

---

---

## ÇOKKÜLTÜRLÜ SINIF ORTAMI VE AİDİYET<sup>1</sup>

Hasan BOZKAYA<sup>2</sup>

---

---

### Öz

İnsanların birlikte yaşama istekleri birbirlerine olan ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Ülkemizin maruz kaldığı yoğun göç ve bunun bir sonucu olarak meydana gelen sosyal değişimden dolayı, Sınıf mevcutlarında farklı kültürlerden gelen öğrenciler de görülebilmektedir. Göçmen çocukların da eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, okullarda diğer çocuklarla beraber eğitim görmeleri gerekir. Bu durum çokkültürlülük ve aidiyet kavramları arasındaki ilişkinin ele alınmasını ve bu kavramların yeniden yorumlanmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından göçmen öğrencilerin kendilerini ait hissedebilecekleri çokkültürlü sınıf ortamlarının oluşturulmasına yönelik yayınlamış olan çeşitli belgelerdeki ifadelerin incelenmesidir. Nitel olarak tasarlanan bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çokkültürlü sınıf ortamının oluşturulması ve aidiyet ile ilgili MEB'in 2010 yılından bugüne kadar yaptığı çalışmalar yıllara göre incelenmiştir. Veriler içerik analizi ile elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, MEB'in Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES) ve Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) gibi kapsamlı çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte bu sınıflardaki eğitimin başarılı olabilmesi için de bu sınıflarda bulunan göçmen öğrencilerin

---

<sup>1</sup> Bu makale daha önce Hatay'da 03-06 Eylül 2020 düzenlenen XIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan "Çokkültürlü Sınıf Ortamı ve Aidiyet" adlı bildirinin geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, [bozkayahasan75@hotmail.com](mailto:bozkayahasan75@hotmail.com). Orcid Id: 0000- 0003-1272-0921.

H. BOZKAYA

KAREFAD, ÇKÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal of the Faculty of Letters

Cilt/Volume: 8, Sayı/Number: 2, (Ekim/October 2020): 245-271 (Atıf için/To cite).

buldukları ortamlara (sınıf, okul) aidiyet duymalarının önemli olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, Göçmen, Entegrasyon, Çokkültürlülük, Aidiyet, Milli Eğitim Bakanlığı

---

---

## MULTICULTURAL CLASSROOM ENVIRONMENT AND BELONGING

Hasan BOZKAYA

---

---

### Abstract

People's desire to live together stems from their needs for each other. Due to the intense immigration that our country is exposed to and the social change that has occurred as a result, students from different cultures can be seen in the classroom. In order to meet the educational needs of immigrant children, they should be educated in schools with other children. This situation necessitates the consideration of the relationship between the concepts of multiculturalism and belonging and the reinterpretation of these concepts. Therefore, the purpose of this research is to examine the statements in various documents published by the Ministry of National Education (MEB) for the creation of multicultural classroom environments in which immigrant students can feel themselves belonging. Document analysis method was used in this qualitatively designed study. The studies conducted by the Ministry of National Education since 2010 on the creation of a multicultural classroom environment and belonging have been analyzed over the years. The data were obtained and interpreted by content analysis. According to the results obtained, it is seen that MEB is conducting comprehensive studies such as Temporary Education Centers (GEM), Support for the Integration of Syrian Children into Turkish Education System Project (PICTES) and Foreign Student Information System (YÖBİS). However, in order for the education in these classes to be successful, it is important that immigrant students in these classes feel belonging to the environment (class, school) they live in.

**Keywords:** Migration, Immigrant, Integration, Multiculturalism, Belonging, Ministry of Education

## Giriş

Türkiye Cumhuriyeti (T.C.), topraklarında yaşayan herkese kendi kültürünü yaşayabilme ve kendi anadilinde eğitim alma olanağı veren bir imparatorluğun varisidir. Ancak ulus devlet anlayışı üzerine kurulan T.C. eğitimde de bu anlayışı benimsemiştir. Günümüzde ulus devlet ideolojilerinin zayıfladığı ve homojen bir kültüre sahip ulus oluşturma amacı taşıyan eğitim anlayışları sorgulanmaktadır. Aynı zamanda devletler farklı kültürlerin bir arda olmasını zenginlik olarak görmektedirler. (Kymlicka, 2006, s. 453-519). Çağımızda küreselleşme ve göç hareketleri çokkültürlü toplumların oluşmasına ve gittikçe daha çok görünür hale gelmesine sebep olmaktadır.

Türkiye, 2011 yılından itibaren yoğun göç nedeniyle “açık kapı politikası” uygulamaya başlamıştır. Bunun bir sonucu olarak göçmenlerin kültürlerine duyarlı bir eğitim anlayışını da benimsediği görülmektedir. 2011 yılından sonra yaşanan bu yoğun göçler ve buna bağlı olarak meydana gelen sosyal dönüşüm ve değişimler; Çokkültürlülük ve aidiyet kavramlarını gündeme getirmiş ve çok boyutlu olarak tartışmaya açmıştır. Çokkültürlü sınıf ortamındaki eğitimin başarısı için göçmen çocukların o sınıfa dair bir aidiyet hissetmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu aidiyet duygusu göçmen çocukların, kendi geçmişlerini (tarihlerini) öğrenme, coğrafyalarını tanıma ve bilme, edebiyatlarını, müziklerini, dillerini öğrenme, politik ve sosyal yaşamda kendi kimlikleri ile yer alma haklarının ellerinden alınması anlamına gelmemektedir. Göçmen çocukların eğitim gereksinimlerinin giderilmesi, yeni bir ülke, sosyal hayat ve onun kuralları, yeni bir vatandaşlığa hazır olma ve bütünleşme anlamı ile değerlendirilmez. Bu yüzden öncelikli olarak, eğitim kurumlarında, farklı bir kültür ve aile ortamından gelen bu çocuklara karşı duyarlı olunmalıdır.

## Çokkültürlük

Küreselleşme ve savaşların neden olduğu toplumsal değişimler, sosyal ilişkilere uluslararası boyut kazandırmıştır. Hem ülkeler hem de insanlar arasındaki kültürel etkileşimlerin tüm dünyada çokkültürlü yaşamı bir mecburiyet haline getirmiştir. Çok kültürlülük, yeni toplulukların kültürü ile mevcut kültürün etkileşimidir. İnsan kimliğinin oluşmasında önemli bir yeri olan kültür, yapısında bireye has değerleri, bireyler arasındaki karşılıklı etkileri, maddi ve manevi her türlü eser ve ürünleri barındıran bir öğedir (Ergin & Ermeğan, 2011, s. 1756).

Göçmenlerin uyumuna yönelik dünyada öne çıkan politikalar asimilasyon, entegrasyon ve çokkültürlülük olarak ifade edilebilir.

*Asimilasyon*, göçmenlerin kendi kültür ve kimliklerinin egemen kültür içerisinde erimesidir. Bu politikalar 1960'lara kadar etkisini sürdürmüştür. Fakat bu dönemde insan hakları söylemlerinin artmasıyla asimilasyon yerini entegrasyon politikalarına bırakmıştır. Türkçede bütünleşme ve uyum olarak karşılığı olan *entegrasyon* ise göçmenlerin kendi kültür ve kimliklerinden vazgeçmeden ev sahibi toplumla uyumu olarak ifade edilebilir. Asimilasyon ve entegrasyondan politikalarından sonra ise günümüzde çokkültürlülük politikaları izlenmektedir. *Çokkültürlülük* göçmenlerin kendi kültür ve kimliklerinden taviz vermeden sistem içerisinde eşit haklarla yer alabilmeleri şeklinde tanımlanabilir (Çağlar & Onay, 2015, s. 45-55). İnsanların tarih boyunca değişik sebeplerle ülkelerini terk ederek değişik coğrafyalara göç ettikleri bilinmektedir. Türkiye gerek coğrafi konumu, gerekse stratejik, kültürel ve siyasî konumlarından ötürü tarihsel süreç içerisinde ciddi göç akınlarıyla karşılaşan bir ülkedir. Türkiye'nin yer aldığı coğrafi bölgede devam eden siyasî istikrarsızlıklar, iç karışıklıklar ve savaşlar Türkiye'ye yönelik göçü teşvik eden önemli etkenler olarak ortaya çıkmaktadır (MEB, 2014, s. 1). Özellikle de komşumuz olan ülkelerde meydana gelen karışıklıklar ve iç savaşlar ülkemize yapılan göçü hızlandırmıştır.

