

Akarçay-Ulutaş, D. ve Kırlioğlu, M. (2020). Sosyal hizmetin gözünden sosyal uyum için bir öneri: Çokkültürlü eğitim. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(2), 677-698.

Derleme

*Makale Geliş Tarihi: 25.02.2020
Makale Kabul Tarihi: 06.04.2020*

SOSYAL HİZMETİN GÖZÜNDEN SOSYAL UYUM İÇİN BİR ÖNERİ: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

A Suggestion for Social Cohesion through the Social Work Perspective: Multicultural Education

Demet AKARÇAY ULUTAŞ*

Mehmet KIRLIOĞLU**

* Dr., Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, demet.akarcay@karatay.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5872-2549

* Dr., Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, kirliolumehmet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0130-0841

ÖZET

Göç, temel toplumsal olguların başında gelmekte ve önemli bir sosyal hizmet alanını oluşturmaktadır. 2011'den itibaren Türkiye'ye Suriye'den yaşanan zorunlu ve kitlesel göç hareketiyle birlikte, toplumsal dinamiklerin ve politikaların da değişime uğradığı görülmektedir. Günümüzde, göçle ilişkili politikalarda Suriyeli bireylerin güvenlik, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması odağından ayrılarak sosyal uyumun sağlanmasına yönelik bir ihtiyacın doğduğu kaçınılmaz bir gerçekliktir.

Sosyal uyumun ana anahtarlarından biri olan eğitim, Suriyeli çocukların nüfus olarak yoğunluğu düşünüldüğünde ülkemiz için önemli bir aracı oluşturmaktadır. Bu aracın biraz daha yapılandırılarak çokkültürlü modele uygun hale getirilmesi önem taşımaktadır. İnsan haklarının ve ülkemizdeki mevzuatın bir gereği olarak temel haklardan biri olan eğitime yönelik fırsat eşitliğinin sağlanmasının toplumsal üretkenliği artırmaya ve refahı geliştirmeye olan katkısı açıktır. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitimin sosyal hizmet bakış açısıyla tartışılması amacını taşıyan bu çalışmada, eğitim müfredatının konu edilmesinden ziyade ülkemizde uygulanabilecek bir çokkültürlü eğitim modelinin ana ilkeleri ve temel çıktıları tartışılmaya çalışılmıştır. Çokkültürlü eğitimin, güçlendirme ve hak savunuculuğu üzerine kurulu olduğu ve sosyal uyum için önemli adımlardan birini oluşturduğu düşünülmektedir. Çalışmanın sonunda, çokkültürlü eğitim yapısının farklı kültürleri tanıması ve kabullenmesi odağına oturtulması ve okul sosyal hizmeti bağlamında geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, sosyal uyum, sosyal hizmet

ABSTRACT

Migration is one of the main social facts and constitutes a crucial social work field. It seems to change social dynamics and politics due to the experienced and forced mass migration movements from Syria to Turkey in 2011. Today in the way of migration related policies, it is an inevitable reality that a need for social cohesion emerges from the focus of meeting the basic needs of Syrian individuals such as security and shelter.

Education, which is one of the main keys of social cohesion, refers an important tool for our country, considering the density of Syrian children population. It is important to configure this tool a little more and make it suitable for the multicultural model. As a requirement of human rights and the legislation in our country, the providing of equal opportunities for education, which is one of the fundamental rights, obviously contributes to increase social productivity and improve welfare. In this context, within this study, which aims to discuss multicultural education from a social work perspective, the main principles and basic outcomes of a multicultural education model that can be applied in our country rather than the subject of the education curriculum are discussed. Multicultural education is thought to be built on empowerment and advocacy and is one of the important steps for social cohesion. At the end of the study, it was proposed to fix the multicultural education structure in the focus of recognition and acceptance of different cultures and to develop in the context of school social work.

Key words: Multiculturalism, multicultural education, social cohesion, social work

GİRİŞ

İnsan ya da insan gruplarının zorunlu ya da isteyerek yaşadığı yerden ayrılması ve başka bir yere yerleşmesi olarak kısaca tanımlanabilen göç olgusunun hem göç eden bireyler hem de göç edilen ülke toplumları için çeşitli sonuçları bulunmaktadır (Akçiçek, 2015: 52). Bir başka deyişle, göç eden bireylerin (sığınmacı toplumun) özellikleri, geliş nedeni ve geliş biçimi kadar göç ettikleri ev sahibi toplumun özellikleri ve hazır bulunuşluğu da göç sürecinin karakteristiğini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Bu süreçler özellikle ihtiyaç tespiti, kaynak analizi, program, hizmet ve politika oluşturma süreçleri açısından son derece önemlidir) (Gencer ve Karagöz, 2016: 38). Bu noktada ülkelerinde başlayan iç karışıklık ve savaş nedeniyle 21. yüzyılın dünya gündemine en büyük mülteci sorunu olarak düşen Suriyelilerin göç sorunu, kuşkusuz günümüzün en önemli sosyal sorunları arasında yer almaktadır (Gencer, 2017a: 838). Hatta bu nedenle, kitlesel göç hareketinin en önemli temsilcisi sayılabilen Suriyeli bireylerin Türkiye'ye girişlerinden itibaren hem göç eden bireyler hem de Türk toplumu açısından yönetilmeye muhtaç değişimler yaşamaya başladığı söylenebilmektedir. Bu göç hareketinin hemen arkasından uygulanan kriz yönetimi barınma, sağlık bakımı, yiyecek ve giyecek gibi temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik olmuştur. Buna karşın, süreç içerisinde ve kitlesel akınların devam etmesiyle birlikte Suriyeli bireylerin sosyal uyum süreçlerine yönelik çalışmaların önem kazandığı

görülmektedir. Yaşam şartlarının iyileştirilmesi, temel hakların tanınması gibi insan hakları ve sosyal adaletin temel bileşenlerini ifade eden çalışmaların geliştirilmesi ve bu anlamda sosyal hizmetin rolü sosyal uyuma giden yolu tarif edebilmektedir.

Kaynaşmanın ve sosyal uyumun sağlanması noktasında, hak temelli bakış açısının yanında, uygulamaların ve politikaların çeşitliliği ile birlikte sürdürülebilirlik ve kalıcılık da büyük önem taşımaktadır. Bunların yanında, sosyal uyum arayışında aile, sağlık, hukuk, kültür gibi pek çok sosyolojik kurumla çalışma yapılabilmeyle birlikte, eğitim diğer kurumlardan farklı bir boyut taşıyan bir aracı temsil etmektedir. Bu noktada yeni topluma uyum sağlama süreçleri ile ilgili en önemli basamak, kuşkusuz, Suriyeli çocukların eğitim süreçlerine dâhil olması ve okullaşmanın önündeki engellerin ortadan kaldırılması ile doğrudan ilişkilidir (Gencer, 2017a: 839). Suriyeli çocukların eğitim süreçlerine dâhil edilmeleri, sığınılan ülkeye uyum sağlama yanında çocukların gelecekteki hayatlarına hazırlanmaları için de en temel gereksinimler arasında yer almaktadır (Gencer, 2019a: 289). Eğitimin sosyal uyumdaki bu rolü, toplumsal işleyişle ilgili sorunların giderilmesi ve özellikle çocuklar aracılığıyla bilgilendirme ve öğrenme süreçlerinin işletilerek sosyal uyumun hızlandırılması ve kolaylaştırılması şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Toplumdaki farklılıklara uygun müdahalelerin gerçekleştirilebilmesi için kültürel yetkinliğe sahip, insan haklarını gözeten, ayrımcılık ve baskı karşıtı bir bakış açısına sahip olmak önem taşımaktadır. Bu varsayımdan hareketle, sosyal uyumun geliştirilmesi noktasında Suriyeli çocukların eğitimlerinin çokkültürlü eğitimin gereklerine göre yapılandırılması, ülkemizin içinde bulunduğu toplumsal yapı gereği kaçınılmaz gibi görünmektedir. Özellikle, birlikte yaşamın değerinin vurgulandığı, asimile etmekten uzak ve kültürlenme sürecini hızlandıracak çokkültürlü eğitim bakış açısının ve uygulamalarının harekete geçirilmesi, kültürel yetkinliğin ve toplumsal bütünleşmenin bir gereği sayılabilmektedir.

