kabul edildi: 13 Kasım 2026
DOI: https://doi.org/10.33182/gd.v13i1.965

# Mülteci Çocuklar ve Gençlerin Eğitiminde Dijitalleşme: Fırsatlar, Eşitsizlikler ve Sosyal-Psikolojik Sonuçlar

Betül Dilara Şeker[1]

***Öz***

*Zorunlu yerinden edilme, çocuk ve gençlerin eğitim sürekliliğini, okul aidiyetini ve psikolojik iyi oluşunu eş zamanlı olarak etkileyen çok katmanlı bir süreçtir. Dijital eğitim teknolojileri, okul dışında kalan, geçici hareketlilik yaşayan veya dil ve kapasite engelleri nedeniyle örgün eğitime sınırlı katılabilen mülteci öğrenciler için esnek öğrenme, dil desteği ve telafi eğitimi olanakları sunabilir. Bununla birlikte cihaz ve bağlantı eksikliği, düşük dijital okuryazarlık, tek dilli içerik, öğretmen ve aile desteğinin yetersizliği, çevrim içi zararlar ve çocuk verilerinin korunmasına ilişkin sorunlar mevcut eşitsizlikleri yeniden üretebilir. Bu kavramsal derleme, dijital eğitimin etkilerini erişim, nitelikli katılım, öz yeterlilik, algılanan kontrol, aidiyet, sosyal uyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler üzerinden incelemektedir. Hakemli çalışmalar ile doğrulanmış kurumsal raporlar tematik olarak sentezlenmiş, genel çocuk ve yetişkin örneklemlerinden elde edilen bulguların mülteci çocuklara doğrudan genellenmemesine dikkat edilmiştir. Sentez, teknolojik erişimin tek başına yeterli olmadığını, eğitimsel ve psikososyal kazanımların dilsel-kültürel uyarlama, öğretmen rehberliği, aile ve akran desteği, harmanlanmış öğretim, çevrim dışı seçenekler ve çocuk haklarına dayalı veri yönetişimiyle koşullandığını göstermektedir. Türkiye için önerilen çerçeve, dijital araçları yüz yüze eğitimin yerine geçen bağımsız çözümler olarak değil, mevcut kayıt, telafi eğitimi, sosyal koruma ve rehberlik hizmetlerini tamamlayan yaşa duyarlı bir destek katmanı olarak konumlandırmaktadır.*

***Anahtar Kelimeler:*** *mülteci çocuklar, dijital eğitim, dijital eşitsizlik, öz yeterlilik, okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş*

[1] Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye. E-mail: dilaraseker@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-5914-5886

CC BY NC ND

**ABSTRACT IN ENGLISH**

**Digitalization in the Education of Refugee Children and Youth: Opportunities, Inequalities, and Social-Psychological Outcomes**

*Forced displacement simultaneously disrupts educational continuity, school belonging, and psychological well-being among children and young people. Digital education technologies may provide flexible learning, language support, and remedial education for refugee learners who are out of school, remain mobile, or face linguistic and capacity-related barriers to formal education. Yet device and connectivity gaps, limited digital literacy, monolingual content, insufficient teacher and family support, online harms, and weak protection of children's data may reproduce existing inequalities. This conceptual review examines digital education through the relationships among access, meaningful participation, self-efficacy, perceived control, belonging, social adaptation, and psychological well-being. Peer-reviewed studies and verified institutional reports were synthesized thematically, while findings from general child and adult samples were not treated as direct evidence for refugee children. The synthesis indicates that technological access alone is insufficient. Educational and psychosocial gains depend on linguistic and cultural adaptation, teacher guidance, family and peer support, blended pedagogy, offline options, and child-rights-based data governance. For Türkiye, the proposed framework positions digital tools not as substitutes for face-to-face education but as an age-sensitive support layer that complements existing enrolment, remedial education, social protection, and guidance services.*

***Keywords:*** *refugee children, digital education, digital inequality, self-efficacy, school belonging, psychological well-being*

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gündelik yaşamın temel bileşenlerinden biri hâline gelmesi, eğitim sistemlerinin yapısını ve öğrenme deneyimlerinin gerçekleşme biçimini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Çevrim içi platformlar, mobil uygulamalar ve çoklu ortam içerikleri, öğrenmenin okul binası ve belirli ders saatleriyle sınırlı kalmamasına olanak sağlamakta erişim, esneklik ve kişiselleştirilmiş öğrenme bakımından yeni imkânlar sunmaktadır (Bozkurt vd., 2021; Xu vd., 2023). Ancak dijitalleşmenin eğitimde fırsat eşitliğini kendiliğinden sağlayan tarafsız bir süreç olduğu söylenemez. Teknolojik araçlara ve bağlantıya erişimin yanı sıra dijital okuryazarlık, öğretim dili yeterliliği, pedagojik destek ve güvenli kullanım koşullarındaki eşitsizlikler, dijital teknolojilerin eğitimsel faydaya dönüşme düzeyini toplumsal gruplar arasında önemli ölçüde farklılaştırmaktadır.

Türkiye'de çocukların dijital teknolojilerle ilişkisi giderek yoğunlaşmaktadır. TÜİK'in Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre 6–15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı 2021'de %82,7 iken 2024'te %91,3'e yükselmiştir. Bununla birlikte çocukların %63,8'inin en az bir bilişim teknoloji ürününün yalnızca kendi kullanımında bulunduğunu bildirmesi, yaygın internet kullanımının her çocuk için aynı düzeyde cihaz özerkliği anlamına gelmediğini göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024). Bu veriler Türkiye'deki genel dijital çevreyi ortaya koysa da mülteci çocukların erişim koşullarını

doğrudan temsil etmemektedir. Tam tersine, genel nüfusta yüksek görünen kullanım oranları, gelir, dil, barınma ve aile kaynakları bakımından kırılgan grupların yaşadığı nitelikli erişim sorunlarını görünmez kılabilir.

Bu eşitsizliklerin en belirgin olduğu gruplardan birini savaş, çatışma, zulüm ve insan hakları ihlalleri nedeniyle yerinden edilmiş çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. UNHCR'nin 2024 Eğitim Raporu, 65 mülteci barındıran ülkenin 2022–2023 öğretim yılı kayıt verilerini inceleyerek dünya genelindeki 14,8 milyon okul çağındaki mülteci çocuğun yaklaşık 7,2 milyonunun eğitim dışında kaldığını bildirmektedir (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2024). Bu tablo, zorunlu göçün yalnızca coğrafi bir yer değiştirme olmadığını güvenliğin, toplumsal ilişkilerin ve eğitimin sürekliliğinin kesintiye uğradığı uzun dönemli bir yaşam deneyimi olduğunu göstermektedir.

Mülteci çocuklar ve gençler göç öncesinde şiddet, kayıp ve eğitim kesintileriyle göç sırasında güvensizlik ve belirsizlikle, yerleşim sonrasında ise yoksulluk, hukuki statü sorunları, dil engelleri, ayrımcılık ve kültürel uyum güçlükleriyle karşılaşabilmektedir (Sheikh & Anderson, 2018 Bal vd., 2021). Eğitim sistemine erişim de yalnızca okul kaydıyla sınırlı değildir. Okul desteğinin yetersizliği, eğitim materyallerine sınırlı erişim, müfredat farklılıkları, dil ve kültür engelleri ile ebeveyn desteğinin sınırlı olması öğrenmeye katılımı zayıflatabilmektedir. Mülteci çocukların öğrenme olanaklarına erişimine ilişkin yakın tarihli bir sistematik derleme de bu engellerin farklı ülkelerde tekrarlandığını göstermektedir (Ndibalema, 2024).

Eğitim, mülteci çocuklar ve gençler açısından akademik bilgi kazandıran bir hizmetten daha geniş bir sosyal-psikolojik işleve sahiptir. Düzenli bir okul ortamı gündelik yaşamın öngörülebilirliğini yeniden kurabilir akran ilişkileri, öğretmen desteği, toplumsal tanınma ve ortak kimlik geliştirme için güvenli bir alan sağlayabilir. Okula katılım bu yönüyle yalnızca akademik ilerlemeyle değil, psikolojik iyi oluş, sosyal uyum, aidiyet ve geleceğe ilişkin beklentilerle de ilişkilidir (Ager & Strang, 2008; Motti-Stefanidi & Masten, 2013; Reynolds & Bacon, 2018). Buna karşılık eğitime uzun süre ara verilmesi, okul terki ve marjinalleşme riskini artırabilir (Sheikh & Anderson, 2018). Bu riskler ergenlik ve genç yetişkinlikte daha belirgindir çünkü kimlik, meslek ve toplumsal konuma ilişkin kritik kararlar bu yaşam evrelerinde alınmaktadır (Holland & Thomson, 2009; Morrice vd., 2020).

Türkiye, geçici ve uluslararası koruma altındaki geniş çocuk nüfusu nedeniyle mülteci eğitiminin olanaklarını ve sınırlılıklarını değerlendirmek açısından önemli bir bağlam sunmaktadır. Özellikle Suriye'de başlayan savaşın ardından Türkiye'ye gelen ve büyük bölümü geçici koruma statüsünde bulunan çocuk ve gençlerin ulusal eğitim sistemine katılımı, dil öğretimi, okul kaydı, akademik uyum ve toplumsal bütünleşme alanlarında kapsamlı politika ve uygulamaların geliştirilmesini gerekli kılmıştır (İçduygu & Diker, 2017; Bal vd., 2021). UNICEF ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çalışmalar, bu süreçte okula erişim, öğrenme telafisi, dil desteği, devamlılık ve çocuk koruma alanlarında önemli bir kurumsal deneyim oluştuğunu göstermektedir (UNICEF, 2023b). Bununla birlikte farklı dönemlere ait

kurumsal veriler, mevcut uygulamalara rağmen eğitim dışında kalma sorununun sürdüğüne işaret etmektedir. UNICEF'in Temmuz 2024'te yayımlanan analiz raporunda yaklaşık 400.000 mülteci çocuğun eğitim dışında olduğu, ilerlemenin son yıllarda yavaşladığı ve ekonomik, sosyal ve sistemik engellerin devam ettiği belirtilmiştir (UNICEF, 2024c). Aralık 2024'te yayımlanan kayıt engelleri notunda ise Eylül 2023 verilerine göre geçici ve uluslararası koruma altındaki çocukların genel kayıt oranı %76,44 olarak bildirilmiş, okul öncesi ve üst ortaöğretim düzeylerinde katılımın belirgin biçimde daha düşük kaldığı gösterilmiştir (UNICEF, 2024b). Bu göstergeler farklı veri dönemlerine dayandığından doğrudan zaman içindeki değişimin ölçüsü olarak karşılaştırılmamalıdır. Birlikte değerlendirildiklerinde eğitimden kopma riskinin yaş ve eğitim kademesine göre farklılaştığını, dolayısıyla mülteci çocukların tek tip bir grup olarak ele alınamayacağını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede dijital desteklerin amacı mevcut uygulamaların yerine geçmek değil kayıt, telafi eğitimi, dil desteği, devamlılık ve çocuk koruma mekanizmalarını birbirine bağlayan tamamlayıcı bir araç olarak işlev görmektir.

Dijital eğitim teknolojileri, kesintili eğitim geçmişi bulunan veya geleneksel eğitime erişimi sınırlanan çocuk ve gençler için tamamlayıcı olanaklar sunabilir. Mobil ve çevrim içi öğrenme, coğrafi uzaklık, okul/sınıf kapasitesi, ulaşım, zaman ve önceki eğitim kaybı gibi bazı engellerin etkisini azaltabilir, dil öğrenimini ve telafi eğitimini destekleyebilir. UNICEF–Akelius girişiminin 12 ülkedeki uygulamalarından çıkarılan dersler, dijital araçların özellikle ikinci veya yabancı dil öğrenen marjinalleştirilmiş çocuklar için yararlı olabildiğini göstermektedir. Ancak bu yarar, araçların kolay kullanılmasına, öğretmenlerin harmanlanmış öğretim becerilerine, okulların teknik kapasitesine ve programların sürdürülebilir ortaklıklarla desteklenmesine bağlıdır (UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight [UNICEF Innocenti], 2024). Bosna-Hersek ve Lübnan'daki uygulama değerlendirmeleri de dijital dil araçlarının öğretmenin yerine geçen bağımsız çözümler olmaktan çok yüz yüze eğitimle bütünleştirildiğinde daha anlamlı sonuçlar ürettiğini göstermektedir (Dreesen vd., 2021; Poleschuk vd., 2023).