### **Çokkültürlü Sınıf Ortamı**

Çok kültürlü eğitim anlayışı tüm kültürel çeşitlilikleri içinde barındıran ve eğitimin bu kültürel farklılıkları da kapsamaya gerektiğini savunan bir yaklaşımdır (Gezer & Şahin, 2017, s. 175). Bu yüzden çokkültürlü eğitim bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreçtir (Cırık, 2008, s. 29). İnsanın bireysel gelişimi ile de yakından alakalı olan çokkültürlülük yaklaşımı, bireyin toplumsal hayatının yanı sıra okul hayatını da etkilemektedir. Bu yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğini de beraberinde getirecek, göçmenlerin kendi etnik kültürlerini koruyabilmeleri ve devam ettirebilmelerine olanak sağlayacaktır. Burada önemli olan, bu yaklaşımın başarısı; göçmenlerin geldikleri toplumun kültürünü kabullenebilmelerine bağlıdır. Bu yüzden eğitim planlamalarında göçmenlerin sosyal uyumları için gereklidir (Polat & Kılıç, 2013, s. 362). İnsanların ihtiyaçları onların başkalarıyla birlikte yaşamalarını gerekli kılmaktadır. "Birlikte yaşamak", insanların diğer insanlarla kurduğu sosyal ilişkinin sürekliliğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Ergun, 2000, s. 60). Farklılıkları ne olursa olsun herkesin kendini geliştirebilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için eğitim hakkına sahip olması önemlidir. Bunun için göçmen çocuklar devlet okullarında yaşlılarıyla beraber daha iyi ve nitelikli bir eğitim aldıklarında, bu onların farklılığa dair hem kişisel hem de genel anlamda olumlu bir tavır geliştirmelerini sağlayacaktır. Eğitim sistemi açısından değerlendirilen "çokkültürlü sınıf ortamı" göçmen öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmeleriyle oluşmuş olacaktır. Bu da

eğitim sistemindeki kültürel çeşitliliği arttıracaktır (Sakız, 2016, s. 72). Artan göçle birlikte Türkiye’de her geçen gün çokkültürlü eğitime olan ihtiyacın arttığı da görülmektedir (Bulut & Sarıçam, 2017, s. 18).

### **Çokkültürlü Eğitim Modelleri**

Ülkeden ülkeye uygulanan çokkültürlü eğitim modelleri incelemeye alındığında dört temel model karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; geçiş modeli, idame modeli, zenginleştirici model ve kapsayıcı eğitim modelidir. Bu modellerden ilk üçünde farklı dildeki öğrenciler eğitime ayrı sınıflarda ve anadillerinde başlarken kapsayıcı eğitim modelinde aynı sınıfta ve resmi dille eğitime başlarlar. Fakat kapsayıcı eğitim modelinde dilleri farklı olan öğrencilerin taleplerine önem verilir. Egemen dile anadilden geçişin uzun süreye yayıldığı eğitimlerde göçmen öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. İki dille eğitim yapılan modellerin tamamında egemen dile geçiş sağlanır (Kaya & Aydın, 2014, s. 63).

#### ***Geçiş Eğitim Modeli***

Anadilinde eğitime başlayan göçmen öğrencilerinin, bu eğitim modelinde kısa bir sürede egemen dile geçmeleri amaçlanmaktadır. Egemen dile geçişi kolaylaştırmak için ilk sınıflarda anadilde eğitim de söz konusudur. Fakat eğitimin ileriki dönemleri egemen dile devam eder. Bu modelde egemen dile hâkim olan öğrencilerin göçmen öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir (Kaya & Aydın, 2014, s. 58-60).

#### ***İdame Eğitim Modeli***

Bu eğitim modelinde göçmen öğrencinin anadille birlikte kültürünün de güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Temel eğitiminde en az yarısı anadilde yapılmaktadır. Egemen dile geçişin daha uzun süreye yayıldığı bu modelde göçmen öğrencinin hem anadiline hâkim olması hem de temel eğitimde daha başarılı olması istenmektedir (Kaya & Aydın, 2014, s. 61).

#### ***Zenginleştirici Eğitim Model***

Bu eğitim modelinde ise amaç göçmenlerin dilinin sadece korunması değil tüm topluma yaygınlaştırılmasıdır. Egemen dile mensup birisinin göçmen dilini öğrenmesi için olanaklar sağlanır. Birbirlerinin dilini öğrenerek eğitim alması sağlanan toplumun, çokkültürlülüğü kabul etmesi böylece kolaylaşacaktır (Kaya & Aydın, 2014, s. 66).

### ***Kapsayıcı Eğitim Modeli***

Kapsayıcı eğitim modelinde farklı ihtiyaçları olan göçmen öğrencilere bu ihtiyaçlarına uygun eğitim verilerek ayrımcılığın azaltılması hedeflenmektedir. Anadili egemen dilden farklı olan göçmen öğrencilere ayrı sınıflar oluşturulmaz. Bu eğitim modelinde göçmen öğrencilerin kültürel istekleri de bir ihtiyaç olarak değerlendirildiğinden bu eğitim modeline dâhil edilmiştir. Bu eğitim modelinde göçmen öğrenciler okulun gerekliliklerine göre değil, okullar göçmen öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ve kültürel ihtiyaçlarına göre uyarlanır (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal, & İrez, 2017, s. 16).

### **Türkiye’deki Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları**

İstanbul ve Anadolu toprakları tarih boyunca göçmen, sığınmacı ve zorda olan insanlar için daima güvenli bir liman olmuştur. Özellikle, Osmanlı devletinin daha önce hâkim olduğu coğrafyadan gelenlere, ekonomik olarak zor durumda olsalar bile, önce Osmanlı Devleti sonra da Türkiye Cumhuriyeti sahip çıkmıştır (Seydi, 2014, s. 269). Bunun sebebi ise; islam dininin “muhtaç” insanlara bakışıdır. İslam dini muhtaçları “özel bir statüde” tutarak sorumluluklarını diğer insanlara yüklemiştir. Dinimiz yetimleri, fakirleri, düşkünlere, yolda/darda kalanları “ihtiyaç sahipleri” olarak nitelemiştir. Kutsal kitabımız Kur’an-ı Kerim’de ihtiyaç sahiplerinin sorumluluğu kesin olarak diğer insanlara yüklenmiştir. “İnfak etmeyenler, altını gümüşü yığanlar, yetimin başını okşamayanlar, yetime el uzatmayanlar, zenginliğini hak yolunda harcamayanlar, ...” biçiminde farklı ayetlerdeki uyarılar açıkça bu durumu ortaya koymaktadır. Ayrıca yardım edenlerin samimiyetinin önemi de Kur’an-ı Kerim’de belirtilmiştir. İnsan Suresi’nin sekizinci ayetinde “düşküne, yetime, esire, seve seve yemek yedirirler” buyurularak, infakta gönüllülük ve coşkunun önemi vurgulanmaktadır. Benzer biçimde peygamber efendimiz Hz. Muhammed (SAV)’in de “komşusu açken tok yatan bizden değildir” hadisi şerifi, ihtiyaç sahiplerinin sorumluluğunu üstlenmeyi Müslüman olmanın şartlarından biri olarak göstermektedir (Öztürk, v.d., 2017, s. 31). Ülkemizdeki çokkültürlü eğitim uygulamalarının 2010 yılından bu yana bu felsefeye uygun olarak yürütüldüğü görülmektedir. Başlangıçta göçmenlere yönelik tüm politikalar, kısa süre kalacakları düşünülerek acil insani yardım şeklinde olmuştur. Bu nedenle uzun vadeli politikalar üretilmemiştir. Fakat sığınma süresinin öngörülenden fazla olması, eğitim konusunun en kısa sürede ve en verimli şekilde çözülmesi gereken bir ihtiyaç haline getirmiştir. İç savaşın başladığı 2011 yılı Mart ayından itibaren Suriye’deki okulların çoğunun kapanması sebebiyle Suriyeli çocuklar için Türkiye’ye gelmeden önce de eğitimsiz

geçen bir zaman olmuştur (Seydi, 2014, s. 267-268). Türkiye, dini ve ahlaki sorumlulukları doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla çokkültürlü bir eğitim planlaması yapmıştır (Öztürk, v.d., 2017, s. 27).