Türkiye’de Suriyelilerle Gelinek Nokta

“Arap Baharı” olarak isimlendirilen ve halkın demokrasi, insan hakları ve özgürlük adına kitlesel hareketlere destek verdiği süreç, Tunus’dan başlayarak Libya, Cezayir, Fas, Mısır, Suriye, Ürdün ve Bahreyn gibi ülkelere yayılmış, Mısır’da hükümetin olaylar çok yayılmadan istifa etmesi, sürecin Suriye gibi ülkelere nazaran daha hafif geçmesini sağlamıştır (Poyraz, 2012). Süreç, Suriye’ye de sıçrayarak bir iç savaş başlatmıştır (Özdemir, 2017: 121-122). İç savaş da göç hareketini başlatmış ve 252 kişilik ilk göç dalgası 29 Nisan 2011’de Yayladağ ilçesinde gerçekleşmiştir (Bostan, 2018: 40). Türkiye bu noktada, “açık kapı politikası” izlemiştir (Yaman, 2017: 96) ve

Suriyeli bireylerin Türkiye'ye ilk girişlerinden itibaren 1994 yılında çıkarılan "Türkiye'ye İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye'den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar ile Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılara ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" kapsamında geçici koruma statüsü verilmiştir. Bu noktada, geçici koruma statüsüyle ilgili Türkiye'nin tarihsel sürecini gözden geçirmek daha anlamlı olabilecektir. Mültecilerle Dayanışma Derneği tarafından 2010 yılında hazırlanan "Basın Mensupları için El Kitabı"nda 1951 yılı temmuz ayında, İsviçre'nin Cenevre kentinde yapılan bir konferans sonrası kabul edilen Cenevre Sözleşmesinin, iltica hukukunun temel taşı olarak oluşturduğu belirtilmektedir. Türkiye 1951 Sözleşmesi'ni, sahip olduğu jeopolitik konum ve coğrafi yapı nedeniyle "coğrafi kısıtlama" ile imzalamıştır. Bu kısıtlamaya göre, Avrupa ülkeleri dışından gelen sığınmacılara Türkiye'de mülteci statüsü tanınmamaktadır. Bunun yerine, Sözleşme hükümlerine göre mülteci statüsü taşıyan kişileri "sığınmacı" olarak tanımlamakta ve üçüncü bir ülkeye yerleştirilene dek geçici koruma sağlamaktadır. Geçici koruma statüsü bir yıllığına tanınırken en fazla üç yıla kadar uzatılabilmekteydi. Bununla birlikte, kitlesel akının devam etmesi üzerine 2014 yılında çıkarılan "Geçici Koruma Yönetmeliği" eski yönetmeliği yürürlükten kaldırmış ve yeni yönetmelikte geçici koruma için belli bir süre sınırlaması getirilmemiştir (Yavuz ve Mızrak, 2016: 187-188). Suriye'den gelen kitlesel göç hareketinin bir çıktısı olarak değişime uğrayan mevzuatın toplumsal değişimlere yanıt vermek amacıyla olduğu anlaşılmaktadır.

Bu noktada, 'geçici koruma statüsü'nün tanımının ve Suriyeli bireyler ve Türkiye açısından ne ifade ettiğini açıklamak faydalı olabilecektir. Geçici Koruma Statüsü, Avrupa Komisyonu tarafından Avrupa ülkelerinin vatandaşlığına sahip olmayan ve kendi ülkelerine dönmeleri mümkün olmayan bireylerin yer değişim hareketlerinde hızlıca ve geçici koruma sağlayan istisnai bir önlem olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2019). Avrupa Komisyonu, geçici koruma statüsünün ortaya çıkmasında taraflar arasında karşılıklı fayda sağlayacak iki önemli kriter üzerinde durmaktadır. Bunlardan biri, kitlesel akın içinde yer değişimi zorunluluğu yaşamış bireyler ile Avrupa Birliği ülkelerinin vatandaşları arasındaki kabul ve uyum noktasındaki politika ve işleyiş farklılıklarının azaltılması olarak ifade edilmiştir. İkincisi ise, bir defada büyük kitleler halinde akınların yaşandığı Avrupa Birliği ülkeleri arasında dayanışmanın ve mali yükün paylaşımının artırılması şeklinde başka bir kritik unsur belirtmektedir. Türkiye'ye dönülecek olunursa, iç savaş sonrası

Türkiye'ye sığınan Suriyeli bireylerin siyasi ve ekonomik statüleri ve Türkiye vatandaşları ile farklılaşan yasal hakları ve mali boyutu günümüze kadar zaman zaman gündeme gelse de bu bireylerin her anlamda uyumlarını sağlayacak politikalar tam olarak hayata geçirilememiştir. Mevzuat yenilenerek belli teknik konularda sosyal uyumu ve yaşamı kolaylaştırıcı değişimler yaşansa da ülkemizde yaşayan Suriyeli bireylerin sahip oldukları geçici koruma statüsünün eğitim, sağlık, çalışma gibi temel hakları sağladığı, buna karşın özgürlük alanında sınırlılıklar getirdiği de görülmektedir. Bunun en görünür örneği, Suriyeli bireylerin sadece kayıtlı oldukları illerde yaşama zorunlulukları, kayıtlı buldukları illerin Göç İdaresi Müdürlüklerinden izin almaksızın başka bir il merkezinde yaşamaya başlamaları durumunda eğitim ve sağlık hizmetlerinden faydalanamama gibi kısıtlılıklarla kendini gösterebilmektedir (İnsani Gelişim Vakfı, 2019).

Tanınan hukuki statü ve mevzuat yapısının ortaya konulmasından sonra, Suriyeli bireyler özelinden hareketle sayısal veriler aracılığıyla mevcut durumun değerlendirilmesi önemli gibi görünmektedir. Suriye'deki iç karışıklıklar nedeniyle güvenlik ve barınma ihtiyaçlarını karşılamak üzere yola çıkan insanların bir kısmının Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır ve Kuzey Afrika'yı tercih ettiği görülse de ciddi bir akının Türkiye'ye doğru gerçekleştiği bilinmektedir. Geline nokta itibarıyla, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Nisan 2020 güncel verilerine göre, ülkemizde 63.627'sinin geçici barınma merkezlerinde olmak üzere toplam 3.523.951 Suriyeli bireyin yaşadığı görülmektedir. Bunun yanında, bu nüfustan 2.167.858 ile neredeyse %60'ının çocuk ve ergenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu yaş grupları içinde de 1.676.720 ile çocukların büyük çoğunluğunun zorunlu eğitim ile üniversite çağında oldukları dikkati çekmektedir. Buradan hareketle, Suriyeli çocuk sayısının azımsanmayacak bir düzeyde olmasından ötürü eğitim sistemine dahil olma ve fiilen okullaşma süreci çerçevesinde ele alınmasının değinilmesi gereken önemli konulardan biri olduğu söylenebilmektedir. Çocukların eğitim durumlarının yorumlanabilmesi için Suriyeli bireylerin hem kültürel hem de tarihsel arka planına bakmak önem taşımaktadır.