Bununla birlikte dijital eğitim, mülteci çocukların karşılaştığı yapısal eşitsizliklerden bağımsız değildir. Cihaz paylaşımı, kesintili internet bağlantısı, evde uygun çalışma alanının bulunmaması, öğretim dilindeki yetersizlik, ebeveyn desteğinin sınırlılığı ve öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikleri, erişimin düzenli öğrenme katılımına dönüşmesini engelleyebilir (Arık, 2020). Bu nedenle dijital uçurum yalnızca teknolojik araçlara sahip olma veya olmama meselesi değildir. Erişim, beceri, kullanım ve sonuç düzeylerinde ortaya çıkan çok katmanlı bir eşitsizliktir. Aynı teknoloji, kaynakları güçlü öğrenciler için esneklik ve kişiselleştirme sağlarken, kırılgan öğrenciler için dışlanmayı derinleştirebilir.

Dijitalleşmenin sosyal-psikolojik sonuçları tek yönlü değildir. İyi tasarlanmış dijital öğrenme ortamları, öğrencinin küçük başarıları görünür kılmasına, yardım aramasına ve öğretmen ya da akranlarla bağını sürdürmesine olanak tanıyarak öğrenmeye katılımı, öz yeterliliği, algılanan kontrolü ve aidiyeti destekleyebilir. Buna karşılık yüz yüze ilişkilerden kopuk, dilsel ve kültürel ihtiyaçları göz ardı eden veya güvenlik önlemleri yetersiz platformlar yalnızlık, dışlanma ve

çevrim içi mağduriyet risklerini artırabilir. Bu nedenle çocuk verilerinin gizliliği, siber zorbalık, çevrim içi ayrımcılık ve algoritmik sınıflandırma, özellikle hukuki ve toplumsal açıdan kırılgan gruplar bakımından eğitsel tasarımın asli unsurları olarak ele alınmalıdır (Pham vd., 2024).

Mevcut literatürün bir bölümü mülteci çocukların eğitime erişimi, okul devamlılığı ve eğitim sistemine katılımı üzerinde dururken (Dryden-Peterson, 2017; Koehler & Schneider, 2019; Morrice vd., 2020), başka bir bölümü dijital eğitimin genel yapısını ve yeterlilik gereksinimlerini (Bozkurt vd., 2021), çevrim içi ve harmanlanmış öğrenmede öz düzenleme ile akademik başarı arasındaki ilişkileri (Xu vd., 2023) ya da yükseköğretimde dijital stratejinin öğretimini incelemektedir (Dang & Vartiainen, 2022). Eğitime erişimdeki yapısal engeller ve çevrim içi güvenlik ise ayrı araştırma alanlarında ele alınmaktadır (Ndibalema, 2024; Pham vd., 2024). Bu çalışmaların kapsamları farklı olduğundan, genel eğitim teknolojisi bulguları mülteci çocuklarda doğrudan etki kanıtı olarak değerlendirilmemelidir.

Bununla birlikte bu araştırma alanlarının çoğunlukla birbirinden ayrı geliştiği görülmektedir. Dijital erişimin öğrenmeye katılım, öz yeterlilik, algılanan kontrol, aidiyet, sosyal uyum ve psikolojik iyi oluşa hangi koşullarda dönüştüğünü mülteci çocuklar ve gençler bağlamında birlikte açıklayan çalışmalar görece sınırlıdır. Bu boşluk, teknolojinin varlığından çok teknoloji ile sosyal çevre arasındaki ilişkiye odaklanan bütünleştirici bir sosyal-psikolojik çerçeveye ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Motti-Stefanidi & Masten, 2013; Rice & Cun, 2023).

Bu çalışmanın amacı, mülteci çocuklar ve gençlerin eğitiminde dijitalleşmenin sunduğu fırsatları, yeniden üretebildiği eşitsizlikleri ve sosyal-psikolojik sonuçlarını bütünleştirici bir çerçevede değerlendirmektir. Çalışma üç soruya odaklanmaktadır: (1) Dijital eğitim, mülteci çocukların eğitime erişimini ve öğrenme sürekliliğini hangi koşullarda desteklemektedir? (2) Dijital erişim hangi pedagojik ve sosyal mekanizmalar aracılığıyla öz yeterlilik, algılanan kontrol, aidiyet ve psikolojik iyi oluşa dönüşmektedir? (3) Dijital eşitsizlik, dilsel-kültürel uyumsuzluk ve veri etiği riskleri bu süreci nasıl sınırlandırmaktadır? Temel sav, dijital eğitimin yüz yüze eğitimin yerine geçen bağımsız bir çözüm olmadığı, öğretmen rehberliği, aile desteği, dilsel-kültürel uyarlama, güvenli kullanım ve okul aidiyetiyle bütünleştiğinde anlamlı eğitimsel ve psikososyal katkı sağlayabildiğidir.

## Kavramsal Derlemenin Kapsamı ve Yöntemi

Bu çalışma, mülteci çocuklar ve gençlerin eğitiminde dijitalleşmenin eğitimsel ve sosyal-psikolojik sonuçlarını bütünleştirici biçimde ele alan kavramsal bir derlemedir. Amaç, mevcut bütün yayınları sistematik biçimde belirlemek veya bulguları nicel olarak birleştirmek değil farklı disiplinlerde üretilen kuramsal ve ampirik bilgileri ilişkilendirerek açıklayıcı bir çerçeve geliştirmektir.

Kaynak taraması Temmuz 2026'ya kadar Web of Science, Scopus, ERIC ve Google Scholar'da Türkçe ve İngilizce anahtar sözcüklerin farklı bileşimleri kullanılarak yürütülmüştür. Temel arama kümeleri "refugee/displaced child or youth", "digital education/online learning/blended

learning", "digital divide", "self-efficacy/self-regulated learning", "belonging/social integration", "well-being/mental health", "online safety" ve "children's data governance" kavramlarını kapsamıştır. İlgili çalışmaların kaynakçaları geriye doğru, atıf veren yayınlar ise ileriye doğru taranmıştır. TÜİK, UNHCR, UNICEF, UNICEF Innocenti, UNESCO, OECD ve WHO belgeleri yalnızca kurumların resmî sayfaları veya doğrulanabilir yayın kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir.

Doğrudan mülteci veya zorla yerinden edilmiş çocuk ve gençleri inceleyen hakemli çalışmalara öncelik verilmiştir. Genel çocuk, ergen, göçmen, yetişkin veya eğitim teknolojisi örneklemlerine dayanan çalışmalar yalnızca olası mekanizmaları açıklamak amacıyla kullanılmış ve bu sınırlılık metinde açıkça belirtilmiştir. Kurumsal raporlar güncel kayıt, erişim ve uygulama göstergeleri için hakemli çalışmalar ise kuramsal mekanizmalar ve ampirik ilişkiler için kullanılmıştır. Künyesi, yayın türü veya özgün metni doğrulanamayan kaynaklar dışlanmıştır.

Literatür eğitime erişim ve süreklilik, pedagojik entegrasyon, öz yeterlilik ve algılanan kontrol, aidiyet ve sosyal bağlantı, dijital eşitsizlik, dilsel-kültürel uygunluk, öğretmen ve aile desteği, psikolojik iyi oluş ve veri etiği temaları altında sentezlenmiştir. Bu çalışma sistematik derleme niteliğinde olmadığından önceden kaydedilmiş protokol, PRISMA akış şeması, nicel kalite puanlaması veya meta-analitik birleştirme kullanılmamıştır. Bulgular, literatürün eksiksiz temsili olarak değil, doğrulanmış kaynaklara dayalı eleştirel ve bütünleştirici bir yorum olarak değerlendirilmelidir.

## Mülteci Çocuklar ve Gençlerin Eğitimsel ve Psikososyal Bağlamı

Zorunlu yerinden edilme, çocukların eğitim geçmişlerini kesintiye uğratırken aile ayrılığı, ekonomik yoksunluk, güvensiz yaşam koşulları ve süreğen psikososyal stres gibi birbiriyle ilişkili çoklu kayıplara da yol açabilmektedir (UNHCR, 2023; Shohel, 2023; Yılmaz Demirel vd., 2024). Bu nedenle mülteci öğrencilerin eğitim gereksinimleri yalnızca müfredat eksiklerinin kapatılmasıyla açıklanamaz, dilsel, psikososyal, ailesel ve ekonomik gereksinimlerin birlikte ele alındığı bütüncül bir destek yaklaşımına ihtiyaç vardır (Motti-Stefanidi & Masten, 2013; Salem, 2023).

Yaş ve yaşam evresi eğitimsel ve psikososyal gereksinimleri önemli ölçüde farklılaştırmaktadır. Erken çocukluk döneminde bakım veren desteği, güvenli ve süreklilik gösteren öğrenme ortamları, temel dil gelişimi ve okul öncesi eğitime katılım belirleyici olurken bu dönemde ailelerin ve eğitimcilerin sürece dâhil edilmesi çocuğun öğrenmesi, uyumu ve iyi oluşu açısından özel önem taşımaktadır (UNESCO & UNICEF, 2024; UNICEF, 2023a). Ergenlik döneminde akranlarla kurulan ilişkiler, sosyal kabul, aidiyet ve kimlik gelişimi daha görünür hâle gelmekte zorunlu göç deneyimi, kültürel uyum güçlükleri, ayrımcılık, eğitime erişimdeki kesintiler ve ekonomik baskılar bu gelişimsel süreci daha karmaşık hâle getirebilmektedir (UNHCR, 2023; UNICEF & UNHCR, 2023). Genç yetişkinlikte ise yükseköğretime erişim, yarım kalan eğitim süreçlerinin devam ettirilmesi, önceki öğrenmelerin ve yeterliklerin tanınması, mesleki

becerilerin geliştirilmesi ve eğitimden istihdama geçiş temel gereksinimler arasında yer almaktadır (OECD, 2023; International Labour Organization [ILO] vd., 2022). Bu nedenle dijital eğitim programlarının bütün mülteci çocukları ve gençleri benzer gereksinimlere sahip tek tip bir kullanıcı grubu olarak ele alması, gelişimsel farklılıkların yanı sıra yaşa bağlı eğitim, destek ve geçiş gereksinimlerini görünmez kılabilir.

Türkiye'deki raporlar da eğitim dışında kalmanın tek bir nedene indirgenemeyeceğini göstermektedir. Kayıt sorunları, ekonomik güçlükler, çocuk işçiliği, ulaşım, dil, okul kapasitesi, aile hareketliliği ve toplumsal uyum sorunları çoğu zaman birlikte işlemektedir (UNICEF, 2024b, 2024c). Dijital araçların bu sorunlardan bazılarını hafifletmesi mümkündür ancak yoksulluk, hukuki belirsizlik ve aile sorumlulukları devam ettiği sürece teknolojik erişim tek başına okul devamlılığını güvence altına alamaz.

### *Türkiye ile Benzer Mülteci Eğitim Bağlamlarından Karşılaştırmalı Bulgular*

Türkiye'nin karşılaştığı güçlükler, yüksek sayıda Suriyeli çocuğa ev sahipliği yapan Ürdün ve Lübnan ile uzun süreli ve kitlesel yerinden edilmenin eğitim sistemine baskı yaptığı Uganda gibi ülkelerdeki deneyimlerle önemli benzerlikler taşımaktadır. Bu ülkelerde eğitime erişim hukuken tanınmış olsa da yoksulluk, dil, okul kapasitesi, öğretmen yetersizliği, ulaşım, kayıt belgeleri ve ailelerin geçim baskısı fiilî katılımı sınırlandırmaktadır. Güncel sistematik bulgular, mülteci çocukların öğrenme olanaklarına erişiminde sınırlı materyal ve sınıf alanı, yetersiz okul desteği, kültürel ve dilsel uyumsuzluk ile ebeveyn desteği eksikliğinin farklı gelir düzeylerindeki ülkelerde tekrar eden engeller olduğunu göstermektedir (Ndibalema, 2024). Türkiye'de öğretmen ve yöneticilerle yapılan güncel bir çalışma da ayrımcılık, sınıf yönetimi güçlükleri, mesleki yeterlik ihtiyacı ve okul düzeyindeki stratejilerin yetersizliği gibi sorunların eğitim kalitesini olumsuz etkilediğine işaret etmektedir (Eranıl & Kasalak, 2024).