## **Aidiyet**

Aidiyet kavramı sözcük anlamı olarak ilişkinlik, ilgi, (TDK, 2020) ait olma hali, mensup olma, anlamlarında kullanılmaktadır. Temel bir insan güdüsü olarak ifade edilen aidiyet, insanlar arası ilişkilerin kurulması, geliştirilmesi ve sürdürülebilir olmasında işlevsel bir istektir (Baumeister & Leary, 1995, s. 501). Fakat aidiyet kavramsal olarak insan ve toplum arasındaki durağan ve organik bir ait olma durumu olarak algılanmamalıdır. İlkel topluluklarda antropolojik ve psikolojik açıdan yapılan araştırmalar, bireylerin sosyal deneyimlerinin aidiyet üzerinde belirleyici bir rol oynadığına dair önemli bulgular ortaya çıkarmıştır. Buna göre bu topluluklardaki insanlar için, yerleşik düzene geçme, gıda güvenliğini sağlama, barınma, yırtıcı hayvanlara karşı kendini savunma ve diğer topluluklardaki insanların zararlı eylemlerine karşı koyabilme gibi hayati aktivitelerini gerçekleştirebilme, işbirliği ve uyumun hâkim olduğu bir grubun içinde olmanın bir avantaj olarak görülmesi gibi faktörlerin aidiyet kavramının ortaya çıkış sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Bu topluluklarda bir gruba ait olmanın büyük bir önem arz etmesi ise insanlar arası ilişkilerin sistemli ve uyumlu bir şekilde devamını sağlayarak, grup içi denetimde etkili bir içsel mekanizmanın oluşumuna sebep olmaktadır. İnsanlar herhangi bir grup ya da topluluğa bağlı olmadıklarında ne kadar zorlu bir yaşam mücadelesine girebileceklerini; aynı zamanda bir grup ya da topluluğa bağlı olduklarında ise yaşamlarının ne kadar kolaylaşacağını ve mutlu olacaklarının farkındadırlar. Bu farkındalık grup ya da toplumlarda, insanların işlerine yol gösterecek ve onların mutluluğunu ve güvenliğini sağlayacak, bu içsel mekanizmayı ortaya çıkardığı söylenebilir (Baumeister & Leary, 1995, s. 499). Ayrıca ilkel topluluklardan bugüne kadar insanın temel ihtiyaçlarından biri olan aidiyet, “değer verilen ve önemli bir ilişkiyi, uzun süreli devam ettirme isteği” olarak da tanımlanabilir (Tellefsen & Thomas, 2005, s. 24). Aidiyet kavramı insanın kendi kendini ne şekilde konumlandırıp anlamlandırdığına bağlı olarak insanlara, nesnelere, yaşanan yere, komşuluk ilişkilerine, kültüre, siyasete, çeşitli sosyal tabakalara ve etnik kökene göre oluşturulabilen akışkan bir kavram olarak nitelendirilmelidir. Çünkü insanların bazen benzer çatılar altında buluşmalarını sağlarken, bazen de sanki bir turnusol kâğıdı vazifesi görerek bizi “öteki”lerden ayırabilmektedir. Ayrıca aidiyet kapsamında insanın kimliği oluşurken “ben



kimim?” sorusu kadar “ben kim değilim?” sorusu da ehemmiyet kazanmaktadır. Diğer yandan aidiyet bir eklemleme, çıkarılma ya da bütünleşmeye yönelik bir zaman dilimi olarak da tanımlanabilmektedir (Sözer, 2019, s. 29). “Bağlılık” ve “kimlik” kavramları da aidiyetin alt boyutları olarak ön plana çıkmaktadırlar. Bağlılık açısından aidiyet kavramı duygusal ve mekânsal boyutta insanın neye, nasıl ve nereye ait olduğunu ifade ederken bir diğer yandan da insanın hangi duygu inanç, siyasi yönelim ve kim olduğundan da etkilenmektedir. Doğumu aracılığıyla insanın bir aile, topluluk ve toplumsal düzene mensubiyeti başlamaktadır. Böylece oluşmaya başlayan aidiyet kavramı; daha sonraları bir zorunluluk veya bir tercih olabilecek konuma gelmektedir. Kişisel olarak değerlendirildiğinde ise deneyimler, inançlar, mekânlar, kültürler, hazır bulunuşluk düzeyi ve bakış açısı, gibi unsurlar aidiyet kavramının iskeletini oluşturduğu için aidiyete ilişkin ortak bir tanımlama veya genelleme yapmak mümkün görünmemektedir. Son zamanlarda ise sosyolojik olarak ele alınan aidiyet kavramlarının göç ekseninde tartışıldığı görülmektedir. Aidiyet kavramı göçmenler açısından ele alındığında ise öncelikle olarak kimlik boyutunun ön plana çıktığı söylenebilir. Kimlik oluşumu göçmenler açısından kritik öneme sahiptir. “Kimlik, insanın kendisi ile diğeri arasındaki farklılaşma ve özdeşleşmelerden yola çıkarak inşa edilir” (Bilgin, 2007, s. 95). Kimlik ve aidiyet kavramları sadece geçmişten gelen mutlak ve değişmez öğelerle değil, geleceğe yönelik bir takım hedeflerle birlikte içerisinde bulunan kültürel etkileşimle birlikte inşa edilir. Göçmenlerin topluma uyum süreçlerinde aidiyet ve kimlik konusunda belirli zorluklar yaşadıkları söylenebilir. “Kimlik”, ayrıca sahip olduğu içeriğin sağlamlığına, güçlülüğüne ve belirginliğine göre insanların toplum içinde kişisel olarak veya farklı toplumlarla olan ilişkilerinde yönlendirici veya kısıtlayıcı bir rol oynayabilmektedir. Bu yüzden, toplumsal bütünleşme süreçlerinde etkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni karşılaştığı toplumda toplumsal bir kimliğe sahip olmayan göçmenler çoğu zaman parçalanmış kimlikler üzerinden çok sayıda kişisel ve toplumsal soruna neden olmaktadır. Bu durum çoğunlukla köklerinden kopmadan yeni geldiği toplumda kendi kimliğini inşa eden insanlar değil, kendisine dışarıdan kimliği giydirilmiş; kabul edilme ile reddedilme çizgileri ve kültürel katılık arasında sıkışan göçmen kimliklerini meydana getirmektedir (Yıldız, 2007, s. 16).

Dolayısıyla çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet ile ilgili yapılan araştırmalarda Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri (Polat & Kılıç, 2013), çokkültürlü eğitim ve Türkiye: mevcut durum, beklentiler, olasılıklar (Arslan, 2016), çokkültürlü eğitim: öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar (Acar-Çiftçi, 2019), çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin

kavramsal bir inceleme (Nayir & Sarıdaş, 2020), göç-aidiyet ilişkisinin belirlenmesi için model: Berlin / Kreuzberg örneği (İlgın & Hacıhasanoğlu, 2006), birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi (Duru & Balkıs, 2015), liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri (Altınsoy & Karakaya-Özyer, 2018), vb. çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Eğitim, toplumdaki tüm bireylerin rahatlıkla yararlanabilecekleri bir haktır. Çokkültürlü sınıf ortamı, göçmen çocukların kendilerini yaparak, yaşayarak, deneyerek, buldukları topluma ait hissedebilecekleri şekilde hazırlanmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Farklı kültürlerden çocukların ayrımcılığa en çok maruz kaldıkları alanlardan birinin de eğitim olduğu unutulmamalıdır.

Bu araştırmada “MEB tarafından göçmen öğrencilerin kendilerini ait hissedebilecekleri çokkültürlü sınıf ortamlarının oluşturulmasına yönelik hangi belgeleri yayımlamıştır?” ana problemine ve aşağıdaki alt probleme cevap aranmaktadır:

Milli Eğitim Bakanlığının göçmen öğrencilere yönelik çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet ile ilgili pratikleri nelerdir?

## Yöntem

Nitel olarak tasarlanan bu araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda dokümanlar önemli bilgi kaynaklarıdır. Hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılacağı bu analiz türünde araştırmanın problemine göre belirlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 218). Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010 yılından bugüne kadar yaptığı çalışmalara yönelik konu ile ilgili yayınlanan resmi belgeler doküman incelemesine konu olmuştur. Sosyal bilimlerde gerekli ve kullanışlı dokümanlar incelenirken araştırma yapanların çok dikkatli ve hayal güçlerinin engin olması gerekir. Çünkü bazen hiç beklenmedik veya umulmadık bir belgeden yararlı bilgiler elde edilebilir (Duverger, 2002, s. 96-97, Merriam, 2013, s. 142). Araştırma konusu doğrultusunda, MEB'in yayınlamış olduğu resmi belgeler ile yayınlanmış olan makaleler dikkatli bir şekilde incelenmiştir.