Sosyal Uyum için Kilit Nokta: Eğitim ve Eğitime Bakış

Sosyal uyum, farklılıkların tanımlandığı çokkültürlülüğün bir versiyonu olarak sosyal sorunların çözümü için toplum tarafından oluşturulan ortak değerleri, bireylerin kendi aralarındaki dürüstlüğü ve gelişim için gönüllüğü de kapsamaktadır (Joshee vd., 2016: 44). Sosyal uyum, ortak toplumsal normları ve değerleri, bir topluma aidiyet ya da ortak kimlik algısını, süreklilik ve kararlılık algısını, risklerin paylaşıldığı ve kolektif

refahın sağlandığı toplumsal kurumları, hakların, olanakların, zenginliğin ve gelirin eşit dağıtıldığı, sivil toplum ve aktif vatandaşlığın güçlü olduğu bir yapıyı ifade etmektedir (Green vd., 2006: 5).

Suriyeli ailelerin çoğunluğunun eğitim seviyesinin düşük olması ve eğitime yeterince önem vermemeleri, çocuklarının da eğitimsizliği sorununu beraberinde getirdiği yorumunu yapmak başlangıç için yanlış olmayacaktır. Bunun yanında, çocuk işçiliği, yoksulluk, okulların fiziki koşullarındaki yetersizlik, öğrencilerin eğitim materyallerine yeterli biçimde sahip olmamaları, kültüre duyarlı olmayan müfredat, okullardaki öğretmenlerin çocukların dilini (Arapçayı) bilmemesi, öğretmen-öğrenci etkileşiminin verimsizliği, eğitim süreçlerinde akran zorbalığı, dışlanma (Gencer, 2019a: 182-183), maddi yetersizlikler, toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar, dil sorunu, özellikle kız çocuklarının evdeki diğer çocukların ya da yaşlı bireylerin bakımını üstlenme ve erken yaşta evlenme yükümlülükleri (Dorman, 2014: 6) Suriyeli çocukların okula devam edememelerinin nedenleri arasında sayılabilmektedir (Suriyeli Çocukların Eğitim Durumu Çalışmayı Sonuç Raporu, 2018). Suriyeli bireyler arasında yürütülen bir çalışmada, Suriye'de yaşanan iç savaşın etkisiyle durma noktasına gelen eğitim hizmetlerinin çocukların eğitim düzeylerine olumsuz yansıdığı, bununla birlikte Türkiye'ye ilk gelişlerde gıda, barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanmasında hızlı hareket edilmekle birlikte eğitim ihtiyacının karşılanmasında aynı hız gösterilmese de kamplarda oluşturulan özel okul yapıları ve sivil toplum kuruluşlarının eğitime olan desteklerinin çok büyük olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, göç hareketliliğinin henüz sıcak olduğu kriz dönemlerinde Türkçe eğitimlerin daha dikkat çekici olduğu bunun yanında, Üniversiteye devam etme çağında olan gençlerin bu dönemde maddi yetersizlikler, dil sorunu, eksik belge gibi sıkıntılar nedeniyle eğitim yaşamlarına devam edemedikleri vurgusu önemli gibi görünmektedir (Seydi, 2013: 227- 228). Ayrıca, UNICEF (2019)'in vurguladığı üzere, Türkiye'de yaşayan 645 bin çocuğun okula kayıtlı ve 400 bin çocuğun okul dışında olması önem taşımaktadır.

Suriyeli çocukların okullaşma ve eğitimleri için gerekli düzenlemelerin de 2014 yılında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliğinin kapsamında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi" ile oluşturulan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan okullarda Suriyeli çocukların eğitim görmelerini sağlama amacı taşımaktadır (Emin, 2016: 23; Yavuz ve Mızrak, 2016: 187-188; Kızıl ve Dönmez, 2017: 2349). Milli Eğitim Bakanlığının verilerine göre, 2014-2015 yılları arasında %40,91 olan okullaşma oranının 11.10.2019 tarihi itibari ile %63,23 (MEB, 2019) ile bir ilerlemeyi işaret etmesine

rağmen yeterli olmamaktadır. Ayrıca, Tablo 1 kademelere göre okullaşma oranını göstererek aslında sosyal uyum noktasında hangi hususlara dikkat etmek gerektiğini belirtmektedir. Bu tablo incelendiğinde, Suriyeli çocukların yaş itibarıyla ağırlığının İlkokul düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 1. Suriyeli Çocukların Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları

Anaokul	Öğrenci sayısı	30,678	%27,19*
	Çağ nüfus	112,834	
İlkokul	Öğrenci sayısı	341,325	%89,27*
	Çağ nüfus	382,357	
Ortaokul	Öğrenci sayısı	224,365	%70,50*
	Çağ nüfus	318,251	
Lise	Öğrenci sayısı	88,360	%32,88*
	Çağ nüfus	268,730	
Toplam	Öğrenci sayısı	684,728	%63,23*
	Çağ nüfus	1,082,172	

*Okullaşma oranı (MEB, 2019)

Sosyal uyumda ön plana çıkan iki konu bulunmaktadır. Birincisi istihdam, ikincisi ise çocukların eğitimidir (Kirişçi, 2014: 29). Eğitim sistemine giremeyen çocuklar birçok risk altında olduğu gibi gelişimsel ihtiyaçları da ikinci plana atılmaktadır (Bahadır ve Uçku, 2016: 122). Bu nedenle Yıldırım alp ve diğerleri (2017: 108) tarafından Suriyeli bireylerin toplumsal uyum süreçlerinin hızlandırılabilmesi için dil kurslarının yaygınlaştırılması, kültürel oryantasyon programlarının hazırlanması, bilgilendirme ve rehberlik hizmetlerinin sunulması, eğitim ve istihdama katılımın artırılması için düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Eğitimin tüm çeşitlerinin (örgün, dil, mesleki vb.) sosyal uyumun en temel unsuru olduğu belirtilmektedir (Duman, 2019: 348). Özellikle dil bilme düzeyi ile toplumsal uyumsuzluk arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Aksi takdirde genelde eğitimden özelde ise okuldan ayrı kalmanın Suriyeli çocukların uyumunu zorlaştırdığı

gibi çeşitli risklerle karşı karşıya kalmasının önünü açabilmektedir (Kızıl ve Dönmez, 2017: 234). “Eğitim çağındaki çocuklar eğer eğitimde/okulda değilse nerede?” sorusu her zaman gündemdeki yerini korumaktadır. Eğitim çağında olup eğitimde/okulda olmayan çocuklar erken yaşta evlilik başta olmak üzere çocuk yaşta çalıştırılma, illegal örgütler tarafından istismara uğrama gibi risklerle karşılaşabilmektedirler (Duman, 2019: 348). Ancak eğitim çağında olup eğitimde/okulda olan çocuklar öncelikle okulun güvenli ortamından yararlanırlar ve bir yandan sosyal uyum yetenekleri gelişirken diğer taraftan eğitim sonrası iş bulmaları da kolaylaşmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017: 65; Karabaş, 2018: 94-95; Duman, 2019: 348). Göçmen olan ve evinde sınırlı kaynağa sahip çocukların gerekli eğitim kaynaklarına ulaşabilmesi noktasında çözümler üreten bir yapıyı başarılı eğitim sistemi olarak işaret eden PISA (2015) raporu, eğitim gören öğrenci sayısının artışı ile toplumsal faydanın gelişimini doğru orantılı olduğunu vurgulamıştır. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, Suriyeli Sığınmacıların Uyum ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Sonuç Bildirgesi (2018) 100 bin Suriyeli gencin mesleki eğitim kurslarına katıldığını ve 224 bin kişinin dil kursu aldığını ifade ederek eğitimin Suriyeli göçmenlerin bireysel refah ve yaşam kalitesi düzeylerinin artırılması ve Türkiye’deki insan kaynağının genişletilmesi noktasında oynayacağı önemli rolü vurgulamaktadır.