Ürdün'de geliştirilen uygulamalar, dijital araçların ancak hedef grubun koşullarına göre özelleştirildiğinde etkili olabildiğini göstermektedir. UNICEF'in Makani programına entegre ettiği çevrim içi modelde genel amaçlı platformların doğrudan aktarılması yerine, tablet desteği, öğretmen eğitimi ve uzaktan rehberlik bir arada sunulmuştur. Programın raporlanan deneyiminde 4–12. sınıf öğrencilerine ulaşılmış, katılım özellikle informel yerleşimlerde yaşayan çocuklar için öğrenme sürekliliği sağlamış ve kız çocuklarının erişimini desteklemiştir (UNICEF, 2024a). Ürdün deneyimi, Türkiye açısından dijital platformların okul dışında kalan çocukları belirleyen saha çalışması, sosyal hizmet yönlendirmesi ve öğretmen desteğiyle bütünleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Lübnan örneğinde ise ekonomik kriz, kitlesel yerinden edilme ve kamu okullarındaki kapasite sorunları dijital çözümlerin önemini artırırken, yalnızca çevrim içi içerik sunmanın yeterli olmadığı görülmektedir. Suriyeli ergenlerle yürütülen okul temelli, harmanlanmış bir sosyal-duygusal öğrenme uygulamasında dijital oyun grup etkinliği, kolaylaştırıcı desteği ve yüz yüze tartışmalarla birlikte kullanıldığında duygusal problem çözme, yardım arama ve genel iyi oluş bakımından umut verici sonuçlar vermiştir (Raknes vd., 2024). Bu bulgu, dijital ruh sağlığı veya

sosyal-duygusal öğrenme araçlarının bağımsız uygulamalar olarak değil, okul ve topluluk temelli destek sistemlerinin bir bileşeni olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Uganda'daki mülteci eğitimi araştırmaları ise "daha fazla teknoloji" yaklaşımı yerine bağlama uygun ve asgari teknoloji kullanımını öne çıkarmaktadır. Akello vd. (2024), sınırlı bağlantı, cihaz ve enerji koşullarında eğitimin sürdürülebilirliğinin mevcut teknolojilerin ölçülü kullanımı, çevrim dışı materyaller, yüz yüze temas ve yerel kurumların kapasitesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu yaklaşım, Türkiye'de de düşük gelirli aileler, mevsimlik hareketlilik yaşayan çocuklar ve internet bağlantısının düzensiz olduğu bölgeler için çevrim dışı içerik, düşük bant genişlikli mobil uygulama, telefonla öğretmen desteği ve okul içinde ortak cihaz kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Bosna-Hersek'teki UNICEF–Akelius deneyimi de dijital dil öğreniminin öğretmen rehberliği, müfredat uyumu ve okul yönetiminin teknik desteğiyle ölçeklenebildiğini göstermektedir (Poleschuk vd., 2023).

## Dijital Eğitimin Sunduğu Fırsatlar

### *Eğitime erişim ve öğrenme sürekliliği*

Dijital eğitim, coğrafi uzaklık, okul kapasitesinin yetersizliği veya geçici hareketlilik nedeniyle örgün eğitime düzenli devam edemeyen çocuklar için öğrenme sürekliliğini sağlayabilir. Düşük bant genişliğiyle çalışan mobil uygulamalar, çevrim dışı içerikler, basılı materyallerle desteklenen harmanlanmış modeller ve televizyon temelli kaynaklar, sürekli ve yüksek hızlı internet gerektiren platformlara kıyasla kırılgan gruplar için daha uygulanabilir seçenekler sunmaktadır (Akello vd., 2024; UNICEF Jordan, 2022; Learning Passport, 2025; UNICEF Innocenti, 2024). Bununla birlikte erişimin eğitimsel değeri, içeriğin ulusal müfredatla uyumlu olmasına, öğretmen rehberliği içermesine ve öğrencileri tanınan örgün, yaygın veya mesleki eğitim yollarına bağlamasına bağlıdır (UNICEF Innocenti, 2024). Ürdün ve Lübnan'daki ortaöğretim mezunu Suriyeli mültecilerle yapılan araştırma, çevrim içi eğitime yönelik ilginin yüksek olabildiğini ancak dizüstü bilgisayar erişimi, internet maliyeti, İngilizce yeterliği, çalışma zamanı ve öğrenmenin resmî olarak tanınması gibi engellerin katılımı belirlediğini göstermektedir. Araştırmada akıllı telefon erişiminin bilgisayar erişiminden çok daha yaygın olması nedeniyle düşük bant genişlikli, indirilebilir ve mobil uyumlu içeriklerin; kolaylaştırıcı desteği içeren harmanlanmış modellerin ve önceki çevrim içi öğrenmenin tanınmasına yönelik kurumsal düzenlemelerin önemi vurgulanmıştır (Reinprecht vd., 2021).

Dijital araçlar, özellikle dil öğreniminde tekrar, kişiselleştirilmiş hız ve çoklu ortam desteği sunabilir. UNICEF–Akelius uygulamalarında dijital dil içeriklerinin öğretmen rehberliğiyle birlikte kullanıldığında öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını destekleyebildiği bildirilmiştir (Dreesen vd., 2021; Poleschuk vd., 2023). Bu bulgular, teknolojinin öğretmenin yerini almasından çok öğretmenin sunduğu pedagojik desteği genişlettiğini göstermektedir.

Uluslararası uygulamaların ortak noktası, dijital eğitimin tek bir platforma indirgenmemesidir. UNICEF Learning Passport, 2024 yılında 45 ülkede 9,8 milyondan fazla kullanıcıya ulaşmış

çevrim dışı sürümü ise internet erişiminin sınırlı olduğu kriz bağlamlarında öğrenme sürekliliğini desteklemek amacıyla yaygınlaştırılmıştır (Learning Passport, 2025). Bu ölçeklenme deneyimi, içerik sayısının tek başına başarı ölçütü olmadığını öğretmenlerin dijital materyali sınıf içi öğretimle bütünleştirmesi, öğrencilerin ilerlemesinin izlenmesi ve çevrim dışı erişim seçeneklerinin bulunması gerektiğini göstermektedir. Türkiye'de geliştirilecek veya uyarlanacak sistemlerin de EBA benzeri ulusal altyapıyla, çok dilli destekle ve okul temelli öğrenci izleme mekanizmalarıyla birlikte çalışması önem taşımaktadır.

### *Öz yeterlilik ve algılanan kontrol*

Zorunlu göç ve yeniden yerleşme sürecinde karşılaşılan belirsizlikler, yapısal engeller ve sınırlı karar verme olanakları, çocukların yaşamları üzerindeki kontrol algısını ve eğitimsel öz yeterliliklerini zayıflatabilir. Şanlıurfa'da Suriyeli sığınmacı lise öğrencileriyle yürütülen nitel araştırma, pandemi döneminde teknik ve ekonomik yetersizliklerin, barınma sorunlarının ve dil engellerinin uzaktan eğitime katılımı güçleştirdiğini öğrenme kaybı, derslerden geri kalma ve okul terkiyle ilişkili deneyimler yaşandığını göstermektedir (Güneş & Gülerce, 2024). Bu bulgular akademik öz yeterlilikteki değişimi doğrudan ölçmemektedir ancak sosyal-bilişsel kuram çerçevesinde, tekrarlayan öğrenme kesintilerinin öğrencinin başarı deneyimlerini ve kontrol algısını zayıflatabileceği düşünülebilir (Bandura, 1997). Buna karşılık, eğitim teknolojilerinin (EdTech) mülteci öğrencilere kendi öğrenme hızlarında ilerleme, anlamadıkları konuları tekrar edebilme ve kendi gelişim süreçlerini esnek bir biçimde izleme olanağı sunması, akademik öz yeterliliğin ve kontrol algısının yeniden kazanılmasında önemli bir rol oynayabilir (Bandura, 1997; Zimmerman vd., 1992). Bununla birlikte bu sonucun yalnızca dijital araca erişimden kaynaklandığı varsayılmamalıdır. Çevrim içi öğrenmede öğretmen veya akran geribildirimi, hedef belirleme, ilerlemenin izlenmesi ve yapılandırılmış destek, öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Zimmerman, 2002; Öztürk vd., 2025). Mülteci kökenli ergenlerle yürütülen güncel bir program değerlendirmesi, topluluk temelli destek, eğitim ve kariyer rehberliği ile savunuculuk etkinliklerinin öğrencilerin öz yeterlilik ve kendini ifade etme becerilerinin gelişimini destekleyebildiğini göstermektedir (Huang & Miller Marsh, 2024).

Bu nedenle cihaza erişim, teknolojinin düzenli kullanımı ve destekleyici bir öğrenme deneyimi birbirinden ayrılmalıdır. Bir dijital uygulamayı kullanabilmek teknik beceri kazandırabilir ancak bu becerinin akademik ilerlemeye, sosyal katılıma veya istihdam fırsatına dönüşebilmesi, programın tanınan eğitim yollarıyla, sertifikalandırma sistemleriyle, mentorlukla ve iş gücü piyasasıyla ilişkilendirilmesini gerektirir. UNICEF ve ODI'nin yerinden edilmiş gençlere yönelik değerlendirmeleri, dijital beceri programlarının öğrenmeden istihdama uzanan kurumsal geçiş yollarıyla ilişkilendirilmesinin kapsayıcı fırsatlar oluşturmak açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (UNICEF, 2021; UNICEF & Overseas Development Institute [ODI], 2023). Bu raporlar, mülteci çocuklarda öz yeterlilik üzerindeki kalıcı bir nedensel etkiyi tek başına ortaya koymamaktadır.

### *Aidiyet ve sosyal bağlantı*

Dijital ortamlar, farklı yerlerde yaşayan öğrencilerin öğretmenlere, akranlara ve destek ağlarına erişimini kolaylaştırarak özellikle hareket hâlindeki veya örgün eğitim dışında kalan gençler için öğrenme sürekliliğini destekleyebilir. Çevrim içi bağlantılar aynı zamanda sosyal izolasyonun azalmasına, akran desteğine ulaşılmasına ve daha geniş öğrenme topluluklarına katılıma katkı sağlayabilir (UNHCR, 2020; UNHCR, 2023). Bununla birlikte okulun sunduğu yüz yüze öğretmen desteği, akran ilişkileri, güvenli sosyal ortam ve toplumsal tanınma bütünüyle çevrim içi ortama aktarılamamaktadır. Nitekim mülteci ve göçmen çocuklara yönelik program değerlendirmeleri, öğretmen rehberliği ve sosyal etkileşimin dijital öğrenmenin uygulanmasını ve öğrencilerin katılımını destekleyen önemli koşullar olduğunu göstermektedir (Dreesen vd., 2021; UNICEF Innocenti, 2024). Bu değerlendirmeler öğretmen desteğinin okul aidiyeti üzerindeki etkisini diğer belirleyicilerle karşılaştırarak ölçmediğinden, aidiyete ilişkin çıkarımlar doğrudan bir üstünlük ya da nedensellik iddiası olarak yorumlanmamalıdır. Bu nedenle dijital eğitim, yalnızca içerik aktarımına dayalı bağımsız bir uygulama olarak değil, sosyal etkileşim, akran iş birliği ve öğretmen desteği içeren mümkün olduğunda okul ya da topluluk temelli etkinliklerle bütünleştirilen harmanlanmış bir öğrenme modeli olarak tasarlanmalıdır.