Yazılı metinlerin ve belgelerin düzenlenmiş doküman olmaları araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlayan önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Resmi yazı, genelge, yönetmelik, dergi ve kitaplar doküman incelemesine konu olabilmektedir. Ülkemizde çokkültürlü eğitim hakkında MEB'in yayınladığı resmi belgeler ile bu konuya dair araştırmalardan zengin veri kaynakları elde edilerek, araştırmanın inanılabilirliğine katkı

sağlanmıştır. Yazılı materyallerin günümüzde çok olması, araştırmacıya geniş bir örneklem oluşturma fırsatı sağlamaktadır. Böylece örneklemin dar kapsamından kaynaklanan ve nitel araştırmaların en önemli sınırlılıklardan olan “genelleme” sorunu azda olsa çözülebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 220). Bu amaçla internet üzerinden yapılan araştırmalarda özellikle konu ile alakalı resmi siteler üzerinden çeşitli kaynaklara ulaşılmıştır. Sonuç olarak ilgili literatür ve bu çalışmanın doğası dikkate alındığında araştırma için seçilen bu yöntemin uygun olacağı düşünülmektedir.

### **Verilerin toplanması ve analizi**

Araştırmada hangi dokümanlara ihtiyaç duyulacağı, bunların nereden temin edebileceği gibi soruları araştırmacının doküman incelemesine karar vermeden önce kendisine sorması gereken sorulardır. Bu sorular araştırma problemi için ne tür dokümanlara ihtiyaç duyulacağı hakkında araştırmacıya bilgi verecektir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 223-224). Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010 yılından bugüne kadar yaptığı çalışmalar incelenerek elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizindeki amaç, toplanan tüm verileri açıklayabilecek kavram ya da ilişkilere ulaşmaktır. Böylece veriler tanımlanır ve içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 230). Çalışma kapsamında toplanan tüm verilerin içerik analizine tabi tutulmasından sonra araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için dokümanlardan elde edilen metinsel veriler farklı iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve bu uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmada, MEB'in yayınlamış olduğu belgelere elektronik kaynaklar üzerinden ve kamuoyuna açık olan kısımlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla incelemeler bu yolla ulaşılabilen belgeler ile sınırlıdır.

### **Bulgular**

#### **16 Ağustos 2010 Tarihli Yabancı Uyruklu Öğrenciler Başlıklı 2010/48 Sayılı Genelge (Mülga)<sup>3</sup>**

Bu genelgede, yapılan ve yürütülmekte olan bütün çalışmaların amacı;

---

<sup>3</sup> Yabancı Uyruklu Öğrenciler - Genelge 2010/48 - 25.01.2018 tarih ve 1802825 sayılı yazı ile yürürlükten kaldırılmıştır.

ülkemiz eğitim imkânlarının kaliteli ve istenilen seviyeye yükseltilmesi ve öğrenim çağında bulunanların, ilgili mevzuatı doğrultusunda bu imkânlardan yararlandırılmalarının sağlanmasıdır. Vatansız, sığınmacı/mülteci ve sığınma/iltica başvuru sahibi durumundaki yabancı uyrukluların kayıt-kabullerinde öğrenim vizesi istenmeyecek, ancak bunların, emniyet makamlarınca kendilerine ve veli veya vasilerine verilen en az altı ay süreli ikamet izinlerinin bulunması şartı aranacaktır (MEB, 2010) hükmü yer almaktadır. Göçmenlere yönelik yapılan çokkültürlü eğitim çalışmalarının, 2010 yılında gündemde çok az yer bulabildiği görülmektedir. Ayrıca oturma izni şartına bağlanmış durumdadır. Bunun sebebi ise göç yolları üzerindeki ülkemizin bu dönemde göçmenler tarafından daha çok geçiş ülkesi olarak kullanılmasından dolayı göçmen öğrencilerin sayısının çok az olmasıyla açıklanabilir.

### **15 Mart 2011 Millî Eğitim Bakanlığı Denklik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik**

05.03.2004 tarihli ve 25393 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Denklik Yönetmeliğinin 16. Maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

MADDE 16 – Savaş ve benzeri nedenlerle belgelerini ibraz edemeyenler için;

- a) İlköğretimde Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji,
- b) Genel ortaöğretimde Dil ve Anlatım, Matematik, Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji),
- c) Meslekî ve teknik ortaöğretimde Dil ve Anlatım, alan/dal,
- ç) İmam hatip liselerinde Dil ve Anlatım, meslek,
- d) Güzel sanatlar ve spor liselerinde ortak genel kültür dersleri dışındaki ortak dersler ile Dil ve Anlatım derslerinden millî eğitim müdürlüğünce belirlenen okul veya okullarda, okul müdürünün başkanlığında ilgili derslerin öğretmenlerinden kurulan komisyonca yazılı, sözlü ve uygulamalı olarak seviye tespit sınavı yapılır. Okul yönetimince sınava girilen derslerden alınan puanlar, sınav tarihi ve okulun adının yer aldığı bir belge düzenlenerek millî eğitim müdürlüğüne gönderilir (Resmî Gazete, 2011).

2011 yılı Mart ve Nisan aylarında Suriyeden ÷lkemize başlayan yoğun göçün hemen başında bu değişiklik yapılmıştır. MEB tarafından, iç savaştan apar topar ÷lkemize sığınan göçmen çocukların denklik işlemlerinde bir mağduriyet yaşamamaları için böyle bir değişikliğin yapıldığı söylenebilir. Bu değişiklik yapılmamış olsaydı, canını zor kurtarıp ÷lkemize sığınan göçmen çocukların çoğu bu belgeleri ibraz edemeyecekleri için okula devam edememiş olacaklardı. Bu değişiklikle doğabilecek sorunların önüne geçildiği söylenebilir.

### **Geçici Eğitim Merkezlerinin Kurulması (2011)**

2011 yılından sonra Türkiye'ye kitlesel olarak göç eden Suriyelilerin başlangıçta geçici oldukları düşünöldüğünden, çocukların eğitimlerine yönelik politika geliştirilmesi de gecikmiştir. Sivil toplum kuruluşları eliyle ve kısa bir süre için olacağı düşünölen Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Göçmenlerin yoğun oldukları yerlerde binalar kiralanarak hukuki alt yapısı olmayan bu okullar kurulmuştur. Bu okulların 2014/21 sayılı MEB genelgesiyle de hukuki alt yapısı tamamlanmıştır. Bundan sonra ise göçmen çocuklar sistematik olarak Türk eğitim sistemine entegre edilmeye başlanmıştır. Bu çocuklara öncelikle Türkiye öğretim programına göre Arapça eğitim verilmiş, bu eğitim çocukların Türk okullarına kayıt olmalarını ve diploma almalarını kapsayacak şekilde tasarlanmamış, sadece çocukların ÷lkelerine döndüklerinde eğitime uyum konusunda sorun yaşamamaları (Özer, Komsuoğlu, & Ateşok, 2016, s. 91-92) ve eğitim-öğretim yıl kaybı yaşamamaları amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu politikalar sadece kamp içinde ikamet eden çocukları kapsamış olup, kamp dışında ikamet eden çocuklara yönelik çalışma yürütölmemiştir. Geçici eğitim merkezlerinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye öğretim programı Arapça olarak okutulmuş (Seydi, 2014, s. 275), 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren ise gözden geçirilerek yenilenen Suriye öğretim programı uygulanmaya başlamıştır. Yenilenirken okutulan eğitim materyallerinin içerisinden bulunan aykırı ve yanlış bilgi ve fotoğraflar ayıklanmış ve bazı coğrafi haritalar güncellenmiştir (Yavuz & Mızrak, 2016, s. 189). MEB'in bu okullarda kontrolü elinde tutmak için çalışmalar yapmaya başladığı söylenebilir.