Suriyeli bireylerin sayısı 2011 yılı itibariyle her geçen gün artmaya başladıkça Eylül 2013 itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Yükseköğretim Kurulu’nun Suriyeli bireylerin eğitimi için önemli kararlar aldıkları görülmüş ve Türkiye’de yaşayan Suriyeli bireylerin eğitimlerinin bir hak olduğu ve karşılanmasının da zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Bu kararlardan önce Milli Eğitim Bakanlığı’nın kampların dışında yaşayan ve ikamet izni bulunmayan Suriyeli bireylerin eğitimlerinde yerel yönetimleri, gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşları etkinleştirdiği görülürken belirtilen tarihten sonra kamplarda ve kamp dışında yaşayan Suriyeli bireylerin okullaşma oranının arttığı belirtilebilmektedir (Seydi, 2014: 278). Bunun üzerine, Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planında Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamalarına yönelik çalışmalara eğilimin olacağını belirtmiştir. Böylece, 2014 yılında çıkarılan Genelge ile Geçici Eğitim Merkezleri kurularak eğitim süreci sistematikleştirilmeye çalışılmıştır (Emin, 2016: 23). GEM’lerle birlikte Suriyeli çocukların eğitim hayatını sürdürebilecekleri üç farklı alternatif oluşmuştur. Bunlardan biri Türkçe eğitim veren devlet okulları diğeri ise Suriyeliler tarafından açılan ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ve yerel yönetimlerce desteklenen özel okullardır (Duruel,

2016: 1408; Kızıl ve Dönmez, 2017: 2349). GEM'lerle birlikte Suriyeli çocukların yıl kaybı olmadan eğitimlerine devam etmelerine olanak sağlanmıştır. GEM'lerde temelde Arapça eğitim olmak üzere haftada 15 saat Türkçe dersleri de bulunmaktadır. Müfredat olarak Suriye müfredatı kullanılsa da rejim yanlısı ifadeler müfredattan temizlenmiştir. GEM'lerin asıl amacı devlet okullarına geçişi sağlayabilmektir (Duruel, 2016; Akalın, 2016; Şensin, 2016). Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu işbirliğinde yürütülen PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) ile Suriyeli çocuklara Türkçe eğitimin verilmesi, eğitim materyallerinin sağlanması, okullarda çalışan tüm personele hizmet içi eğitimlerin verilmesi imkânı sunulmuştur.

Diğer taraftan, Göç ve Entegrasyon Politika İndeksi'ne göre Türkiye'nin de bulunduğu 38 ülke arasında gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye göçmen bireylere yönelik uyum politikaları sıralamasında son sırada yer aldığı belirtilmiştir. Aynı araştırmanın raporunda, Avrupa vatandaşı olmayan ve aktif çalışma yaşında olan göçmenlerin üçte birinin istihdam, örgün eğitim ya da mesleki eğitimin içinde olmadıkları ve özellikle kadın ve eğitim seviyelerinin düşük olduğu, ayrıca 38 ülke arasında sıralaması düşük olan ülkelerde göçmen bireylerin eğitim ve sağlık hizmetlerine etkili bir şekilde erişemedikleri ve özel ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığı yorumu yapılmıştır (Migrant Integration Policy Index, 2015). Buna karşın, gidilen ülkelerde göçmenlere ilişkin olumsuz etiketlemeler ya da algılar oluşmasına rağmen, uzun vadede dahil oldukları toplumların farklılıklarla yaşamaya uyumlu hale gelmelerine ve gelişmelerine katkı sağlayabildikleri belirtilmektedir (Akçiçek, 2015: 52).

Çokkültürlü Eğitim ve Sosyal Uyuma Giden Yol

Son 20 yılda, eğitimin sosyal uyumu geliştirici rolü, sosyal politika üreten aktörler ve eğitimciler tarafından oldukça ciddi bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bu noktada, eğitimin artan çoğulculuk, bireysellik, çokkültürlülük, sivil duyarsızlık, etnik, dini ve sivil çatışmalar nedeniyle sosyal bütünleşmeye engel olabilecek konuların ortadan kaldırılması için bir araç olarak görüldüğü söylenebilmektedir (Shuayb, 2012: 1). Eğitimin şiddet ve ayrımcılık unsurlarını azaltmak ve toplumdaki insan hakları algısını geliştirmek için güçlü bir araç olduğu söylenebilmektedir. Bunun yanında, eğitim fırsatlarına erişimde sağlanan eşitlik dini, bölgesel, etnik köken gibi farklılıkların ortadan kaldırılmasını işaret ederek ayrımcılık ve baskı karşıtı uygulamalara daha sistematik bir yaklaşım sunabilmektedir (Salmi, 2006: 15). Bu bağlamda kültürel açıdan kapsayıcı olan eğitim modellerinin, her türlü eşitsizlik ile ayrımcılığın

karşısında konumlanmış olduğu ve bireylerin toplumsallaşma süreçlerinde yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılması noktasında erken çocukluk döneminden itibaren etkili olduğu ifade edilmektedir (Uzunaslan ve Tek, 2019: 283).

Sosyal uyum ve çıktılarının eşitliği, çokkültürlü eğitimin iki amacı olarak kendilerini göstermektedirler (Joshee vd., 2016: 44). Kültürel ayrımcılığa karşı bazı savunuculuk uygulamalarının yürütüldüğü bir kavramı ifade eden çokkültürlü (Guzzetta, 2007: 31) eğitim 1960'lar ve 1970'lerde görülen vatandaşlık haklarına yönelik hareketlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve etnik gruplar için oluşturulan sosyal içerme politikalarının bir parçası olarak eğitim sürecinde kendini göstermeye başlamıştır (Stateuniversity, 2019). Çokkültürlü eğitim, ana amacı eğitim kurumlarının yapılarını farklı etnik, ırk, dil, kültür ve cinsiyet gruplarına dâhil olan tüm öğrencilerin okullarında akademik başarıya ulaşabilmeleri için eşit şansa sahip olmalarını sağlayacak şekilde değiştirmek olan bir fikir, eğitimsel reform hareketi ve süreçtir (Smith, 2009: 46). Çokkültürlülüğü ifade eden etnik, kültürel farklı azınlık gruplarda bütünleşme, geniş toplumla eşitliğin sağlanmasını ifade etmekte ve her ne kadar çokkültürlü eğitim eğitimsel kapsayıcı bir amacı olmasa da bazı gruplar için bu seçenek isteğe bağlı olarak kullanılabilir (Philips, 2014: 553).