Kültürler arası psikoloji bulguları da sosyal bağlantının uyum sürecindeki merkezi rolüne işaret etmektedir. Lübnan'daki Suriyeli mültecilerle yürütülen araştırmada algılanan ayrımcılık, kültürel mesafe ve bağlanma örüntülerinin psikolojik ve sosyokültürel uyumla ilişkili olduğu gösterilmiştir (Tohme vd., 2024). Batı ülkelerinde yaşayan Suriyeli mültecilerle yapılan daha güncel bir çalışmada ise sosyal bağlantının hem köken kültürle bağın korunması hem de ev sahibi kültüre yönelim açısından açıklayıcı bir mekanizma olduğu bulunmuştur (Sedikides vd., 2026). Bu çalışmaların çoğu yetişkin örneklemlerine dayandığından bulgular çocuklara doğrudan genellenmemelidir ancak dijital eğitim ortamlarında akran, öğretmen ve topluluk bağlarının korunmasının neden temel bir tasarım ilkesi olması gerektiğine ilişkin dolaylı sosyal-psikolojik kanıt sunmaktadır.

## Dijital Eşitsizlik ve Yapısal Engeller

### *Erişim, beceri, kullanım ve sonuç eşitsizliği*

Dijital eşitsizlik öncelikle cihaza, bağlantıya ve gerekli teknik altyapıya erişimle ilgilidir. Bununla birlikte aynı hanede sınırlı sayıdaki cihazın paylaşılması, mobil veri maliyetleri, bağlantının süreksizliği ve uygun çalışma alanının bulunmaması, biçimsel erişimin düzenli ve nitelikli kullanıma dönüşmesini engelleyebilir (UNICEF, 2021; UNICEF, 2022). van Deursen ve van Dijk'in (2015) çok boyutlu erişim yaklaşımı motivasyon, maddi erişim, dijital beceriler ve kullanım biçimlerinin birbirine bağlı olduğunu göstermektedir. İnternet becerileri ile sosyal destek kaynakları da kullanımın somut yararlara dönüşmesini farklılaştırmaktadır (van Deursen vd., 2014). Bu nedenle bu çalışmada sonuç eşitsizliği, söz konusu modelin doğrudan bir

"dördüncü düzeyi" olarak değil erişim, beceri ve kullanım süreçlerinin öğrenme, sosyal katılım ve iyi oluş bakımından farklı sonuçlar üretmesi olarak ele alınmaktadır.

TÜİK verilerinde Türkiye'de çocukların internet kullanım oranının yüksek olması, bütün çocukların nitelikli dijital öğrenme ortamlarına eşit biçimde eriştiği anlamına gelmemektedir (TÜİK, 2024). Mülteci çocuklar için hane geliri, geçici barınma, dil ve aile hareketliliği bu dört düzeydeki eşitsizliği daha da güçlendirebilir. Dolayısıyla politika değerlendirmeleri yalnızca dağıtılan cihaz veya bağlantı sayısıyla değil, düzenli katılım, öğrenme kazanımı ve kullanıcı deneyimiyle yapılmalıdır.

Karşılaştırmalı ülke deneyimleri, cihaz dağıtımının ancak öğretmen rehberliği, hedeflenmiş sosyal destek ve çevrim dışı seçeneklerle birleştirildiğinde düzenli katılıma dönüşebildiğini göstermektedir (Akello vd., 2024; UNICEF, 2024a). Türkiye'de yüksek genel internet kullanım oranları, geçici koruma altındaki çocukların aynı bağlantı kalitesine, kişisel cihaza veya uygun çalışma ortamına sahip oldukları biçiminde yorumlanmamalıdır. Program değerlendirmelerinde platforma giriş ve cihaz dağıtımı yanında düzenli katılım, tamamlanan öğrenme etkinlikleri, dil gelişimi, okul devamı ve güvenli kullanıcı deneyimi izlenmelidir.

### *Dilsel ve kültürel uygunluk*

Dijital içeriklerin yalnızca ev sahibi ülkenin dilinde sunulması, öğretim dilinde henüz yeterli yeterlik geliştirememiş mülteci ve göçmen öğrencilerin ders içeriğine erişimini ve okul yaşamına katılımını sınırlandırabilir (Antony-Newman & Niyozov, 2023). Mülteci öğrencilerin Kuzey Amerika'daki okul deneyimlerini inceleyen bir meta-sentez, dil engellerinin, uygun olmayan sınıf yerleştirmelerinin, öğretmenlerin eksiklik odaklı yaklaşımlarının ve aile–okul iletişimindeki güçlüklerin akademik başarı ve sosyal bütünleşmenin önündeki başlıca engeller arasında bulunduğunu göstermektedir. Buna karşılık kültürel açıdan ilgili müfredat, kültürel arabulucular ve ailelerle etkili iletişim, öğrencilerin eğitime katılımını kolaylaştırmaktadır (Antony-Newman & Niyozov, 2023).

Çok dilli ya da dil öğrenimini destekleyen arayüzler, görsel ve işitsel ipuçları, öğrencinin düzeyine göre yapılandırılmış içerikler ve anadil ile hedef dil arasında aşamalı geçiş olanakları ise farklı dil yeterliklerine sahip öğrencilerin öğrenmeye katılımını kolaylaştırabilir. Nitekim UNICEF–Akelius uygulamalarında dijital dil araçlarının çevrim dışı erişim, farklı cihaz seçenekleri, basılı materyaller ve öğretmen rehberliğiyle birlikte kullanılmasının mülteci ve göçmen çocukların dil öğrenimini, motivasyonunu ve katılımını destekleyebildiği bildirilmiştir (Dreesen vd., 2021; Poleschuk vd., 2023).

### *Öğretmen ve aile desteği*

Öğretmenler dijital eğitimin merkezî aracılarıdır. Platform seçimi, içerik uyarlama, öğrenci takibi ve sosyal etkileşim öğretmenin dijital pedagojik yeterliğine bağlıdır. UNICEF Innocenti'nin 12 ülkelik değerlendirmesi de teknoloji yönetimi, öğretmen eğitimi ve harmanlanmış öğretim becerilerinin program başarısı için temel olduğunu göstermektedir

(UNICEF Innocenti, 2024). Küçük çocuklarda ebeveyn desteği de belirleyicidir ancak ebeveynlerin dil ve dijital becerilerinin sınırlı olduğu durumlarda destek beklentisi yeni bir eşitsizlik kaynağına dönüşebilir.

Teknoloji kullanımının aile ve gündelik yaşam bağlamından bağımsız olmadığı da dikkate alınmalıdır. Dijital öğrenmeye katılım, yalnızca öğrencinin veya ebeveynin teknik becerilerine indirgenemez. Mülteci kadınların yeniden yerleşim deneyimlerini inceleyen bir çalışma, teknoloji kullanımının yeniden yerleşim hizmetleri, kamusal kurumlar, ev içi sorumluluklar ve topluluk ilişkilerinden oluşan birbiriyle bağlantılı sosyo-teknik ekosistemler içinde gerçekleştiğini göstermektedir (Dahya vd., 2026). Çalışma çocukların eğitimini doğrudan incelememekle birlikte, ebeveynlerin dil yeterliği, bakım yükü, kurumsal destek ve teknoloji deneyimlerinin çocukların dijital öğrenmeye katılımını dolaylı olarak şekillendirebileceğini açıklamaktadır.

## Sosyal-Psikolojik Sonuçlar

### *Öğrenmeye katılım, öz düzenleme ve iyi oluş*

Dijital öğrenme ortamları, öğrencilerin zamanlarını planlama, dikkatlerini sürdürme, öğrenme hedefleri belirleme, ilerlemelerini izleme ve gerektiğinde yardım isteme gibi öz düzenleme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir.

Çevrim içi ve harmanlanmış öğrenmeye ilişkin araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin akademik başarıyla ilişkili olduğunu hedeflerin açık biçimde sunulması, öğrenme etkinliklerinin yönetilebilir aşamalara bölünmesi, zamanında geribildirim verilmesi ve öğretmen desteğinin sürdürülmesinin bu süreci kolaylaştırdığını göstermektedir (Xu vd., 2023; Wang vd., 2024). Algılanan sosyal desteğin öz düzenlemeli öğrenmeyle olumlu ilişkisi de öğretmen temasının yalnızca akademik değil, düzenleyici bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır (Martínez-López vd., 2023). Bu nedenle travma, kaygı, dikkat güçlükleri veya yaşam koşullarındaki belirsizlik nedeniyle bilişsel ve duygusal kaynakları sınırlanan mülteci öğrencilerin, dijital öğrenmenin sağladığı esneklikten diğer öğrencilerle aynı ölçüde yararlanacağı varsayılmamalıdır. Düzenli öğretmen teması, açık ve ulaşılabilir hedefler, küçük aşamalara bölünmüş içerik ve gerektiğinde akran ya da aile desteği, öğrencinin bilişsel yükünü ve öğrenme sürecini tek başına yönetme zorunluluğunu azaltabilir.

Psikolojik iyi oluş açısından dijital eğitim hem koruyucu olanaklar hem de belirli riskler içerebilir. Eğitime devam edebilmek, günlük yaşamın yapılandırılmasına, sosyal bağlantıların korunmasına, beceri gelişimine ve başarı deneyimlerinin sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Buna karşılık çevrim içi dışlanma, siber zorbalık, zararlı içeriklere maruz kalma, sosyal izolasyon ve kontrol edilmesi güç dijital kullanım örüntüleri çocukların ve ergenlerin iyi oluşunu olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte güncel değerlendirmeler, psikolojik risklerin yalnızca ekran karşısında geçirilen sürenin miktarıyla açıklanamayacağını kullanımın amacı, içeriğin niteliği, çevrim içi deneyimlerin güvenliği ve çocuğun mevcut kırılganlıklarının daha belirleyici

olduğunu göstermektedir (Kardefelt-Winther vd., 2022; UNICEF Innocenti, 2025a; World Health Organization Regional Office for Europe [WHO Avrupa Bölge Ofisi], 2025). Bu nedenle psikolojik iyi oluş, dijital programa sonradan eklenen ikincil bir çıktı olarak değil güvenlik, sosyal bağlantı, erişilebilir destek, katılım ve kullanıcı deneyimiyle birlikte program tasarımının ve değerlendirmesinin temel ölçütlerinden biri olarak ele alınmalıdır.

Lübnan'daki Suriyeli ergenlerle yürütülen dijitalleştirilmiş sosyal-duygusal öğrenme uygulaması, teknolojinin psikolojik iyi oluşu destekleyebilmesi için içerikten daha fazlasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Uygulamanın grup temelli, okul ortamında ve kolaylaştırıcı eşliğinde yürütülmesi duygusal öz düzenleme, karar verme ve yardım arama becerilerindeki gelişimin önemli bir parçası olarak değerlendirilmiştir (Raknes vd., 2024). Bu nedenle dijital psikososyal araçlar ile dijital eğitim platformları kavramsal olarak ayrılmalı her iki tür uygulamada da öğrencinin gerektiğinde bir öğretmene, danışmana veya güvenilir yetişkine erişebilmesi temel tasarım ölçütü olmalıdır.

### *Siber zorbalık, mahremiyet ve veri etiği*

Çevrim içi öğrenme ortamları çocukları siber zorbalık, çevrim içi nefret söylemi, ayrımcı içerik, istenmeyen temas ve diğer dijital istismar biçimleriyle karşı karşıya bırakabilir. Güncel değerlendirmeler, riskin yalnızca ekran süresiyle değil maruz kalınan içerik, çevrim içi etkileşimin niteliği, mevcut psikososyal kırılganlıklar ve koruyucu desteklere erişimle ilişkili olduğunu göstermektedir (UNICEF Innocenti, 2025a; WHO Avrupa Bölge Ofisi, 2025). Geçmiş travma veya ayrımcılık deneyimlerinin mülteci çocuklar üzerindeki etkileri ağırlaştırabileceği düşünülebilir ancak doğrudan kanıtların sınırlı olduğu ve genel çocuk örneklemlerinden elde edilen bulguların mülteci çocuklara otomatik olarak genellenemeyeceği açıkça belirtilmelidir.