### **26 Nisan 2013 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı genelgesi**

2012 yılının ikinci yarısında Suriye'deki çatışmaların yoğunluk kazanması sonrasında sınırdan Türkiye'ye geçiş yapan Suriyeli sayısının artması nedeniyle ilk defa Türkiye'de bulunan Suriyeli mültecilerin ihtiyaçlarının

karşılanmasına yönelik uluslararası yardım çağırısı yapılmış ve 2013 yılı içerisinde ilk kapsamlı göç yasası çıkarılmıştır (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016: 153). Suriye'deki çatışmaların uzayacağı ve kısa sürede barış ortamının sağlanamayacağına ilişkin anlaşılması üzerine 26 Nisan 2013 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı genelgesi ile kamp dışında yaşayan okul çağındaki Suriyeli çocuklara yönelik olarak yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve Suriyeli vatandaşlar tarafından eğitim hizmeti sunulması amacıyla oluşturulmuş olan mekânların tespit edilmesi, eksiklerin belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması (MEB, 2013a) il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden istenmiş ve kamp dışındaki çocukların eğitimi ile ilgili ilk kez bir girişimde bulunulmuştur. Bu genelgeyle kamp dışında da Geçici Eğiti Merkezlerinin kurulmasının önün açıldığı söylenebilir.

## **26 Eylül 2013 Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi**

Kamplarda ve kentlerde ikamet eden Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması bir standart oluşturarak ortak hareket etmek amacıyla “26 Eylül 2013 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Genelgesi” yayımlanmıştır. Bu genelgede, “Milli Eğitim Bakanlığı” kontrolünde “Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu” tarafından Suriye öğretim programına uygun ve Arapça olarak bir eğitim programı hazırlandığı ve Suriyeli öğrencilere yönelik sürdürülen eğitim hizmetlerinin koordine ve denetiminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütüleceği (MEB, 2013b) belirtilmiştir. Genelgede ayrıca birinci sınıfa başlayacak Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına kayıt yaptırabilecekleri belirtilirken, lise bitirme sınavının yine Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından yapılacağı ifade edilmiştir.

Bu genelge ile Mart-Nisan 2011'de göçmen akımının başlamasının üzerinden ancak iki buçuk sene geçtikten sonra, 2013 sonlarında kamp dışındaki Suriyelilere yönelik eğitim çalışmaları gündemde yerini alabilmiştir. MEB, 26 Eylül 2013'te yayımladığı “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi ile göçmenlerin geçici olmadıklarının anlaşıldığını ve uzun süreli eğitim politikalarının üretilmeye çalışıldığını göstermektedir. Bu genelge göçmenlere yönelik eğitim programının içeriğinin, MEB kontrolünde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacağını ve Türkçe öğrenmek isteyen Suriyelilere olanak sağlandığını ifade etmektedir. MEB'in bu genelgesiyle olayın daha da ciddiye alınmaya başlandığı söylenebilir.

## **22 Ekim 2013'te Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY) yürürlüğe**

MEB'in 26.09.2013 tarihindeki genelgesinden yaklaşık bir ay sonra 22 Ekim 2013'te Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY) yürürlüğe konulmuştur. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)'un 91. maddesine dayanan GKY uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayanların hak ve yükümlülüklerini belirlemektedir. Bu yönetmelikle Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü verilmiş ve sağlık, eğitim, çalışma, sosyal yardım ve tercümanlık hizmetleri sağlanmıştır. Eğitim hizmetleri başlığı altında göçmenlere diploma ve denklik belgelerinin verileceği ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 2013). Bakanlığın çalışmaları Suriyeli öğrencilerin resmî ve özel okullara kayıtları önünde hiçbir engel bulunmadığı için, Türkiye'nin dört bir yanında, Türk vatandaşları ile birlikte, mevcut eğitim sistemine dâhil olarak eğitim hizmeti almaları amacıyla yaptığı görülmektedir. Bu genelgeyle göçmenlere sosyal, kültürel ve eğitim yönünden kolaylık sağlanmasını amaçlandığı söylenebilir.

## **23 Eylül 2014 Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri 2014/21 Sayılı Genelgesi**

Bu genelgede, Türkiye'nin, coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasî konumu sebebiyle tarihsel süreç içerisinde önemli göç akınlarına maruz kalmıştır. Artan ekonomik gücü ülkemize yönelik göç hareketleri için bir çekim unsuru oluşturmaya başlamıştır. Bulunduğu coğrafyada süren siyasî istikrarsızlıklar da, ülkemize yönelik göçü teşvik eden bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllara kadar göç hareketleri bakımından Türkiye daha çok "geçiş ülkesi" konumunda iken, ülkemizin artan ekonomik olanakları ve istikrarıyla göçmenler tarafından giderek bir "hedef ülke" olarak görüldüğü ve bu nedenle de ülkemize yönelik göçün artarak devam ettiği görülmektedir (MEB, 2014, s. 1) denilmektedir. MEB tarafından yol gösterici ve açıklayıcı düzenleme içeren bu genelgesi 2014'te yürürlüğe konmuştur. Buna göre göçmen öğrencilerin belgeleriyle, belgesi olmayanların ise sözlü veya yazılı sınav yoluyla denklik verilerek ülkemizdeki okullara kayıt yaptırmaları olanaklı hale getirilmiştir. Ayrıca kayıt için 2010/48 sayılı genelgede istenilen ikamet izni şartı kaldırılmış yabancı tanıtma belgesi yeterli görülmüştür. Bu genelge ile göçmen öğrencilerin sene kaybını önlemek için hem barınma merkezlerinde bulunan hem de barınma merkezleri dışında bulunan Geçici Eğitim Merkezlerine GEM'lere denklik verilmesi ve bu merkezlerde Türkçe öğretilmesi kararlaştırılmıştır. Yabancı öğrencilere ders araç gereci, burs ve yatılılık imkânları da imkânlar ölçüsünde sağlanmıştır. Geçici barınma merkezlerinde buldukları ülke müfredatına göre eğitim gören yabancıların denklik işlemlerinin de sınava tabi tutularak yapılması

kararlaştırılmıştır. 2014’te göçmen öğrencilerin Arapça eğitim veren GEM’lere ya da devlet okullarına gitme hakkı da verilmiştir. Bu genelgeye göre;

➤ Suriyeli öğrencilere yönelik yürütülecek eğitim öğretim faaliyetlerinin amacı, ülkelerinde devam etmekteyken ara vermek zorunda kaldıkları eğitimleri telafi etmeye yönelik, ülkelerine veya herhangi bir üçüncü ülkeye gittikleri zaman sene kaybı yaşamamalarını sağlayacak nitelikte bir eğitim verilmesi,

➤ Yürütülecek eğitim hizmetlerinin planlanması, koordine ve kontrol edilmesinin MEB’in sorumluluğunda olması,

➤ Öğretmen ihtiyacının, o ildeki norm fazlası öğretmenlerden, yeterli olmaması durumunda şartlara uygun Arapça bilen kişilerin ders ücreti karşılığında MEB tarafından görevlendirilerek karşılanması,

➤ Geçici koruma altında olan yabancılara eğitim-öğretim hizmeti verilmesinde kayıtlı oldukları illerin esas alınması,

➤ Geçici koruma altında olan yabancılara eğitim-öğretim hizmetleri Türkiye’deki eğitim öğretim müfredatıyla çalışmayacak şekilde verilmesi

➤ Uzun dönem okula gidemeyen çocukların eğitim öğretim kaybını telafi etmek amacıyla ihtiyaç duyulması halinde eğitim öğretim dönemi dışında geçici koruma altında olan yabancılara eğitim öğretim hizmetinin verilmesi gibi kararlar da içermektedir.

Bu genelgeyle, çokkültürlü eğitim açısından çok önemli kararların alındığı, MEB’in kapsayıcı bir eğitim için gerekli olan hukuki altyapıyı da oluşturduğu söylenebilir.