Çokkültürlü eğitim, bir özgürlük alanını işaret ederek etnosentrik önyargıları ve farklı kültürlerden, bakış açılarından bilgi edinme ve bu sembolleri keşfetme özgürlüğünü ifade etmektedir (Parekh, 2000: 230). Banks (1995), çokkültürlü eğitimin içerik uyumu, bilgi inşa süreci, önyargıyı azaltma, eşitlik pedagojisi, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı olmak üzere beş boyutunun olduğundan bahsetmektedir. İçerik uyumu, öğretmenin sınıf ortamında kullanacağı materyallerin ve örneklerin farklı kültürlerle ve gruplarla uyumlu hale getirilmesini ifade ederken, bilgi inşa süreci, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl anlayabileceklerini, nasıl önyargılara, şemalara sahip olduklarını, nasıl keşfedebileceklerini anlatmaktadır. Bunun yanında önyargıyı azaltma, öğrencilerin farklı ırksal, etnik ve kültürel gruplara yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacak öğretmenler tarafından yürütülen dersleri ve aktiviteleri ifade etmektedir. Eşitlik pedagojisi, öğretmenlerin kendi öğretim modellerini farklı kültürel ve sosyal gruplara ait öğrencilerinin akademik başarılarını destekleyecek şekilde düzenlemelerinde kendini gösterirken; güçlendirici okul ortamı ve sosyal yapı, okul yönetimi ve kültürü farklı etnik ya da cinsiyet gruplarından olan öğrencilere eşitlik getirecek ve eşit statü sağlayacak şekilde değişmesinde ortaya çıkmaktadır. Göçmen çocukların yaşadıkları topluma uyum sağlama süreçlerini hızlandırıcı bir etki yaratan eğitim olanaklarına ulaşım noktasında adil fırsat eşitliğinin

sağlanması, ülkeye artı değer olarak geri dönebileceğini ifade edilmektedir (Emin, 2019). Bu anlamda çokkültürlü yapının bir örneğini Kanada'da görmek mümkün olmakla birlikte kültürel farklılığın Kanada politikasının önemli bir parçası olduğunu vurgulamak da yanlış olmayacaktır. Bu politikanın başlangıç aşamasındaki amacı İngiliz ve Fransız kolonilerini bir araya getirmek ve diğer göçmenleri asimile etmek üzerineyken zaman içinde bu politikalar kültürel farklılıklarla ilişkili değerleri ve anlamlandırmaları dikkate alacak şekilde değişime uğramışlardır. Bu noktada, Kanada hükümeti, eğitimi kültürel farklılığı en iyi şekilde yönetmede temel araçlardan biri olarak görmüş ve eğitim politikalarında, okullarda ve sınıflarda çokkültürlü eğitimin kapsayıcı araçlarını kullanmıştır (Joshee vd.,2016: 35).

Çokkültürlü eğitimin somut olarak anlaşılması adına farklı yaklaşımlardan faydalandığı görülebilmektedir. Literatürde katkı yaklaşımı, etnik katkı yaklaşımı ve eleştirel ırk teorisi gibi kuramların bu alanda 1960'lardan itibaren kullanıldığı belirtilmektedir. Katkı yaklaşımının eğitim müfredatında 1960'lardan itibaren kullanılmaya başlandığı ve etnik farklılıkların farkındalığı üzerine yapılan hareketlerin ilk aşaması olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, etnik gruplara ait özel günlerin ya da olayların anılması ya da kutlanması ön plana çıkmakta ve özel tatil günleri dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşım, okul ortamında ele alınması kolay olsa da öğrencilerin etnik konulara ve olaylara odaklanmasını sağlayarak küresel bir bakış açısı geliştirmelerine engel olabilmektedir. Etnik katkı yaklaşımı, öğretmenlere etnik içerikleri müfredatlara eklemeleri konusunda da esneklik sağlamaktadır. Ünlü yazarlar, oyuncular, bilim insanları, tarihçiler müfredata dahil olarak müfredatın bakış açıları ve şemalarla bütünleşmesini sağlarken öğrencilerin farklı kültürel ve etnik bakış açılarını anlamlandırmalarına yardımcı olamamaktadır (Banks, 1990). Eleştirel ırk teorisi ise baskı altındaki grupların statülerini sınıf içinde de sınıf dışında da korumada önemli bir rol oynayan eğitimin yapısal ve kültürel yanlarını dönüştürecek çabalara ve uygulamalara rehberler, bakış açıları, yöntemler ve pedagojik yaklaşımlar sağlamaktadır (Acar-Çiftçi ve Gürol, 2014: 4). Solorzano ve Yosso (2000: 40-41) eleştirel ırk teorisinin a) ırk ve merkezi ırkçılık ve ırkçılığın görülen diğer şekilleri, b) baskı ideolojisine karşıt duruş, c) sosyal adaletle bağlılık, d) deneyimsel bilgi ve e) disiplinler arası bakış açısı üzerine odaklandığını belirtmektedir.

Çokkültürlü Eğitimde Sosyal Hizmetin Rolü

Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi (CSWE) çokkültürlü yapıya ilişkin içeriğin sosyal hizmet müfredat standartları içerisinde yer almasını zorunlu görmektedir. Çokkültürlü yapının

göz önünde bulundurularak oluşturulan bir içeriğin ise baskının, farklılıklara duyulan hassasiyetin, farklılıkların ve benzerliklerin öğretilmesini ve etnik azınlıklar, kadınlar, sosyal ve ekonomik adalet hakkında bilginin aktarılmasını kapsaması öngörülmektedir (Keys, 2013: 1). Çokkültürlü sosyal hizmet uygulamalarının sosyal adaleti ve insan haklarını temel alan yanı, Dominelli (2004) tarafından sosyal hizmet becerilerinin siyasetten arındırılmış olarak sunulmakla birlikte bu uygulamaların azınlık grupları güçsüzleştiren ve çaresizce hissettiren yoksulluğa, eşitsizliğe ve ırk ayrımcılığına karşı duruş sergileyen bileşenleri ile açıklanmaktadır (Daniel, 2008: 25). Bu noktada, ırkçılık mağduru olan bireylerin ayrıştırılmalarına ve eğitim hakkı gibi temel haklarından mahrum bırakılmalarına sebep olarak gösterilen farklılıklarının korunması ve sürdürülmesinin ancak ulusal ve uluslar arası politikaların kapsayıcılığı ile teminat altına alınabileceği belirtilmektedir. Sosyal hizmetin toplumu oluşturan tüm bireylerin temel haklarının sunulması noktasında, ırkçılık karşıtı bir uygulama ile bireylerle yönetsel yapılar arasındaki bağlantının kurulması, eğitim süreçlerinde var olan temel sorunlar ile aksaklıkların giderilmesi ve sistemin dönüştürülmesi anlamında sorumlulukları olduğu ifade edilmektedir (Tek, 2019: 1161). Sosyal hizmet ile eğitim arasındaki ilişkide çokkültürlü yapının iki açıdan farklı bir rol oynadığı düşünülmektedir. Birincisi, sosyal hizmet eğitiminin kendi yapısının çokkültürlü yapı ile çalışma yönteminin öğrencilere öğretilmesidir. Bu bağlamda karşımıza kültürel yetkinliğin bir beceri olarak öğrencilere kazandırılması çıkmaktadır. Kültürel yetkinlik hiçbir zaman tam olarak kazanılabilen bir beceri olmamakla birlikte sosyal hizmet uzmanları için kültürlerarası bilginin uygulamalara aktarılması konusunda yaşam boyu devam bir süreci ifade etmektedir. Buna göre, çokkültürlü sosyal hizmet uygulamalarının etkili olabilmeleri için dört temel yetkinliğin işletilmesi gerekmektedir. Bu yetkinlikler, uzmanın kendi değerlerinin, önyargılarının ve insan davranışı hakkındaki varsayımlarının farkında olması, farklı kültürel gruplara dahil olan müracaatçıların dünya görüşlerini anlamlandırması, uygun müdahale stratejileri ve teknikleri geliştirmesi ve kültürel yetkinliğin bileşenlerini güçlendirecek ya da zayıflatacak örgütsel ve kurumsal güçleri anlaması şeklinde sayılabilmektedir (Sue vd., 2016: 60-61).