Dijital eğitim platformlarının topladığı kimlik, konum, kullanım örüntüsü, öğrenme davranışı ve performans verileri, hukuki ve toplumsal açıdan kırılgan gruplar arasında yer alan mülteci çocuklar bakımından özel bir hassasiyet taşımaktadır. Çocukların veri toplamanın uzun dönemli sonuçlarını yetişkinlerle aynı düzeyde değerlendiremeyebilmeleri nedeniyle, veri işleme süreçlerinin çocuk hakları ve çocuğun yüksek yararı temelinde düzenlenmesi gerekmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2021; Byrne vd., 2021). Bu doğrultuda yalnızca gerekli verilerin toplanması, veri saklama süresinin sınırlandırılması, çocuklar ve bakım verenler için anlaşılır gizlilik açıklamalarının hazırlanması, yaşa uygun katılım ve rıza süreçlerinin oluşturulması ve verilerin başlangıçta bildirilen eğitim amacı dışında kullanılmaması temel ilkeler arasında yer almalıdır. Özellikle hukuki statü, ikamet, hareketlilik veya aile bilgileriyle ilişkilendirilebilecek eğitim verilerinin göç denetimi, ayrımcı profilleme ya da ticari amaçlar için kullanılmasını önleyen açık kurumsal güvencelere ihtiyaç vardır.

Algoritmik öneri, otomatik değerlendirme ve öğrenci sınıflandırma sistemleri tarafsız kabul edilmemelidir. Eğitim verilerindeki temsil eksiklikleri dil, kültür, engellilik, sosyoekonomik durum ve önceki eğitim geçmişi bakımından kırılgan öğrenciler için hatalı profilleme, düşük

başarı beklentisi veya ayrımcı yönlendirme üretebilir. UNICEF Innocenti'nin EdTech veri yönetişimine ilişkin kapsam incelemesi, öğrenci verilerinin mahremiyet ihlali, önyargılı profilleme ve ticari sömürü riskleri taşıdığını vurgulamaktadır (UNICEF Innocenti, 2025b). Bu riskler dikkate alınarak, bu çalışmanın önerdiği çerçevede yüksek etkili sistemler uygulanmadan önce çocuk hakları etki değerlendirmesi yapılmalı, veri setlerinin temsil gücü sınanmalı, karar süreçleri açıklanabilir olmalı ve insan denetimi korunmalıdır.

## Bütünleştirici Kavramsal Çerçeve

Bu derleme, dijital eğitimin etkisini doğrusal ve otomatik bir teknoloji-etki ilişkisi olarak değil, dört bağlantılı aşamadan oluşan koşullu bir süreç olarak ele almaktadır. Birinci aşama cihaz, bağlantı, içerik ve platformdan oluşan dijital olanaklardır. İkinci aşama dilsel-kültürel uygunluk, öğretmen rehberliği, aile desteği, dijital okuryazarlık ve güvenli kullanım gibi etkin katılım koşullarıdır. Üçüncü aşama öz yeterlilik, algılanan kontrol, öz düzenleme, sosyal bağlantı ve aidiyet gibi sosyal-psikolojik mekanizmalardır. Dördüncü aşama eğitime devam, öğrenme, psikolojik iyi oluş, sosyal uyum ve geleceğe ilişkin beklentilerdir. Gelir, yaş, cinsiyet, engellilik, hukuki statü, yerleşim yeri, travma geçmişi ve okul kapasitesi her aşamada düzenleyici rol oynayabilir. Modelin temel önermesi, dijital erişimin ancak nitelikli katılım koşulları sağlandığında sosyal-psikolojik mekanizmaları harekete geçireceği bu mekanizmaların da eğitimsel ve psikososyal sonuçlara katkıda bulunacağıdır.

| AŞAMA | TEMEL ÖĞELER | KAVRAMSAL İŞLEV |
|---|---|---|
| **DİJİTAL OLANAKLAR** | Cihaz, bağlantı, platform, çevrim dışı erişim | Teknolojik erişim |
| **ETKİN KATILIM KOŞULLARI** | Dilsel-kültürel uygunluk, öğretmen ve aile desteği, güvenlik | Nitelikli kullanım |
| **SOSYAL-PSİKOLOJİK MEKANİZMALAR** | Öz yeterlilik, kontrol, öz düzenleme, aidiyet | Katılımın deneyime dönüşmesi |
| **SONUÇLAR** | Devamlılık, öğrenme, iyi oluş, sosyal uyum | Eğitimsel ve psikososyal kazanımlar |

**Tablo 1:** Bütünleştirici kavramsal model

## Türkiye Bağlamında Politika ve Uygulama Çıkarımları

| PROGRAM / BAĞLAM | HEDEF GRUP VE BİLEŞENLER | BULGULAR VE SINIRLILIKLAR | TÜRKİYE İÇİN AKTARILABİLİR DERS |
|---|---|---|---|
| **CAN'T WAİT TO LEARN – SUDAN** | Okul dışındaki 7–9 yaş çocuklar, güneş enerjili tabletlerde oyun temelli Arapça okuryazarlık ve matematik, yerel kolaylaştırıcılar. | Yarı deneysel karma yöntemli değerlendirmede matematik, Arapça okuryazarlığı ve psikolojik iyi oluşta olumlu sonuçlar bildirilmiştir. Benlik saygısı ve umut göstergeleri aynı yönde bir kazanım göstermemiştir, uygulama sadakati ve topluluk kabulü önemlidir (Brown vd., 2023). | 6–9 yaş için Türkçe ve matematik telafi pilotu, kısa oturumlar, öğretmen kolaylaştırıcılığı, çevrim dışı çalışma ve çok boyutlu etki değerlendirmesi. |
| **LEARNİNG BRİDGES – ÜRDÜN** | 4–9. Sınıflar, basılı etkinlik, çevrim içi kaynak, öğretmen takibi ve aile yönlendirmesinden oluşan ulusal harmanlanmış model. | Yaklaşık 500.000 öğrenciye ulaştı, öğretmen yenilikçiliği ve harmanlanmış öğretim becerilerinde gelişme bildirildi. Öğrenci öğrenme etkisine ilişkin kanıt, sistem düzeyindeki bulgulardan daha sınırlı (UNICEF Jordan, 2022). | 10–13 yaş için EBA ile basılı/çevrim dışı paketlerin eşleştirilmesi, öğretmen takibi ve düşük bağlantılı haneler için eşdeğer öğrenme yolu. |
| **AKELİUS – BOSNA-HERSEK VE ÇOKLU ÜLKE UYGULAMALARI** | Mülteci ve göçmen çocuklarda ev sahibi ülke veya transit dilinin öğrenimi, çevrim içi/çevrim dışı uygulama, basılı materyal ve öğretmen desteği. | Harmanlanmış kullanım, farklı düzeylerdeki öğrenciler için kişiselleştirme ve dil katılımını destekledi. Yarar, öğretmen eğitimi, cihaz yönetimi, içerik uyumu ve kurumsal kapasiteye bağlıydı (Poleschuk vd., 2023; UNICEF Innocenti, 2024). | 6–17 yaş için Türkçe ikinci dil modülleri, sınıf içi öğretmen desteği, ilk dil kaynakları ve yaşa uygun akademik dil yolları. |

| PROGRAM / BAĞLAM | HEDEF GRUP VE BİLEŞENLER | BULGULAR VE SINIRLILIKLAR | TÜRKİYE İÇİN AKTARILABİLİR DERS |
|---|---|---|---|
| **INSTANT NETWORK SCHOOLS – AFRİKA'DAKİ MÜLTECİ VE EV SAHİBİ TOPLULUKLAR** | Okullara bağlantı, güneş enerjisi, tablet, projektör, yerelleştirilmiş içerik ve kapsamlı öğretmen eğitimi sağlayan bütüncül model. | Program erişim ve okul temelli dijital ortam bakımından geniş ölçekli uygulama deneyimi sunmaktadır. UNHCR'nin 2026 tarihli blog yazısında aktarılan değerlendirme yaşam becerileri modülünün öğretmen kolaylaştırıcılığı ve güçlü okul sistemleriyle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir, uzun dönemli bağımsız öğrenme etkisi için kanıt sınırlıdır (Adebayo, 2026). | Cihaz dağıtımı yerine okul merkezli dijital laboratuvar, teknik bakım bütçesi, öğretmen eğitimi ve ev sahibi–mülteci öğrencilerin ortak kullanımı. |
| **MADRİSTİ / LEARNİNG PASSPORT – LÜBNAN** | 14 devlet okulunda 6–7. sınıf öğrencileri, ulusal müfredatla uyumlu matematik, fen ve dil içerikleri, sınıf içinde dijital kullanım. | Başlangıç aşaması 2.432 öğrenci ve 285 öğretmeni kapsamıştır. Bulgular sınıf içi katılım, uygulama güçlükleri ve ölçekleme gereksinimlerini göstermekte, uzun dönemli nedensel etki iddiası taşımamaktadır (UNICEF Office of Strategy and Evidence – Innocenti, 2026). | Ortaokulda müfredatla tam uyumlu pilot, önce sınıf içi uygulama, ardından ev erişimi, ölçeklemeden önce kullanım ve öğrenme verilerinin bağımsız değerlendirilmesi. |
| **DİJİTALLEŞTİRİLMİŞ SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENME – LÜBNAN** | Yerinden edilmiş Suriyeli ergenler, kolaylaştırıcı eşliğinde dijital oyunlar, grup etkinlikleri ve sosyal-duygusal beceriler. | İyi oluş ve duygusal problem çözme açısından umut verici bulgular, programın etkisi dijital içerikten çok kolaylaştırıcı ve grup süreciyle birlikte ortaya çıkmaktadır (Raknes vd., 2024). | 14–17 yaş için okul rehberlik hizmetlerine entegre, küçük grup temelli ve yönlendirme mekanizması bulunan sosyal-duygusal modüller. |

**Tablo 2:** Uluslararası müdahale programları ve Türkiye için çıkarımlar

Türkiye'de mülteci çocukların eğitimine yönelik uygulamalar bütünüyle yeni değildir. Mevcut yapı, okula kayıt ve devamın desteklenmesi, uzun süre okul dışında kalmış çocukların örgün eğitime hazırlanması, Türkçe dil desteği, sosyal koruma ve gençlerin beceri gelişimi gibi birbirini tamamlayan programlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte bu uygulamaların çoğu dijital öğrenme, psikososyal destek, okul aidiyeti, öz yeterlilik ve çevrim içi güvenliği tek bir yaşa duyarlı müdahale paketi içinde birleştirmemektedir. Bu nedenle Türkiye için önerilecek modelin amacı mevcut programların yerine geçmek değil, onların güçlü bileşenlerini dijital eğitim ve sosyal-psikolojik destek ekseninde birbirine bağlamaktır.

### *Türkiye'de Yürütülen Başlıca Eğitim ve Sosyal Koruma Uygulamaları*

Türkiye'deki mevcut yapı, okula erişim, öğrenme telafisi, dil desteği, devamlılık ve çocuk koruma alanlarında birbiriyle ilişkili programlar içermektedir. Bu bölüm, söz konusu uygulamaları yeniden betimlemekten çok, dijital desteklerin hangi mevcut mekanizmalara eklemlenebileceğini değerlendirmektedir. Okula Kayıt İçin Destek Programı, eğitim dışında kalan veya kalma riski taşıyan mülteci çocukları belirleyerek örgün ve yaygın eğitime erişimlerini desteklemekte, eğitim odaklı vaka yönetimi ve ilgili hizmetlere yönlendirme sağlamaktadır (UNICEF Türkiye, t.y.-c). Programın bu işlevleri, kayıt sonrasında sunulacak dijital ve yüz yüze desteğin çocuk koruma mekanizmalarıyla ilişkilendirilmesi için bir başlangıç noktası oluşturabilir.