### **Kasım 2014 Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS)’in Devreye Alınması**

2014/21 sayılı MEB genelgesiyle kurulması istenilen YÖBİS sayesinde Suriyeli öğrencilerin okula devam durumları, sınav başarıları, artık e-okul sistemine benzer bir şekilde takip edilebilecek. Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye’de mülteci olarak bulunan Suriyeli öğrenciyi “Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi” ile takip edecek. Şu an Türkiye’de bulunan öğrencilerin devam devamsızlıklarını, ders başarı durumlarını e okul benzeri bir sistem kurarak takip etmeyi amaçlayan Milli Eğitim Bakanlığı önümüzdeki dönemde 200 bin öğrencinin daha okullaştırılarak YÖBİS sistemine kayıt edileceğini duyurdu. Hali hazırda Türkiye’de şu anda 1 milyon 600 bin Suriyeli yaşamlarını sürdürüyor. 8 bin civarında Suriyeli



öğrenci geçici kimlik numarası alarak akranları ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Türk okullarında eğitim görüyor. Suriye vatandaşlarının kaldığı kamplarda ise 73 bin dolayında öğrenci eğitimlerini sürdürüyor. Bunun yanı sıra 70 bin Suriyeli öğrenci Sivil Toplum Kuruluşları vasıtası ile geçici eğitim merkezlerinde eğitim görüyor. YÖBİS ile sınıfı bitiren öğrencilere belge verilecek. Aynı zamanda 12. sınıftan mezun olan öğrenciler orta öğretimden mezun olduklarına dair diploma alabilecek. YÖBİS Türkçe, İngilizce ve Arapça olarak hizmet verecektir (Anadolu Ajansı, 2014). YÖBİS'in kurulması MEB tarafından eğitim faaliyetlerinin kayıt altına alınarak göçmen öğrenciler için daha sağlıklı planlamalar yapılmasının hedeflendiği söylenebilir.

### **18 Aralık 2014 Geçici Koruma Altındaki Yabancılara İlişkin Hizmetlerin Yürütülmesi Genelgesi**

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91.maddesine dayanılarak hazırlanan Geçici Koruma Yönetmeliği 22/10/2014 tarihli ve 29153 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Anılan bu yönetmeliğin geçici 1. maddesi ile ülkemize 28/04/2011 tarihinden itibaren geçici koruma bulma amacıyla gelen Suriyeliler “geçici koruma” statüsüne alınmıştır. Yönetmeliğin “Geçici Korunanlara Sağlanacak Hizmetler” başlıklı altıncı bölümünün “Hizmetler” başlıklı 26. maddesinde; “Bu Yönetmelik kapsamında ilgili bakanlıklar ile kamu kurum ve kuruluşları tarafından verilen hizmetler AFAD koordinasyonunda yürütülür” hükmüne yer verilerek geçici koruma altındaki yabancılara sunulan hizmetlerin genel koordinasyon yetki ve sorumluluğu AFAD'a verilmiştir.

V. Eğitim Hizmetleri başlığı altında geçici koruma altındaki yabancılara eğitim-öğretim hizmetleri verilmesinde kayıtlı oldukları iller esas alınır. Buna göre, geçici koruma altındaki yabancılar buldukları ilde bulunan eğitim-öğretim merkezlerinde hizmet alır. Geçici koruma altındaki yabancının buldukları illerde, geçici koruma altındaki yabancı nüfusun yoğunluğu, eğitim-öğretim imkânları gibi hususlar değerlendirilerek geçici eğitim merkezleri kurulabilir. Geçici eğitim merkezlerinin kurulmasına ilişkin arsa tahsis talepleri Valiliklerce öncelikli olarak değerlendirilir. Geçici koruma altındaki yabancılara eğitim-öğretim hizmetleri ülkemizdeki Eğitim-öğretim müfredatıyla çalışmıyacak şekilde verilir. Eğitimde devamlılığın sağlanması amacıyla eğitim-öğretim hizmetleri ülkemizdeki eğitim-öğretim dönemlerine göre yapılır. Ancak uzun dönem okula gidemeyen çocukların eğitim-öğretim kaybını telafi etmek amacıyla ihtiyaç duyulması halinde eğitim-öğretim dönemi dışında da geçici koruma altındaki yabancılara eğitim-öğretim hizmeti verilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından bir sonraki eğitim-öğretim yılı için gerekli planlamaların yapılabilmesi amacıyla eğitim-öğretim yılı başlamadan 4 ay önce eğitim-öğretim hizmeti verilecek yabancı sayısı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından Milli Eğitim Bakanlığına verilir. Geçici barınma merkezleri ve merkezler dışındaki eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ile ilgili iş ve işlemlerin, özellikle kurulması planlanan okulların yer seçimi, alt yapı ve çevre düzenlemesi, ihale sürecine ilişkin şartname ve ihale sözleşmesinin hazırlanması, mal ve hizmet alımı, yapım gibi işlemler, hizmetin asli sorumlusu olan Milli Eğitim Bakanlığınca yerine getirilir (AFAD, 2014). Geçici koruma altındaki yabancılara ilişkin hizmetlerin yürütülmesinin, tek merkezde toplanarak AFAD'a verilmesi, göçmen çocukların eğitim ile ilgili işlerin daha etkin ve hızlı yürütülebileceğini göstermektedir.

### **Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı**

8 Eylül 2015 Tarihinde Yürürlüğe Giren Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı, yasal düzenlemeler ve üst politika belgeleri ışığında hazırlanmıştır. Plan çalışmaları kapsamında, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı birimleri ve ilgili paydaşların katılımıyla eğitim ve öğretim sistemine ilişkin sorun ve gelişim alanları belirlenmiştir. Belirlenen sorun ve gelişim alanlarına istinaden stratejik planın temel mimarisi oluşturulmuştur. Bu mimari doğrultusunda “Eğitim ve Öğretime Erişim”, “Eğitim ve Öğretimde Kalite” ile “Kurumsal Kapasite” olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar altında beş yıllık stratejik amaçlar ve hedefler ile bu amaç ve hedefleri gerçekleştirecek stratejiler belirlenmiştir (MEB, 2015, s. 1). Türkiye’deki geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimleri her bireyin hakkı olan eğitime ekonomik, sosyal, kültürel ve demografik farklılık ve dezavantajlarından etkilenmeksizin eşit ve adil şartlar altında ulaşabilmesi ve bu eğitimi tamamlayabilmesine yönelik politikalar eğitim ve öğretime erişim teması altında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme çokkültürlü eğitime verilen önemin bir göstergesidir denilebilir.

### **Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 19/08/2016 tarihli ve 8902788 sayılı yazısı**

Bu yazıya göre; ülkemizde geçici koruma kapsamında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin 2016-2017 eğitim öğretim yılı başından itibaren imkânlar dâhilinde bakanlığımıza bağlı resmi ve özel okullara kayıtları konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılması planlanmaktadır. Bu planlama kapsamında;

1-Ayrım yapılmaksızın her çocuğun eğitim hakkı ülkemizin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler ve T.C. Anayasası tarafından garanti altına

aldığından göçmenlik statüsüne bakılmaksızın ülkemizde yaşayan tüm çocukların nitelikli eğitime erişimi için gerekli tedbirler alınacaktır.

2- 2016-2017 eğitim öğretim yılında anasınıfı ve ilkökul 1. Sınıfa gidecek durumda olan Suriyeli çocukların kayıtları Bakanlığımıza bağlı okullara yapılacaktır.

3- Fiziki imkânları yeterli olan geçici eğitim merkezlerinde kurum açılması, yeterli olmayan geçici eğitim merkezlerinde ise en yakın ilkökul ile ilişkilendirilmiş sınıflar oluşturulması suretiyle, ana sınıflar ve ilkökul birinci sınıflarda Milli Eğitim Bakanlığı Müfredatına geçilecektir.

4- Öğrencilerin Türkçeyi yaşayarak öğrenmelerini teminen tüm düzeylerde Türkçe dil becerisi zayıf olan öğrencilerin sınıflara dengeli olarak dağıtılmasına özen gösterilecek, diğer akranlarıyla kaynaşmaları sağlanacaktır

(MEB, 2016) , denilmektedir.

Bu yazıyla Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına kayıtları konusunda daha kapsamlı çalışmalar yürütülmesinin amaçlanmıştır. Eğitim personelinin farkındalığının artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verileceğine de işaret edilmektedir. Öğrencilerin kendi dil ve kültürlerini yaşatmaları amacıyla ders saatleri dışında kendi dillerinde eğitim programları, Halk Eğitim Merkezleri aracılığı ile Türkçe dil becerileri zayıf olan yabancı öğrencilere yönelik Türkçe dil kursları açılacağı vurgulanmaktadır. Akademik beceriler yönünden bulunduğu sınıf seviyesinden geri olan öğrencilere tatil zamanlarında yetiştirme programları düzenleneceğine değinilerek göçmenler yönelik eğitimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu resmi yazıyla GEM'lerin kapatılma süreci de resmen başlamış oldu. 2016 itibariyle Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesine karar verilmiş, 2016 yılının Aralık ayı itibariyle, okul çağındaki geçici koruma statüsündeki çocukların yüzde 60'ının MEB'e bağlı okullarda kayıtlı olduğu görülmektedir. GEM'ler kapatılma sürecine girmiş ve 2019 itibariyle GEM'lerin tamamen kapatılması hedeflenmiştir (MEB, 2016). Bu karar MEB tarafından daha kapsayıcı bir eğitim hedeflendiğini göstermektedir.