Sosyal hizmet öğrencilerinin farklı kültürel deneyimlerle çalışma konusunda kazandıkları bilgi, beceri ve değer anlayışı önemli bir araçtır. Bu araç, daha önceki bölümlerde belirtilmeye çalışıldığı üzere Türkiye'nin değişime uğrayarak çokkültürlü hale gelen yapısına bağlı yaşanan sosyal sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesinde fayda sağlayacaktır. İkinci nokta ise, çokkültürlü eğitim yapısı içinde

sosyal hizmetin bir meslek ve disiplin olarak rolünün tanımlanmasıdır. Bu rol kapsamında, esas olarak okul sosyal hizmetinden bahsetmek gerekmektedir. Okul sosyal hizmeti uygulamasının temel amaçları dört ana başlık altında toplanabilmektedir. Bunlar, öğrencinin bulunduğu okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmesine destek olmak, öğrencilerin eğitim hakkından en yüksek düzeyde faydalanmalarına yardımcı olmak, eğitim hakkının savunuculuğunu yapmak ve görülen sorunların çözümünde toplumsal kaynaklarla öğrencileri ve ailelerini buluşturmak şeklinde belirtilebilmektedir (Alptekin vd., 2019). Duman (2000) tarafından da vurgulandığı üzere, okul sosyal hizmetinin çok boyutlu bir yapısı bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin gelişim dönemleri, yaşadıkları aile koşulları, gelişim dönemlerine ve aile koşullarına göre yaşanan sorunlar ve çatışmalar, ihtiyaçları doğrultusunda yararlanmaları gereken toplumsal kaynaklar ve hizmetler ön plana çıkmaktadır. Bahsedilenlere bağlı olarak yaşanan sorunlar ya da eksiklikler nedeniyle öğrencilerin eğitim hayatlarında devamlılığın sağlanması adına yapılan mesleki uygulamalar okul sosyal hizmetini tanımlamaktadır. Jarolmen (2017), okul sosyal hizmeti uygulamaları ile engellilik, yoksulluk, şiddet, istismar, işsizlik, bağımlılık, kayıp, kronik hastalık gibi pek çok farklı soruna müdahalelerde bulunulabileceğini ifade etmektedir. Bunun yanında, okulun bir araç olarak kullanılarak belli sorunların (bağımlılık ya da zorbalık gibi riskli davranışlar gibi) henüz oluşmadan önlenilebileceğini ya da oluşan sorunlarla mücadele edilebileceğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan, okul sosyal hizmeti uygulamalarının önleyici, koruyucu ve iyileştirici etkileriyle birlikte savunucu ve kaynaklarla buluşturucu rolünün çokkültürlü yapıya uygun olduğu söylenebilmektedir.

Davidman ve Davidman (1994) çokkültürlü eğitimin geliştirilmesi için temel alınması gereken stratejileri açıklamışlardır. Buna göre, çoklu bakış açısının öğretilmesi, kültür odaklı çalışmaların yapılması, çokkültürlü müfredat ve eğitimin sağlanması, işbirlikçi öğrenmenin geliştirilmesi, sosyal konuların tartışılması, eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, çatışmaların çözümlenmesine yönelik stratejilerin öğretilmesi, okul personeli, öğretmenler ve ailenin işbirliğinin sağlanması, çok dilli eğitimin gerçekleştirilmesi, sınıf oturumunun öğrenci odaklı olması şeklinde sayılan bu stratejiler (Ford ve Harris, 1999: 29), farklı kültürel gruplarda sosyal uyumu sağlamanın önemli anahtarlarından biri olan eğitim sürecinin yapılmasına katkı sağlayabilecektir. Buradan hareketle, sosyal hizmetin temel bileşenleri olan insan hakları, sosyal adalet ve sosyal refah bağlamı sosyal uyum sürecine giden yolun bir parçasının oluşturabilmektedir. Bireyle, grupta, toplumla çalışma gibi kendine özgü

yöntemleri bulunan sosyal hizmetin çokkültürlü eğitim yapılanması içinde yer alarak sosyal uyum sürecine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sosyal uyumun sağlanmasında bir araç olarak kullanılabilir çokkültürlü eğitim sürecinin geliştirilmesinde ebeveyn odaklı grup çalışmalarının yürütülerek ebeveynlerin yaşadıkları sorunların tartışılması ve çözüme kavuşturulması büyük önem taşımaktadır. Göçmen çocukların ebeveynlerinin yaşadığı büyük sorunlardan biri çocuklarının okullarında rahat iletişim kuramamaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle ebeveynler okul yönetiminden korkmakta ve okula gelmek istememektedirler (Norris ve Collier, 2018: 151). Sleeter ve Grant (1988) çokkültürlü eğitimin sosyal eşitliği, toplumdaki fırsat eşitliğini, kültürel ve yaşam tarzı farklılıklarına olan saygıyı geliştirdiğini ve okuldaki gruplar arasında güç eşitliğini desteklediğini savunmaktadırlar. Bu eğitim yapısında, genel müfredat tüm öğrenciler için farklı kültürel grupların bakış açıları ve katkıları çerçevesinde hazırlanmakta ve içerikte öğrencilerin deneyimleri ve çok dilli, çokkültürlü ve alternatif görüşlerin eleştirel analizleri kullanılmaktadır (Washburn vd., 1996: 17). Birden fazla dil bilen, birden fazla kültüre özgü özellikleri tanıyan ve kültürel yetkin sosyal hizmet uzmanlarının, sayısı hızla artan ve farklılaşan müracaatçı nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamada ve sunulan eğitim, aile hizmetleri ve sosyal hizmetler için daha önyargısız ve kültürel duyarlılıkla değerlendirme yapmada etkin oldukları söylenebilmektedir (Congress ve Gonzalez, 2013: 66). Kültürel yetkin bir okul sosyal hizmeti uygulamasında, müracaatçının, okulun ve sosyal hizmet uzmanının kültürü arasında kurulan bir üçgensel ilişkiden bahsedilebilmektedir. Bu noktada, kültürel yetkinliğin standartlarından biri olarak bahsedilen sosyal hizmet uzmanının kendisine ve müracaatçılara ait kültürel özellikler ve önyargılarla ilgili farkındalık geliştirmesi, çocukların ihtiyaçlarının tanımlanmasında ve değerlendirilmesinde açık bir iletişimi ve etkinliği beraberinde getirmektedir. Ayrıca, üçgenin bir diğer ayağı olan okul kültürü bağlamında ele alındığında ise, sosyal hizmet uzmanının savunuculuk becerisi gereği sahip olduğu alternatif okul politikaları ve uygulamaları, çocukların eğitim planlarına ebeveynlerin dahil olabilmesi için farklı yollar geliştirmelerine yönelik girişimleri ve eylemleri görülebilmektedir (Congress ve Gonzalez, 2013: 67).

Bu noktada, Sleeter ve Grant (1988), çokkültürlü eğitime yönelik beş temel yaklaşım önerisinde bulunmaktadır (Leistyna, 2002; Babacan, 2007; Robles de Melendez ve Beck, 2007):

- *İstisna ve kültüre özgü yaklaşımın öğretilmesi*, öğrencilere bir toplumun işlevsel olması için gerekli olan becerileri, kavramları ve değerleri kazandırmaktadır.
- *Tek grup çalışmaları yaklaşımı*, özel bir grupla çalışmayı ifade etmektedir. Bu yaklaşımın, Asyalılar, Müslümanlar, Aborjinler gibi hedef grupların sosyal statülerini yükseltmek için siyasi amaçlara sahip olduğu görülmektedir.
- *İnsan ilişkileri yaklaşımı*, öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine yönelik tutumlarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, bireysel kimlik kabulünün geliştirilmesi, diğerlerine yönelik önyargıların ortadan kaldırılması şeklinde ifade edilebilmektedir.
- *Çokkültürlü eğitim yaklaşımı*, baskı grupları arasındaki ayrımcılık ve ırkçılığın azaltılmasına odaklanmakta ve fırsat eşitliği ve sosyal adalet için çalışmaktadır. Bu yaklaşım aynı zamanda, geniş bir sosyal reformu işaret ederek müfredatların çoğulculuğu ve eşitliği yansıtacak şekilde yeniden yapılandırılmasını öngörmektedir.
- *Çokkültürlü ve yeniden yapılandırmacı model*, çokkültürlü eğitim yaklaşımını temel almakla birlikte baskı, ırk, sosyal sınıf, engellilik ve cinsiyet temelli sosyal yapısal eşitsizlik gibi konulara doğrudan odaklanmaktadır.

Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda, çokkültürlü eğitimin Türkiye’de şekillenebilmesi adına sosyal hizmetin odaklanması gereken konular anlaşılmaktadır. Suriyeliler özelinde değerlendirildiğinde, özellikle okul çağındaki çocukların nüfus yoğunluğu ve Suriyeli bireylerin ülkemizde uzun kalış süreleri, bundan sonra da devam edecek olmaları uzun vadeli bir eğitim politikası değişikliğini işaret etmektedir. Buna karşın, Suriyeli bireylerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde yeni uygulamalarla da bu süreç için bir başlangıç yapılabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan, ilk başlangıç noktasının Suriyeli öğrencilere Türkiye’nin kendi kültürünün tanıtılması ve iç dinamiklerinin anlamlandırılmasının desteklenmesi oluşturabilecektir. Ülkemizin kendine özgü değerlerinin ve kavramlarının çocuklara öğretilmesi ve öğrenilenlerin aile üyeleriyle, yakınlarla paylaşılması dışsal bir sosyal uyum sağlayabilecektir. Bunun yanında, bu grubun özel bir grup olarak görülerek hem öğrencilere hem de Suriyeli ve Türkiye vatandaşı ailelere özel grup çalışmalarının yürütülmesi önem taşımaktadır. Özellikle, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının kazanılması ile ilgili yoğun tartışmaların ve buna bağlı olarak önyargıların kırılması noktasında hakların ve kazanımların doğru aktarılması gerekmektedir. Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin ağırlıklı olarak Türkiye vatandaşı olan öğrencilerle birarada eğitim aldıkları görülmektedir. Daha önce bahsedildiği gibi, önyargılar ve kültürel farklılıklardan doğan olumsuz tutum ve davranışların, çocukların kendi aralarında

akran zorbalığına kadar vardığı bilinmektedir (Suriyeli Çocukların Eğitim Durumları Çalıştayı Sonuç Raporu, 2018). Bu nedenle, tüm çocuklara farklı kültürel özelliklerle etkin iletişim ve empati üzerine eğitimler verilerek insan ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal hizmet bakış açısıyla oluşturulacak bireysel müdahale planlarının ve grup çalışmalarının bu noktada etkili olabileceği düşünülmektedir. Bunların dışında, çokkültürlü eğitim sadece farklı kültürel gruplar özelinde uygulamaları kapsamamaktadır. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim yapısının anaokulundan üniversiteye kadar geniş kapsamlı düşünülmesi müfredatların bu yapının kavramlarını, gereksinimlerini ele alacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Suriyeli çocukların ülkemizde eğitim yaşamına dahil olmasıyla birlikte, Türkiye vatandaşı olan öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlardan biri bu çocuklara yönelik yaklaşımlar ve stratejiler konusunda eksik bilgi donanımına sahip olmaları olmuştur. Bununla birlikte, eğitim yapısının çokkültürlülüğün geniş yelpazesi unutulmadan, sadece etnik köken bağlamında kalmayarak farklı cinsel yönelim, sosyal sınıf gibi pek çok farklılığı da kapsamaya gerekmektedir. Böyle bir yapıda, asıl amacın sosyal eşitsizlikleri azaltmak için baskı ve ayrımcılık karşıtı duruşun çocuklara benimsetilmesi ve gelecekte ülkemiz için artı değer yaratabilmelerinin güçlendirilmesi olmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çokkültürlü eğitim bütüncül bir yapıyı ifade etmektedir. Öğrenci, öğretmen, aile, okul yönetimi ve eğitim politikaları şeklinde belirlenen hedef gruplarının eğitim yapısı içindeki amaçları ayrı ayrı düşünülerek çokkültürlülüğün yansıtılması önem taşımaktadır. Bu yapı içinde, eğitim hakkının herkese eşit bir şekilde sunulması, eğitim hizmetlerine erişimde adaletin sağlanması ana noktayı oluşturmaktadır. Bunun yanında, sorunların çözümünde farklılıklardan yararlanma, toplumda artı değer kazanımının sağlanması, ortak değerlerle bir bilinç oluşturulması gerekmektedir.

İnsan hareketliliğinin yoğun olduğu günümüzde, çeşitli nedenlerle yoğunluklu olarak uzun süreli kalışlar için tercih edilen ülkelerin sosyal uyumu gözetmesi kaçınılmaz gibi görünmektedir. Farklı kültürlere sadece saygı duymaktan ziyade onların tanınması ve kabul edilmesine dayalı bir eğitim yapısı toplumun geleceğinin sağlıklı olmasını sağlayabilecektir. Bunun için ana ilkelerin sosyal adalet, insan hakları ve sosyal refah bağlamı üzerine çerçevelendirilmesi değerli olacaktır. Buradan hareketle, bahsedilen konuların somutlaştırılabilmesi adına aşağıdaki öneriler tartışmaya değer görünmektedir.

- Türkiye'nin kendine özgü eğitim yapısının içinde çokkültürlü eğitim standartlarının her bir kademe için belirlenmesi gerekmektedir. Bu standartlar, eğitim ve öğretimin etkinliği için yapılacak uygulamalara bir rehber niteliği taşıyacaktır.
- Çokkültürlü eğitim yapısının içeriği belirlenirken tektipleştirmeden uzak durulması önem taşımaktadır. Göç edilen ülkenin kültürel özelliklerinin öğrenilmesi ve anlamlandırılması tamamen bu kültüre özgü dinamiklerle hareket edilmesi anlamına gelmemektedir. Bu noktada, önemli olan farklı kültürel özelliklerin ve değerlerin öğrenci gruplarına aktararak ortak paylaşımlarda bulunmalarını sağlamaktır. Buna karşın, ortak bir bağlam geliştirilemeyecek noktalardan biri göç edilen ülkeye ait hukuki yapı olacaktır¹. Ülkenin hukuki yapısının, kurallarının ve yaptırımlarının yine çokkültürlü eğitimin içinde çocuklarla paylaşılması bilgilendirme amacı taşıyacaktır. Bu konu dışında, çokkültürlü eğitim yapısının farklı kültürleri tanımaya ve ortak noktalar geliştirerek sosyal uyuma katkı sunmaya odaklanması gerekmektedir.
- Okulun bağımlılık, istismar gibi pek çok soruna karşı koruyucu olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda, özellikle Suriyeli çocukların erken yaşta evlilik birliği kurmaya ya da çalışmaya zorlanmalarının engellenmesi için hukuki yaptırımların fiilen uygulanması² önem taşımaktadır.
- Okul sosyal hizmet uzmanı çoklu sorunların etkisi altındaki Suriyeli çocuklar gibi çocukları öncelikli olarak ele almaktadır (Karataş, Gencer, Çalış ve Ege, 2016: 79). Bu kapsamda sosyal hizmet çalışanları, uzmanlıkları ne olursa olsun, toplum ile bütünleşmekte güçlük çeken uyum zorluğu yaşayan, dışlanan ve dezavantajlarından kaynaklı toplum dışına itilen insanlarla daha yoğun biçimlerde çalışırlar. Çünkü bu insanların sosyal adalete, insan haklarına ve insani gereksinimlere duydukları ihtiyaç, toplumla bütünleşmiş diğer insanlara oranla daha fazladır (Gencer, 2019c: 81). Bu hassasiyetlerin ağırlıklı olarak Suriyeli çocuklar üzerinde birleşiyor olması ise okulda ve okul dışında yürütülecek çalışmalarda, Suriyeli çocuklara öncelik verilmesini de işaret etmektedir.