Hızlandırılmış Eğitim Programı, uzun süre okul dışında kalmış ve yaş düzeyine uygun sınıfa doğrudan yerleştirilmeye hazır olmayan 10–18 yaş grubundaki mülteci çocuklara ikinci bir eğitim fırsatı sunmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF tarafından 2018'de başlatılmıştır. Program, öğrenme kayıplarının telafisini ve öğrencilerin örgün eğitime geçişini hedeflemekte, Türkçe dil kursları ve alternatif öğrenme yollarıyla desteklenmektedir (UNICEF Türkiye, t.y.-b). Bu uygulama, dijital desteklerin en anlamlı biçimde kullanılabileceği yaş gruplarından birini de tanımlamaktadır. Çevrim dışı çalışabilen telafi modülleri, uyarlanabilir alıştırmalar ve öğretmen izlem panelleri programın yüz yüze bileşenlerini güçlendirebilir, ancak dijital araçlar öğretmen rehberliğinin veya örgün eğitime geçişin yerine konulmamalıdır.

Mültecilere Yönelik Şartlı Eğitim Yardımı Programı, ulusal sosyal koruma sisteminin mülteci çocukları kapsayacak biçimde genişletilmiş bir örneğidir. Ailelere, çocuklarının okul aylarında en az %80 devam göstermesi koşuluyla iki ayda bir nakit destek sağlanmakta, devamsızlık nedeniyle ödemesi kesilen çocuklar için uzman saha ekipleri risk değerlendirmesi yapmakta ve gerektiğinde koruma hizmetlerine yönlendirme gerçekleştirmektedir (UNICEF Türkiye, t.y.-a). Programın yüz binlerce çocuğa ulaşmış olması, ekonomik kırılganlık ile okul devamı arasındaki ilişkinin Türkiye'de ulusal sistemler üzerinden ele alınabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte nakit desteğin öğrenme niteliği, aidiyet, dijital katılım veya psikolojik iyi oluş üzerindeki sonuçları ayrıca izlenmelidir.

Bu üç uygulama birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de erişim, devamlılık, telafi eğitimi ve çocuk koruma alanlarında önemli bir kurumsal altyapı bulunduğu görülmektedir. Buna karşılık dijital eğitim bileşenlerinin uygulamalar arasında standartlaştırılması, yaşa göre farklılaştırılması ve sosyal-psikolojik sonuçlarla birlikte değerlendirilmesi sınırlıdır. Bu nedenle çalışmada önerilen müdahale çerçevesi, mevcut programları yok sayan yeni bir yapı değil, Okula Kayıt İçin Destek Programı'nın vaka yönetimini, Hızlandırılmış Eğitim Programı'nın öğrenme telafisini ve Şartlı Eğitim Yardımı'nın devamlılık ile sosyal koruma bileşenini ortak bir dijital destek katmanında bütünleştiren tamamlayıcı bir model olarak düşünülmelidir.

### *Türkiye İçin Yaşa ve Gereksinime Göre Bütünleştirilmiş Müdahale Modeli*

Önerilen model, mülteci çocuklar ve gençleri tek tip bir hedef grup olarak ele almamalıdır. Müdahalenin içeriği gelişimsel dönem, önceki eğitim kaybı, Türkçe yeterliği, okul kaydı, devamsızlık riski, engellilik, aile kaynakları ve psikososyal gereksinimler temelinde farklılaştırılmalıdır. Programların ortak ilkesi düşük bant genişliğinde ve çevrim dışı çalışabilme, öğretmen ve aile desteği, yüz yüze eğitimle bütünleşme, veri minimizasyonu ve çocuk koruma mekanizmalarına doğrudan yönlendirme olmalıdır.

3–5 yaş grubu için temel hedef, dijital araç kullanımını artırmak değil, ebeveyn aracılı kısa hikâye, oyun, ses ve görsel etkinliklerle Türkçe sözcük dağarcığını, erken bilişsel becerileri ve okula hazırlığı desteklemektir. İçerikler ekran başında tek başına geçirilen süreyi artırmamalı, ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendiren basılı ve dijital materyaller birlikte kullanılmalıdır. Bu yaş grubunda okul öncesi kayıt, aile danışmanlığı ve gelişimsel risklerin erken belirlenmesi dijital içeriğin önünde gelmelidir.

6–9 yaş grubunda müdahale, temel okuryazarlık ve matematik becerileri ile okul aidiyetini birlikte hedeflemelidir. Sesli okuma, görsel sözcük desteği, kısa oyunlaştırılmış etkinlikler ve anında geri bildirim temel öğrenmeyi destekleyebilir. Öğretmenin öğrencinin ilerlemesini izlemesi, akran iş birliği ve sınıf içi kullanım, uygulamanın evde tek başına kullanılmasından daha önemlidir. Okula Kayıt İçin Destek Programı aracılığıyla belirlenen çocuklar için kayıt sonrasında en az bir eğitim dönemi süren dijital ve yüz yüze uyum desteği planlanabilir.

10–13 yaş grubunda öğrenme telafisi, öz düzenleme ve güvenli dijital katılım öne çıkmalıdır. Hızlandırılmış Eğitim Programı veya örgün eğitim içinde kullanılabilecek çevrim dışı modüller, öğrencinin Türkçe, matematik ve fen alanlarındaki öğrenme açığını belirleyerek kişiselleştirilmiş alıştırmalar sunabilir. Zaman yönetimi, yardım isteme, çevrim içi akran davranışları, kişisel veri güvenliği ve siber zorbalık konuları doğrudan müfredata eklenmelidir.

14–17 yaş grubunda temel hedef yalnızca akademik başarı değil, okulda kalma, lise geçişi, kimlik ve aidiyet gelişimi, psikososyal güçlenme ve gelecek planlamasıdır. Devamsızlık verileri, Şartlı Eğitim Yardımı ve okul rehberlik hizmetleriyle birlikte değerlendirilerek erken uyarı sistemi kurulabilir. Dijital Türkçe ve ders telafisi, rehber öğretmen görüşmeleri, akran mentorlugu, mesleki yönlendirme ve güvenli çevrim içi topluluklarla bütünleştirilmelidir. Çocuk işçiliği, erken evlilik veya bakım sorumluluğu riski bulunan gençler için yalnızca çevrim içi ders sunmak yeterli değildir, vaka yönetimi ve sosyal koruma desteği zorunludur.

18–24 yaş grubunda müdahale tanınan yeterlikler, akademik ve mesleki Türkçe, dijital beceriler, mentorluk, staj ve işveren bağlantılarını bir araya getirmelidir. Kısa süreli çevrim içi sertifikalar tek başına istihdam sonucu olarak görülmemeli, yeterliklerin tanınması, danışmanlık, iş deneyimi ve yükseköğretime geçiş olanaklarıyla desteklenmelidir. Bu yaş grubunda programların eğitimden istihdama geçiş, ekonomik bağımsızlık, öz yeterlilik ve gelecek beklentileri üzerindeki etkileri birlikte değerlendirilmelidir.

Her yaş grubunda üç basamaklı bir hizmet modeli kullanılabilir. İlk basamakta okul temelli evrensel dijital erişim, güvenlik ve aidiyet desteği sağlanmalı, ikinci basamakta dil yetersizliği, öğrenme kaybı veya devamsızlık riski bulunan öğrencilere yönelik küçük grup müdahaleleri uygulanmalı, üçüncü basamakta ise okul dışında kalan, yoğun travma, koruma gereksinimi veya ekonomik risk taşıyan çocuklar için bireyselleştirilmiş vaka yönetimi yürütülmelidir. Böylece dijital içerik, çocuğun ihtiyaç düzeyine göre artan sosyal ve pedagojik destekle eşleştirilmiş olur.

### *Uluslararası Müdahale Programlarından Türkiye İçin Çıkarılabilecek Dersler*

Uluslararası örnekler, etkili uygulamaların ortak özelliğinin teknoloji dağıtımı değil, teknolojinin müfredat, öğretmen desteği, yerel kolaylaştırıcılık ve çocuk koruma mekanizmalarıyla bütünleştirilmesi olduğunu göstermektedir. Sudan'daki Can't Wait to Learn programının yarı deneysel değerlendirmesi, oyun temelli tablet içeriğinin okul dışındaki 7–9 yaş çocukların matematik, Arapça okuryazarlığı ve psikolojik iyi oluşta olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu buna karşılık benlik saygısı ve umut göstergelerinde aynı yönde bir kazanım ortaya koymadığını göstermiştir (Brown vd., 2023). Türkiye açısından bu bulgu, tablet temelli telafi içeriklerinin yalnızca öğrenme çıktılarıyla değil, katılım, güvenlik, iyi oluş ve uygulama sadakatiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ürdün'de Suriyeli mülteci çocuklar için geliştirilen toplum temelli We Love Reading programının uygulama deneyimi, müdahalelerin kültürel bağlama uyarlanması ve yerel sahiplenmenin sürdürülebilirlik açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Programın geliştiricileri ve uygulayıcılarıyla yapılan nitel çalışma, esnek ve gayriresmî yapının erişimi kolaylaştırdığını buna karşılık gönüllülerin motivasyonunu ve uzun dönemli bağlılığını koruyacak destek mekanizmalarının gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Bakhti vd., 2024). Bu sonuç, Türkiye'de geliştirilecek dijital programların yalnızca merkezi platformlara dayanmaması öğretmenler, rehberlik personeli, ebeveynler ve yerel toplum aktörleri için gerçekçi görev, teşvik ve destek yapıları oluşturması gerektiğini göstermektedir.

Ürdün'deki Learning Bridges programı, basılı etkinlik paketlerini düşük bant genişlikli dijital kaynaklar ve öğretmen iletişimiyle birleştiren ulusal bir harmanlanmış öğrenme modelidir. Program geniş ölçekte öğrenme sürekliliği ve öğretmen kapasitesi sağlamış buna karşılık program erişimi ve sistem kapasitesi ile doğrudan öğrenci öğrenme etkisinin birbirinden ayrılması gerektiğini de göstermiştir (UNICEF Jordan, 2022). Türkiye'de benzer bir yapı, EBA altyapısının çevrim dışı materyaller, çok dilli yönlendirme ve okul temelli takip mekanizmasıyla desteklenmesi üzerinden kurulabilir.

UNICEF–Akelius uygulamaları, dijital dil öğreniminin öğretmen rehberliği, basılı materyal, sınıf içi kullanım ve çevrim dışı erişimle bütünleştirilmesinin uygulamayı ve öğrenmeye katılımı desteklediğini göstermektedir (UNICEF Innocenti, 2024). Bu deneyim Türkiye'de özellikle 6–17 yaş grubunda Türkçe dil desteğinin bağımsız bir mobil uygulamaya bırakılmaması sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve akran etkileşimiyle birlikte yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Uganda'daki mülteci eğitiminden elde edilen bulgular, yüksek maliyetli ve sürekli bağlantı gerektiren çözümler yerine mevcut telefonlar, çevrim dışı içerikler, düşük bant genişliği ve yüz yüze destekle çalışan asgari teknoloji yaklaşımının daha sürdürülebilir olabileceğini göstermektedir (Akello vd., 2024). Bu ders, Türkiye'de düşük gelirli ailelerde cihaz paylaşımı ve mobil veri maliyetleri göz önüne alındığında önemlidir. Programların başarısızlığa uğrama riski bakım maliyetleri, cihaz yenileme, öğretmen iş yükü ve teknik desteğin başlangıç bütçelerinde hesaba katılmaması hâlinde artmaktadır.

Uluslararası örneklerin bir bölümü olumlu erişim ve uygulama verileri sunmakla birlikte, uzun dönemli bağımsız etki değerlendirmeleri sınırlıdır. Bu nedenle bir programın çok sayıda kullanıcıya ulaşması, öğrenme, okul devamı veya psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olduğu anlamına gelmemelidir. Türkiye'de uygulanacak müdahalelerde başlangıç düzeyi ölçümü, karşılaştırma grubu, en az bir eğitim yılı izlem, okul devamı, öğrenme kazanımı, Türkçe yeterliği, aidiyet, öz yeterlilik, güvenli dijital davranış ve kullanıcı deneyimi birlikte değerlendirilmelidir.