#### **04.10.2016 Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PİCTES)**

Avrupa Birliği ile MEB arasında imzalan protokol ile hayata geçirilen bu projenin genel amacı, Türkiye'de bulunan, geçici koruma altındaki Suriyeli nüfusun eğitime erişimini desteklemektir. Projenin özel amacı ise, MEB'in geçici koruma altındaki Suriyelileri Türk eğitim sistemine entegre etme çabalarına destek vermektir. Bu proje Türkiye'deki Mülteciler için Mali

Yardım Programının (FRIT), Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı'ndan (IPA) sağladığı 300 milyon Avro fonla hayata geçirilmiştir. PİCTES projesiyle; İstanbul, Hatay, Kayseri, Osmaniye, Kilis, Şanlıurfa, Ankara, Batman, Konya, Kocaeli, Mersin, Mardin, Malatya, Bursa, İzmir, Antalya, Siirt, Diyarbakır, Gaziantep, Adana, Kahramanmaraş, Adıyaman, Sakarya Okula devam eden ve etmeyen 390,000 Suriyeli çocuga Türkçe eğitimi verildi (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2016). Bu proje Eylül 2017'den itibaren göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine kademeli olarak başlanmasının temelini oluşturmuştur. Ayrıca göçmen çocuklara dil öğretmek kendi okullarımıza alarak e-okul sistemine işlenmesi MEB'in göçmen öğrencilere verdiği önemi göstermesi bakımından önemlidir. MEB tarafından yapılan bu çalışmalar kapsayıcı eğitim modelinin benimsendiğini göstermektedir.

### **20.12.2018 Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi 2 (PİCTES 2)**

Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu tarafından hayata geçirilen "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi 2" (PİCTES 2) kapsamında 400 milyon avroluk iş birliği protokolü imzalandı. Hayata geçirilen PİCTES 2 kapsamında yapılacak çalışmalarla, Suriyeli çocukların eğitime ulaşmalarına ve topluma entegrasyonlarına katkı sağlanması hedeflenmektedir. PİCTES 2'nin iki temel amacı hem Suriyeli çocukları desteklemek, hem de 3.6 milyon Suriyeliye ev sahipliği yapan, ev sahibi toplumu desteklemek. Bu çerçevede entegrasyonu ve bütünleşmeyi sağlayabilmek şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018). Bu proje halen devam etmektedir. Amacı göçmen çocuklara dil öğretmek olan bu projenin büyük ölçüde faydalı olduğu söylenebilir.

### **6 Eylül 2019 Tarihli Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Konulu 2019/15 Sayılı Genelge**

2011 yılından itibaren yaşanan yoğun göçle birlikte ülkemize gelen yabancı öğrencilerin eğitim öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve bu öğrencilere yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin koordinasyonunu sağlamak amacıyla 2014/21 sayılı genelge kapsamında geçici eğitim merkezleri kurulmuştur. Bu merkezlerdeki eğitimin; kitlesel akınla ülkemize göç etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerine döndüklerinde veya Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olması planlanmıştır. Ancak geçici eğitim merkezlerinde bulunan yabancı

öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden daha iyi yararlanması amacıyla resmi okullara geçişlerinin sağlanması ve hali hazırda resmi okullarda bulunan yabancı öğrencilerin topluma ve eğitim sistemine uyumunun artırılması gerekmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe dil engeli sebebiyle eğitim sistemine uyumları konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunun artırılması amacıyla uyum sınıflarının açılması uygun görülmektedir. Uyum sınıfları, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde bulunan yabancı öğrencilerden Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz olanların kaydedileceği sınıfı ifade eder (MEB, 2019, s. 1). Görüldüğü gibi Suriyelilerin aniden ve çok sayıda göç etmiş olması önlenemez problemleri beraberinde getirmiştir. Suriye göçü göçmenlerin ihtiyacını karşılayabilecek bir altyapı oluşturması için Türkiye'yi teşvik etmiştir. Türkiye artık göç veren ve transit ülke olmasının yanında uluslararası göç alan bir ülke konumuna da gelmiştir.

MEB, Suriyeli öğrencilerin tamamıyla Türk eğitim sistemine dâhil edilmesiyle birlikte bu öğrencilerin Türk okullarında karşılaşabilecekleri sorunları azaltmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Suriyelilere yönelik olarak "Kapsayıcı Eğitim" modeline geçiş yapmıştır. Bu eğitimin eğitimsel, sosyal ve ekonomik olmak üzere 3 ayrı gerekçesi vardır. Eğitimsel gerekçeye göre kapsayıcı eğitim öğrencinin yeteneğine ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış ve çeşitlendirilmiş bir öğretim sunmaktadır. Böylece bütün öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı hedeflenmektedir. Sosyal gerekçeye göre bu eğitim modeli daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturmaktadır. Ekonomik gerekçesi ise farklı öğrenci grupları için ayrı okullar kurmak yerine farklı öğrencilere bir arada eğitim veren okulların daha az maliyetli olmasıdır. Kapsayıcı eğitimin temel gerekçesi ise ayrımcılığı önlemektir (Öztürk, v.d., 2017, s. 16). Kapsayıcı eğitim modeliyle Suriyeli öğrencilere sadece Türkçe öğretmenin ötesine gidilerek ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarının göz önünde bulundurulması bir eğitim verilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca MEB Suriyeli öğrencilere yönelik Arapça ve kültür dersleri açmayı planlamaktadır (MEB, 2016). Bu tutum ise Türkiye'nin Suriyelilerin kültürel taleplerine duyarlı kalmadığını ortaya koymaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Çokkültürlü sınıf ortamı, toplumsal olarak birden çok kültürü içinde barındıran ülkemizde, tüm öğrencilerin küreselleşen dünyada hayatlarını başarıyla sürdürebilmeleri için eğitimde bir temel oluşturur. Ayrıca tüm

öğrencilerin eğitime erişiminde ve eğitimlerinde eşitliğin sağlanabilmesi için gereklidir. Çokkültürlü sınıf ortamı, baskın kültürle, diğer kültürler arasındaki boşlukları kapatarak, kültürel çatışma ve uyumsuzlukların aşılmasında da önemlidir (Acar-Çiftçi & Aydın, 2014, s. 211). Çünkü farklı dil, ırk, sınıf ve cinsiyetten olan kişilerin okullarda yer bulmaları, kültürel çatışma ve uyumsuzluklardan uzak demokratik bir toplum oluşturmada çok etkilidir (Aydın, 2013, s. 78). MEB'in yayımlanan resmi belgeleri doğrultusunda, çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet ile ilgi 2010 yılından günümüze kadar önemli adımların atıldığı sonucuna varılmıştır. 2011 yılında Suriye'den Türkiye'ye doğru başlayan yoğun göçün kısa sürede biteceği ve tersine göçe döneceği düşünülerek çokkültürlü eğitim ortamları geçici olarak düşünülmüş ve buna yönelik önemli değişiklikler meydana gelmiştir. 2014 yılından itibaren ise MEB göçmen öğrencilerin acil eğitim ihtiyaçlarından çok onların topluma uyumlarını da sağlayacak çokkültürlü sınıfları oluşturmaya başlamıştır. Bu yıldan sonra göçmen öğrencilerin kendilerini çokkültürlü sınıflar ait hissedebilecekleri çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Göçmen öğrencilerin okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyumlarının sağlanması, tüm veli ve çocukların karşılıklı ilişkilerinin güçlendirilmesi, hoşgörü ve dayanışma içinde birlikte yaşama bilinci kazanmalarına bağlıdır. Bu kapsamda Türkiye'nin göçmenlere yönelik sahada yaptığı eğitim çalışmalarında hoşgörülü bir tutum izlediği görülmüştür. Göçmen öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri için PICTES projesinin yürütülmüş, buna paralel olarak GEM'lerin kademeli olarak kapatılmış ve son olarak tüm göçmen öğrencilerin e-okul sistemine kayıtları yapılmıştır. Pratikteki bu çalışmalarla, MEB'in göçmen öğrencilere yönelik "kapsayıcı eğitim modeli"ni benimsediği sonucuna varılmıştır. Kapsayıcı eğitim modeli, göçmen çocukların çokkültürlü sınıf ortamına aidiyet duymaları ve çokkültürlü eğitim çalışmalarının başarısı için önemlidir. MEB tarafından çokkültürlü eğitim için önemli adımlar atılmasına rağmen, göçmen öğrencilerin eğitiminde; dil, okul iklimine ve eğitim sürecine uyum sorunları iyileştirmeye açık alanlardır. Bu bağlamda sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir;

Dil öğrenimi ve sosyal uyum açısından faydalı olacağı düşüncesiyle "Göçmen Eğitim Merkezleri" kurulmalıdır. Bu merkezler göçmenlerin, eğitim sistemine ilk kabul merkezi gibi konumlandırılmalıdır. Bütün göçmen çocukların bu merkezlere kaydı yapıldıktan ve belli eğitimlerden geçtikten sonra e-okul sistemine dâhil edilmelidirler.

Göçmen öğrencilerin eğitim sürecine uyumlarını kolaylaştırmak için, çalışan öğretmen ve personele farklı kültürler ile ilgili hizmet içi eğitimlere yer verilmediği dolayısıyla bu hizmet içi eğitimlere yer verilmelidir. Tüm bunlar gerçekleştirilirken okullar, sadece başarı düzeyi yüksek çocukları değil, tüm çocukların başarısını hedeflemeli ve anlamlı eğitim, saygı, eşitlik ve işbirliği ilkelerine dayalı bir okul sistemi oluşturmayı amaçlamalıdır (Sakız, 2016, s. 78).

Çokkültürlü sınıfların bulunduğu Okullarda göçmen çocukların okul iklimine uyumlarını kolaylaştırmak için, okuldaki diğer öğrenci ve velilerinin ön yargılarını azaltıcı sosyal ve kültürel faaliyetler gerçekleştirilmelidir.

### **Kaynaklar**

Acar-Çiftçi, Y. (2019). Çokkültürlü eğitim: öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 36-57.

Acar-Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(33), 197-218.

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2014, 12 18). Geçici koruma altındaki yabancılara ilişkin hizmetlerinin yürütülmesi. 11 8, 2020 tarihinde [https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/2311/files/Gecici-Koruma\\_Altindaki\\_Yabancilara\\_Iliskin\\_Hizmetlerin\\_Yurutulmesi\\_2014-4\\_.pdf](https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/2311/files/Gecici-Koruma_Altindaki_Yabancilara_Iliskin_Hizmetlerin_Yurutulmesi_2014-4_.pdf) adresinden alındı

Altınsoy, F., & Karakaya-Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1751-1764. 11 7, 2020 tarihinde <file:///C:/Users/hasan/Downloads/2997-5731-1-PB.pdf> adresinden alındı

Anadolu Ajansı. (2014, 11 16). Suriyeli öğrencilere "tek tuşla" ulaşılacak. 11 7, 2020 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/suriyeli-ogrencilere-tek-tusla-ulasilacak/101082> adresinden alındı

Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Bilimler Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.

Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu. (2016, 10 4). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi. 11 7, 2020 tarihinde <https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-turk-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-7010> adresinden alındı

Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. İzmir: Aşına Kitaplar.

Bulut, M., & Sarıçam, H. (2017). *Çokkültürlü eğitim sürecinde çokkültürlü kişilik: Okul öncesi örnekleme*. Düsseldorf: Lap Lambert Academic Publishing.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.

Çağlar, A., & Onay, A. (2015). *Entegrasyon/uyum: Kavramsal ve yapısal bir analiz*. (B. D. Şeker, İ. Sirkeci, & M. Yüceşahin, Dü) London: Transnational Press.

Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122-141.

Duverger, M. (2002). *Sosyal bilimlere giriş* (6. b.). (Ü. Oskay, Çev.) İstanbul: Bilgi Yayımevi.

Ergin, D. Y., & Ermeğan, B. (2011). Çok kültürlülük ve sosyal uyum. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 1754-1761). Antalya: Siyasal Kitabevi.

Ergun, D. (2000). *Kimlikler kısılcacında ulusal kişilik*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi. *Dođu Coğrafya Dergisi*(38), 173-188.

İlgin, C., & Hacıhasanoğlu, O. (2006). Göç-aidiyet ilişkisinin belirlenmesi için model:Berlin / Kreuzberg örneğ. *İTÜ DERGISİ*, 5(2), 59-70. 11 7,



- 2020 tarihinde <https://core.ac.uk/download/pdf/230193472.pdf> adresinden alındı
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Kymlicka, W. (2006). *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*. (E. Kılıç, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi.
- MEB. (2010, 8 16). Yabancı uyruklu öğrenciler. Ankara. 11 7, 2020 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/967.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2013a, 04 26). Ülkemizde kamp dışında misafir edilen suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler. *Genelge*.
- MEB. (2013b, 09 26). Ülkemizde geçici koruma altında bulunan suriye vatandaşlarına yönelik eğitim öğretim hizmetleri. *Genelge*. 11 8, 2020 tarihinde <https://www.memurlar.net/common/news/documents/416126/26092013-2693370.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2014, Eylül 23). *Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2015, 9 8). Millî eğitim bakanlığı 2015–2019 stratejik planı. 11 8, 2020 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015.sp17.15imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015.sp17.15imzasz.pdf) adresinden alındı
- MEB. (2016, 8 24). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi. 11 8, 2020 tarihinde [http://reyhanli.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/26084754\\_gecici\\_koruma\\_altindaki\\_suriyeli\\_ogrencilerin\\_egitime\\_erisimi.pdf](http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/26084754_gecici_koruma_altindaki_suriyeli_ogrencilerin_egitime_erisimi.pdf) adresinden alındı
- MEB. (2018, 12 20). Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi 2" (PCTES 2). 11 7, 2020 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-ab-ile-yeni-is-birligi/haber/17688/tr> adresinden alındı
- MEB. (2019, 9 6). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları. Ankara. 11 7, 2020 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf> adresinden alındı
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma nitel araştırmalarda döküman kullanılması* (3. b.). (S. Turan, Çev.) İstanbul: Nobel.

- Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- O'Hanlon, C., & Holmes, P. (2004). *The education of Gypsy and traveller children: Towards inclusion and educational achievement*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Limited.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110. 11 8, 2020 tarihinde <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=11696> adresinden alındı
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. (S. Aktekin, Dü.) Ankara. 11 8, 2020 tarihinde [http://basaksehirazizsancar.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/36/762639/dosyalar/2017\\_12/13141450\\_SYnYfYnda\\_YabancY\\_Uyruklu\\_YYren ci\\_Bulunan\\_YYretmenler\\_YYin\\_El\\_KitabY.pdf](http://basaksehirazizsancar.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/36/762639/dosyalar/2017_12/13141450_SYnYfYnda_YabancY_Uyruklu_YYren ci_Bulunan_YYretmenler_YYin_El_KitabY.pdf) adresinden alındı
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Resmi Gazete. (2011, 03 15). Millî Eğitim Bakanlığı denklik yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. Ankara. 11 7, 2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/03/20110315-13.htm> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (2013, 10 22). Geçici Koruma Yönetmeliği. 11 8, 2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm> adresinden alındı
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(31), 267-305. 11 8, 2020 tarihinde <file:///C:/Users/hasan/Desktop/%C3%87ANKIRI%20MAKALE/Alı%20R%C4%B1za%20Seydi.pdf> adresinden alındı

H. BOZKAYA

KAREFAD, ÇKÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal of the Faculty of Letters

Cilt/Volume: 8, Sayı/Number: 2, (Ekim/October 2020): 245-271 (Atf için/To cite).

Sözer, M. A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431.  
<https://doi.org/10.35675/befdergi.643948> adresinden alındı

TDK. (2020, 11 3). *Türk Dil Kurumu sözlükler*. Türk Dil Kurumu:  
<http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alındı

Tellefsen, T., & Thomas, G. P. (2005). The antecedents and consequences of organizational and personal commitment in business service relationships. *Industrial Marketing Management*(34), 23-37.

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016, Ekim). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: türkiye'deki suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199. 11 8, 2020 tarihinde  
<https://dergi.tplondon.com/goc/article/view/578/570> adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, S. (2007). Kimlik ve ulusal kimlik kavramlarının toplumsal niteliği. *Milli Folklor*(74), 9-16.