### *Türkiye İçin Önerilen Uygulama: Dijital Eğitim ve Uyum Destek Modeli*

Türkiye için önerilen Dijital Eğitim ve Uyum Destek Modeli, mevcut ulusal programların ayrı ayrı yürüttüğü kayıt, telafi eğitimi, devamlılık, sosyal koruma ve beceri geliştirme işlevlerini ortak bir izlem zincirinde birleştirmeyi amaçlamaktadır. Modelin yeni bir paralel sistem kurması yerine Millî Eğitim Bakanlığı okulları, rehberlik servisleri, EBA, Okula Kayıt İçin Destek ekipleri, Hızlandırılmış Eğitim Programı, Şartlı Eğitim Yardımı ve yerel sosyal hizmet birimleri arasında yönlendirme ve veri paylaşım protokolleri oluşturması daha uygulanabilir olacaktır.

Model dört temel bileşenden oluşabilir: (1) çok dilli ve çevrim dışı erişilebilir öğrenme modülleri (2) öğretmen ve rehberlik personeli için dijital pedagojik, travma duyarlı ve kültürler arası eğitim (3) ebeveynlere yönelik kısa Türkçe-Arapça dijital rehberler ve yüz yüze destek (4) devamsızlık, öğrenme kaybı ve koruma risklerini aynı erken uyarı sistemi içinde izleyen vaka yönetimi. Böylece teknoloji, bağımsız bir müdahale değil, mevcut eğitim ve sosyal koruma sistemlerinin koordinasyonunu güçlendiren bir araç olarak konumlandırılabilir.

Pilot uygulama, mülteci nüfusun yüksek olduğu ve mevcut program altyapısının güçlü bulunduğu sınırlı sayıda ilde başlatılabilir. İlk aşamada 10–17 yaş grubuna odaklanmak uygun görünmektedir çünkü bu yaş grubunda öğrenme kaybı, okul terki, çocuk işçiliği ve eğitimden istihdama geçiş riskleri daha belirgindir. Bununla birlikte 5–9 yaş grubunda erken dil ve temel beceri desteği ayrı bir alt program olarak yürütülmelidir. Pilot değerlendirmede yalnızca platform kullanımı değil, kayıt, devam, öğrenme kazanımı, Türkçe yeterliği, aidiyet, öz yeterlilik, çevrim içi güvenlik ve hizmetlere yönlendirme sonuçları ölçülmelidir.

## Tartışma

Bu derleme, dijital eğitimin mülteci çocuklar ve gençler için ne tek başına bir çözüm ne de yalnızca yeni bir risk olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı araç, kurumsal kapasitesi güçlü bir okulda öğretmen rehberliği ve çevrim dışı seçeneklerle öğrenme sürekliliğini desteklerken cihaz

paylaşımı, dil uyumsuzluğu ve zayıf destek koşullarında dışlanmayı derinleştirebilir. Bu nedenle açıklanması gereken temel ilişki "teknoloji kullanımı–başarı" ilişkisi değil, dijital olanakların hangi koşullarda nitelikli katılıma ve ardından eğitimsel ve psikososyal sonuçlara dönüştüğüdür.

Alan yazınındaki güncel yönelim, teknolojik iyimserlikten bağlama duyarlı ve hak temelli bir dijitalleşme yaklaşımına doğru ilerlemektedir. Erişim ile nitelikli katılımın ayrılması, öğretmen ve aile desteğinin mekanizma olarak ele alınması, harmanlanmış öğretimin öne çıkması, düşük teknoloji ve çevrim dışı seçeneklerin yeniden değer kazanması ve veri korumanın eğitim kalitesinin bir bileşeni sayılması bu yönelimin başlıca unsurlarıdır (Akello vd., 2024; Ndibalema, 2024; Raknes vd., 2024). Türkiye'deki bulgular da okul kaydının tek başına nitelikli eğitim üretmediğini dil, ayrımcılık, öğretmen yeterliği, okul kapasitesi ve ekonomik kırılganlığın öğrencilerin deneyimlerini şekillendirmeyi sürdürdüğünü göstermektedir (Eranıl & Kasalak, 2024).

Çalışmanın kuramsal katkısı, dijital eşitsizlik yaklaşımını öz yeterlilik, algılanan kontrol, öz düzenleme ve aidiyet gibi sosyal-psikolojik mekanizmalarla ilişkilendirmesidir. Bu çerçeve, yüksek genel internet kullanımının kırılgan çocuklar için nitelikli dijital katılım anlamına gelmeyebileceğini ve olumlu sonuçların yalnızca erişimle açıklanamayacağını görünür kılmaktadır. Uygulama bakımından katkı ise yeni ve paralel bir program önermekten çok, Türkiye'deki kayıt, telafi eğitimi, sosyal koruma ve rehberlik altyapılarına yaşa duyarlı dijital bir destek katmanı eklemektir.

## Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışma kavramsal bir derleme olduğundan literatürdeki bütün yayınları eksiksiz temsil etme iddiası taşımamaktadır. Arama süreci şeffaflaştırılmış olsa da sistematik derlemelerdeki çift bağımsız tarama ve biçimsel kalite değerlendirmesi uygulanmamıştır. Kurumsal raporlar güncel göstergeler sağlamakla birlikte hakemli ampirik çalışmalarla aynı kanıt düzeyinde değildir. TÜİK verileri genel çocuk nüfusunu temsil etmekte, mülteci çocukların dijital erişimini doğrudan ölçmemektedir. Ayrıca bazı sosyal bağlantı ve dijital iyi oluş bulguları yetişkin veya genel öğrenci örneklemlerine dayandığından, bunlar doğrudan etki kanıtı değil açıklayıcı mekanizma olarak yorumlanmıştır.

Mülteci çocuklar ve gençler üzerine dijital eğitim araştırmalarında boylamsal çalışmalar, karşılaştırmalı ülke analizleri ve kullanıcı deneyimine dayalı nitel araştırmalar sınırlıdır. Gelecek çalışmalar cihaz erişiminden çok nitelikli kullanım, öğrenme sonuçları, aidiyet, psikolojik iyi oluş ve veri güvenliği göstergelerini birlikte incelemelidir. Yaş, cinsiyet, engellilik ve hukuki statüye göre ayrıştırılmış veriler üretilmeli çocukların tasarım süreçlerine katılımı araştırılmalıdır.

## Sonuç

Dijitalleşme, mülteci çocuklar ve gençler için kesintiye uğrayan eğitimi sürdürme, dil öğrenimini destekleme ve esnek öğrenme yolları oluşturma potansiyeline sahiptir. Ancak cihaz ve internet erişimi tek başına eğitimsel eşitlik yaratmaz. Dijital fırsatların öğrenme, öz yeterlilik, aidiyet ve psikolojik iyi oluşa dönüşebilmesi öğretmen rehberliği, aile desteği, dilsel ve kültürel uyarlama, güvenli kullanım ve yüz yüze eğitimle bütünleşmeye bağlıdır.

Bu nedenle dijital eğitim politikaları teknoloji dağıtımından çok kapsayıcı bir eğitim ekosistemi kurmaya odaklanmalıdır. Dijitalleşmenin başarısı, kaç çocuğun bir platforma bağlandığıyla değil, kaç çocuğun güvenli, düzenli ve anlamlı biçimde öğrenmeye katıldığı okul ve toplumla bağını güçlendirdiği ve geleceğe ilişkin olanaklarını genişletebildiğiyle değerlendirilmelidir.

## Kaynaklar


Adebayo, S. (2026, 17 Şubat). *Beyond modules alone: Why strong education systems are the foundation for life skills development—Lessons from the Instant Network Schools evaluation*. UNHCR Blog. https://www.unhcr.org/blogs/beyond-modules-alone-why-strong-education-systems-are-the-foundation-for-life-skills-development/

Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies, 21*(2), 166–191. https://doi.org/10.1093/jrs/fen016

Akello, M., Gallagher, M., Nanyunja, S., Mulondo, A., Miranda, J. J., Cole, G., & Falisse, J.-B. (2024). Minimal computing in refugee education in Uganda: Economies of digital use and non-use, and the right constraints. *Learning, Media and Technology, 49*(5), 811–826. https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2405128

Antony-Newman, M., & Niyozov, S. (2023). Barriers and facilitators for academic success and social integration of refugee students in Canadian and US K–12 schools: A meta-synthesis. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 46*(4), 980–1012. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5859

Arık, B. M. (2020). *Türkiye'de koronavirüsün eğitime etkileri–IV: Dijital uçurum uzaktan eğitimi nasıl etkiliyor? Eğitim Reformu Girişimi.* https://egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iv-dijital-ucurum-uzaktan-egitimi-nasil-etkiliyor/

Bakhti, R., Mareschal, I., El Kharouf, A., Dajani, R., Qtaishat, L., von Stumm, S., & Hadfield, K. (2024). Exploring factors related to the development and implementation of a local intervention program for Syrian refugee children. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15562948.2024.2428305

Bal, A., Cavkaytar, A., Artar, T. M., & Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 50*(1), 195–219. https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. https://www.macmillanlearning.com/ed/nz/product/Self-Efficacy-1st-edition/p/0716728508

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2021). *General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment (CRC/C/GC/25)*. Birleşmiş Milletler. https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-25-2021-childrens-rights-relation

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 35–63. https://doi.org/10.51948/auad.911584

Brown, F. L., Farag, A. I., Hussein Abd Alla, F., Radford, K., Miller, L., Neijenhuijs, K., Stubbé, H., de Hoop, T., Abdullatif Abbadi, A., Turner, J. S., Jetten, A., & Jordans, M. J. D. (2023). Can't Wait to Learn: A quasi-experimental mixed-methods evaluation of a digital game-based learning programme for out-of-school children in Sudan. *Journal of Development Effectiveness, 15*(3), 320–341. https://doi.org/10.1080/19439342.2020.1829000

Byrne, J., Day, E., & Raftree, L. (2021). *The case for better governance of children's data: A manifesto*. UNICEF. https://www.unicef.org/innocenti/reports/case-better-governance-childrens-data-manifesto

Dahya, N., Garrido, M., Wedlake, S., Yefimova, K., & Iqbal, M. (2026). Learning technology systems in everyday life: Women's experiences navigating refugee resettlement in the United States. *Journal of Immigrant & Refugee Studies, 24*(1), 30–45. https://doi.org/10.1080/15562948.2023.2237429

Dang, D., & Vartiainen, T. (2022). Digital strategy in information systems: A literature review and an educational solution based on problem-based learning. *Journal of Information Systems Education, 33*(3), 261–282. https://jise.org/Volume33/n3/JISE2022v33n3pp261-282.html

Dreesen, T., Kamei, A., Karamperidou, D., Abou Fakher, S., Marji, L., & Ortiz Correa, J. S. (2021). *Unlocking learning: The implementation and effectiveness of digital learning for Syrian refugees in Lebanon*. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/unlocking-learning-syrian-refugees-lebanon

Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry, 47*(1), 14–24. https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935

Eranıl, A., & Kasalak, G. (2024). Yet another crisis? Syrian refugee children and Turkish education system in turbulence. *Education and Science, 49*(219), 97–126. https://doi.org/10.15390/EB.2024.12328

Güneş, F., & Gülerce, H. (2024). Uzaktan eğitim döneminde Suriyeli sığınmacı çocukların yaşadığı sorunlar: Şanlıurfa örneği. *Harran Maarif Dergisi, 9*(2), 148–164. https://doi.org/10.22596/hej.1436946

Holland, J., & Thomson, R. (2009). Gaining perspective on choice and fate: Revisiting critical moments. *European Societies, 11*(3), 451–469. https://doi.org/10.1080/14616690902764799

Huang, G. H.-C., & Miller Marsh, M. (2024). Fostering newly resettled refugee-background adolescents' self-efficacy and advocacy in a community-based youth program. *Journal for Multicultural Education, 18*(4), 554–568. https://doi.org/10.1108/JME-04-2024-0047

İçduygu, A., & Diker, E. (2017). Labor market integration of Syrians refugees in Turkey: From refugees to settlers. *Göç Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 12–35. https://dergipark.org.tr/en/pub/gad/article/532534

International Labour Organization, United Nations High Commissioner for Refugees, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, & Finn Church Aid. (2022). *Skills and labour market transitions for refugees and host communities*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/publications/skills-and-labour-market-transitions-refugees-and-host-communities

Kardefelt-Winther, D., Saeed, M., Al-Harahsheh, S. T., Saxena, S., Aref, A., Al-Kahlout, D., & Al-Mohannadi, A. S. (2022). *Child well-being in a digital age: Trends and outcomes*. World Innovation

Summit for Health. https://www.unicef.org/innocenti/media/7081/file/WISH-Digital-Technology-and-Child-Wellbeing-2022.pdf

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies, 7*, 28. https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3

Learning Passport. (2025). *2024 annual report*. UNICEF. https://www.learningpassport.org/reports/2024-annual-report

Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., Mayo, M. E., & Tinajero, C. (2023). Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open, 5*, 100291. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100291

Morrice, L., Tip, L. K., Brown, R., & Collyer, M. (2020). Resettled refugee youth and education: Aspiration and reality. *Journal of Youth Studies, 23*(3), 388–405. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1612047

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist, 18*(2), 126–135. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139

Ndibalema, P. (2024). Barriers to accessibility of learning among minority refugee children: A systematic literature review. *Children and Youth Services Review, 156*, 107261. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107261

OECD. (2023). *Recognition of prior learning for Ukrainian refugee students. OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/09936722-en

Öztürk, M., Yüce, E., & Mıhcı Türker, P. (2025). Online peer feedback versus online teacher feedback? Effect of online feedback on students' self-regulated learning. *Technology, Knowledge and Learning, 30*, 769–787. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09812-8

Pham, T., Goto, D., & Tran, D. (2024). Child online safety education: A program evaluation combining a randomized controlled trial and list experiments in Vietnam. *Computers in Human Behavior, 156*, 108225. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108225

Poleschuk, S., Soldo, A., & Dreesen, T. (2023). *Unlocking learning: The use of digital learning to support the education and inclusion of refugees and migrant children in Bosnia and Herzegovina*. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. https://www.unicef.org/innocenti/reports/unlocking-learning-bosnia-and-herzegovina

Raknes, S., Al-Khayat, A., & Schuler, B. (2024). Digitalized social and emotional learning and better wellbeing among displaced Syrian adolescents in Lebanon. *International Journal of Mental Health, 53*(3), 288–315. https://doi.org/10.1080/00207411.2024.2377825

Reinprecht, C., Suter, R., Parry, B., & Rampelt, F. (2021). No longer a 'lost generation'? Opportunities and obstacles of online and blended learning programmes for Syrian refugees in Jordan and Lebanon. *Journal of Refugee Studies, 34*(3), 3197–3220. https://doi.org/10.1093/jrs/feab034

Reynolds, A. D., & Bacon, R. (2018). Interventions supporting the social integration of refugee children and youth in school communities: A review of the literature. *Advances in Social Work, 18*(3), 745–766. https://doi.org/10.18060/21664

Rice, M. F., & Cun, A. (2023). Leveraging digital literacies to support refugee youth and families' success in online learning: A theoretical perspective using a socioecological approach. *Online Learning, 27*(3), 109–132. https://doi.org/10.24059/olj.v27i3.3628

Salem, H. (2023). Education, ontological security, and preserving hope in liminality: Learning from the daily strategies exercised by Syrian refugee youth in Jordan. *Journal of Refugee Studies, 36*(4), 802–817. https://doi.org/10.1093/jrs/fead055

Sedikides, C., Alkhatib, M., Amin, A., Wildschut, T., & Abu-Rayya, H. M. (2026). Nostalgia, social connectedness, and acculturation orientation among Syrian refugees. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 57*(2), 371–377. https://doi.org/10.1177/00220221251347961

Sheikh, M., & Anderson, J. R. (2018). Acculturation patterns and education of refugees and asylum seekers: A systematic literature review. *Learning and Individual Differences, 67*, 22–32. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.003

Shohel, M. M. C. (2023). Lives of the Rohingya children in limbo: Childhood, education, and children's rights in refugee camps in Bangladesh. *Prospects, 53*, 131–149. https://doi.org/10.1007/s11125-022-09631-8

Tohme, P., Fatouh, C., Yaktine, N., & Abi-Habib, R. (2024). Predictors of acculturation and adaptation in a sample of Syrian refugees in Lebanon. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 55*(3), 308–323. https://doi.org/10.1177/00220221231223157

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024*. TÜİK. https://veriportali.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Co-cuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2024-53638

UNESCO, & UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNESCO and UNICEF. https://doi.org/10.54675/FWQA2113

UNICEF. (2021). *Unlocking the power of digital technologies to support "learning to earning" for displaced youth*. UNICEF. https://www.unicef.org/reports/learning-earning-displaced-youth

UNICEF. (2022). *Pulse check on digital learning*. UNICEF. https://www.unicef.org/reports/pulse-check-digital-learning

UNICEF. (2023a). *Building bright futures: Early childhood education and care for Ukraine's refugee children: Briefs and good practices compendium [Politika notları ve iyi uygulamalar derlemesi]*. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. https://www.unicef.org/innocenti/reports/building-bright-futures-ukraine

UNICEF. (2023b). *Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesi raporu*. UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1nda-olan-suriyeli-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-e%C4%9Fitim-m%C3%BCdahalesi-raporu

UNICEF. (2024a, 4 Aralık). *A digital lifeline: How technology brought learning to Jordan's most vulnerable children*. UNICEF Digital Impact. https://www.unicef.org/digitalimpact/stories/digital-lifeline

UNICEF. (2024b). *Registration barriers to school enrollment: Advocacy note*. UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/en/reports/registration-barriers-school-enrollment

UNICEF. (2024c). *Suriyeli okul dışı kalmış çocuklar ile ilgili analiz raporu: Türkiye ülke raporu*. UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/suriyeli-okul-d%C4%B1%C5%9F%C4%B1-kalm%C4%B1%C5%9F-%C3%A7ocuklar-ile-i%CC%87lgili-analiz-raporu

UNICEF, & Overseas Development Institute. (2023). *Digitally powered 'learning to earning': Opening learning-to-earning pathways for displaced young people, adolescent girls and young women*. UNICEF. https://www.unicef.org/reports/digitally-powered-learning-earning

UNICEF, & United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). *Accelerating inclusion of refugee children: What we have learned and what it takes*. UNICEF and UNHCR. https://www.unicef.org/reports/accelerating-inclusion-refugee-children

UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. (2024). *Making digital learning work: Lessons from the UNICEF–Akelius Digital Learning Initiative in 12 countries*. UNICEF Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/making-digital-learning-work

UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. (2025a). *Childhood in a digital world: Screen time, digital skills and mental health*. UNICEF. https://www.unicef.org/innocenti/reports/childhood-digital-world

UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. (2025b). *Data governance for EdTech: Landscape review*. UNICEF Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/media/11611/file/UNICEF-Innocenti-Data-Governance-Education-Technology-2025.pdf.pdf

UNICEF Jordan. (2022). *Learning Bridges impact study: Jordan's national blended learning programme*. UNICEF. https://www.unicef.org/jordan/reports/learning-bridges-impact-study

UNICEF Office of Strategy and Evidence – Innocenti. (2026). *Digital learning in Lebanon: Lessons from the Madristi digital learning proof of concept*. UNICEF Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/digital-learning-lebanon

UNICEF Türkiye. (t.y.-a). *The Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) Programme*. UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/en/conditional-cash-transfer-education-ccte-programme

UNICEF Türkiye. (t.y.-b). *Non-formal education opportunities*. UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/en/non-formal-education-opportunities

UNICEF Türkiye. (t.y.-c). *Okula kayıt için destek programı (OKD)*. UNICEF Türkiye. https://www.unicef.org/turkiye/okula-kayit-i%CC%87%C3%A7i%CC%87n-destek-programi-okd

United Nations High Commissioner for Refugees. (2020). *Coming together for refugee education: Education report 2020*. UNHCR. https://reporting.unhcr.org/education-report-2020-coming-together-refugee-education

United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). *Unlocking potential: The right to education and opportunity—UNHCR refugee education report 2023*. UNHCR. https://www.unhcr.org/uk/unlocking-potential-right-education-and-opportunity-0

United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). *Refugee education report 2024: Five years on from the launch of the 2030 refugee education strategy*. UNHCR. https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2024-refugee-education-five-years-launch-2030-refugee-education

van Deursen, A. J. A. M., Courtois, C., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). Internet skills, sources of support, and benefiting from Internet use. *International Journal of Human–Computer Interaction, 30*(4), 278–290. https://doi.org/10.1080/10447318.2013.858458

van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2015). Toward a multifaceted model of Internet access for understanding digital divides: An empirical investigation. *The Information Society, 31*(5), 379–391. https://doi.org/10.1080/01972243.2015.1069770

Wang, J., Zhou, H., Chen, S., Tong, H., & Yang, Y. (2024). How teachers support secondary school students to become self-regulated learners in technology-enhanced language learning. *System, 123*, 103313. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103313

World Health Organization Regional Office for Europe. (2025). *Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being: Policy brief*. World Health Organization. https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-12187-51959-79685/

Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review, 39*, 100510. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100510

Yılmaz Demirel, Ö., Köroğlu, A. Y., Ataman, S. A., & Kösretaş, B. (2024). Research on asylum-seeking preschool children in Turkey: A systematic review. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 681–694. https://doi.org/10.33437/ksusbd.1266859

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676. https://doi.org/10.3102/00028312029003663

## EXTENDED ABSTRACT IN ENGLISH

**Digitalization in the Education of Refugee Children and Youth: Opportunities, Inequalities, and Social-Psychological Outcomes**

Forced displacement can disrupt schooling, disrupting the relationships, routines, and expectations through which children develop a sense of security and belonging. For refugee children and young people, education therefore involves not only the recovery of lost lessons, but also the potential to connect with others and imagine a future. Digital learning can help sustain these opportunities, but its value depends on the circumstances in which it is used.

This conceptual review explores the educational, social, and psychological implications of digitalization for refugee children and youth, with particular reference to Türkiye. It synthesizes peer-reviewed research and verified institutional reports on the themes of educational continuity, digital inequality, language support, self-efficacy, perceived control, belonging, psychological wellbeing, and data governance. Evidence regarding refugee learners is distinguished from findings involving general student or adult populations, which inform possible mechanisms but do not establish equivalent effects for refugee children.

The review identifies a conceptual framework linking four stages: digital resources, conditions for participation, social and psychological mechanisms, and educational and psychosocial outcomes. Devices, connectivity, and platforms provide opportunities for access. Whether access is transformed into participation depends on the availability of culturally and linguistically appropriate content, digital literacy, sustained teacher guidance, family support, and safe learning environments. Within these conditions, manageable learning goals, timely feedback, repeated practice, and supportive relationships can strengthen self-efficacy, self-regulation, perceived control, and belonging, supporting learning, school attendance, social adaptation, and wellbeing.

International experience suggests that blended approaches combining digital materials, classroom teaching, printed resources, offline access, and local facilitation are more responsive to the circumstances of displaced learners. However, shared devices, connectivity costs, inappropriate study spaces, poverty, discrimination, and limited institutional capacity can hinder participation or exacerbate inequalities. Online exclusion, cyberbullying, intrusive data collection, and biased profiling can also present challenges, requiring data minimization, understandable privacy information, appropriate participation procedures, and human oversight of consequential automated decisions.

For Türkiye, the review proposes an age-sensitive Digital Education and Adaptation Support Model linking digital learning to existing enrolment support, accelerated education, conditional education assistance, school counselling, and child protection services. Early childhood provision should focus on caregiver interaction and school readiness, while primary education supports foundational skills. Adolescents require learning recovery, belonging, guidance, and

safe participation; young adults need recognized qualifications and pathways into further education and employment. Multilingual offline materials, teacher preparation, family guidance, and coordinated case management are practical components, with universal provision complemented by group and individual support for those with greater needs.

The framework is a conceptual proposal but is informed by heterogeneous evidence and limited evaluations. Further research is needed to explore mechanisms and outcomes, involving children in programme design, and examining learning, attendance, language development, belonging, self-efficacy, wellbeing, and safety, while investigating differences associated with age, gender, disability, and legal status.

Ultimately, successful digitalization should be judged by its ability to support children in learning regularly and safely, maintaining supportive relationships, and expanding their future opportunities. Technology can play a role in achieving these goals within an inclusive educational and social support system.