¹ Ancak bu konu da zaman algısına göre değişime uğrayabilecektir. Özellikle göç edilen ülkelerde uzun süreli kalışlar ve nesillerin gelişmesi ile bu ülkelerin hukuki yapılarında ve kurallarında da değişimler görülebilecektir. Hukuk kurallarının değişim yönü ve niteliği, göçmenlerin sayısına, kalış sürelerine, taleplerine ve mevcut mevzuatın uygunluğuna göre değişebilecektir. Örnek vermek gerekirse, ülkemiz bağlı olduğu Uluslararası Anlaşmalar gereği Suriye'den mülteci alımı yapmazken, bu ülkedeki içsavaşla birlikte yaşanan kitlesel akına yanıt verebilmek için mevzuat yapısında değişikliğe giderek "Geçici Koruma" bağlamını genişletmiştir. Bu değişikliğin, yaşanan krizi aşmak ve her insanın yaşam hakkının korunmasına katkı sağlamak için kısa sürede ve hızlıca yapılmasında bir sakınca görülmemekte, aksine geniş bir kitleyi ilgilendiren bir faydadan bahsedilebilmektedir.

² Bu öneri, esas olarak tüm çocuklar için geçerlidir. Ele alınan konu itibarıyla Suriyeli çocuklar özelinde örneklendirilmiştir.

- Bununla birlikte, okul ortamında çocukları izleyen ve takip eden; gelişimlerini destekleyen ve savunuculuk faaliyetlerini yürüten; sorgulayan, üreten, eleştiren, geliştiren ve koruyucu-önleyici hizmetler sunan; çocuk ve çevre dostu eğitim ortamlarını önemseyen; alternatif eğitim sistemlerini temel alarak, bireyi okul, arkadaş, çevre, mahalle, aile, toplum gibi çok boyutlu ele alan; cinsiyetçi olmayan ve bu tüm bileşenleri hayatın her noktasına yaymayı amaçlayan bütüncül ve multidisipliner bir yaklaşım gerekmektedir (Gencer, 2017b: 115). Ayrıca okullarda, okul sosyal hizmet uzmanının yer aldığı psikososyal destek ekipler aracılığıyla okullaştırma, kaynaştırma eğitimi, akran arabuluculuğu ve uyum üzerine çalışmalar yapılmalıdır (Gencer, 2019a: 288). Öğrenci odaklı bu olumlu eğitim ortamlarının ve politikalarının oluşturulması, uygulanması ve geliştirilmesi ise eğitim bilimcilerin, profesyonel meslek gruplarının ve sosyal hizmet mesleğinin eğitim sistemleri içerisinde ekip olarak yer alması ile mümkün görünmektedir.
- Okul sosyal hizmetinin ülkemizde henüz pilot uygulamalar ve bireysel inisiyatiflerle yürütüldüğü görülmektedir. Buna karşın, okullarda çok boyutlu rollere sahip bu uygulamanın hızlı bir şekilde eğitim sistemi ile bütünleştirilmesi gerekmektedir.
- Çocukların eğitim süreçlerine katılımını ifade eden okullaşma sürecinin önündeki yoksulluk, çocuk işçiliği, toplumsal cinsiyet, müfredat farklılığı, bilgilendirici mekanizmaların eksikliği gibi ekonomik, yapısal, yasal ve kültürel engellerin/zorlukların tespit edilmesi ve bu doğrultuda çalışmaların yürütülmesi de önemli görülmektedir (Gencer, 2019a: 289). Politika oluşturma ve planlama süreçlerinde özellikle çocukların okullaşmalarının önündeki bu engellerin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca sosyal hizmet uzmanları, bu süreçlerde, Suriyeli çocukların ihtiyaçlarının, etkileşimde ve içinde bulunduğu çevreden (okul, mahalle, sokak, ev gibi mekânsal sistemlerden) karşılanabileceğini öne sürmeli ve bunun için çocukların yaşam alanlarındaki destek sistemleri ile toplum kaynaklarının insan onuruna yakışır biçimde harekete geçirilme gerekliliğini hak temelli bir anlayış ile talep etmelidirler (Gencer, 2019b: 137).
- Daha önceki bölümlerde çokkültürlü yapı aktarılmaya çalışılırken baskı, ayrımcılık karşıtı duruş ve önyargıların kırılması gibi temel noktalara değinilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'deki sosyal hizmet eğitiminin de kendinden başlayarak farklılıkların kabullenilmesi konusunu hem öğrenciler hem de uzmanlar açısından daha hissedilir hale getirmelidir. Nitekim Başer ve Akçay (2019:1047) "insan hakları ve sosyal adalet değerleriyle özgürleştirici ve baskı karşıtı uygulamayı gerçekleştirme ideali olan bir

meslek olmanın gereği olarak, sosyal hizmet eğitiminde yapısal baskıları gündemine taşıyan ve bu baskılara meydan okuma bilgi ve becerisi sağlayan teorik ve uygulamalı derslerin arka planda kalmasının önüne geçilmesi” gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, farklı kültürlerle çalışma için faydalı olabilecek stratejilerin müfredatlara dâhil edilmesi gerekmekte ve sosyal hizmet mesleğine özgü etik ilkelerin birer rehber olarak kullanılmasının şart olduğu vurgulanmalıdır. Bu konuda ilk olarak öğrencinin kendi değerlerini tanıması, tutum ve davranışlarının farkına varmasından başlanması önerilmektedir.

- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çokkültürlü eğitim birimleri kurulmalıdır.
- Çokkültürlü eğitim yapısı ve içeriği Eğitim Fakültelerinin müfredatına entegre edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y., Gürol, M. (2015). A Conceptual Framework Regarding the Multicultural Education Competencies of Teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-14.
- Akalın, A. T. (2016). *Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akçiçek, A. (2015). Türkiye'deki Suriyelilerin Toplumsal ve Ekonomik Uyumu. *Liberal Düşünce Dergisi*, 80, 51-61.
- Alptekin, K., Erdoğan, B., Akbaba, O. Eroğlu, Z., Yeğın, K. (2019). *Okul Sosyal Hizmeti Uygulaması*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Stratejik Araştırmalar Enstitüsü (2018). Suriyeli Sığınmacıların Uyum ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Sonuç Bildirgesi. https://aybu.edu.tr/yulisa/content_detail.aspx?MENUID=286&ICERIKID=640&src=0
- Babacan, H. (2007). Education and Social Cohesion. In J. Jupp, J. Nieuwenhuysen, E. Dawson (Eds.), *Social Cohesion in Australia*. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Bahadır, H. Uçku, R. (2016). İzmir'in Bir Mahallesinde Yaşayan 6-17 Yaş Arasındaki Suriyeli Çocukların Çalışma Durumları ve Çalışma Durumlarını Etkileyen Etmenler. *DEU Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 117-124.
- Banks, J. A. (1990). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Social Studies Texan*, 5(3), 43-45.

- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, C. A. M. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Başer, D., Akçay, S. (2019). Araçsal Akıl ve Sosyal Hizmet: Bürokrasi ve Yönetimsellik Bağlamında Bir Değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(3), 1033-1051.
- Bostan, H. (2018). Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Uyum, Vatandaşlık ve İskân Sorunu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-88.
- Congress, E. P., Gonzalez, M. L. (2013). *Multicultural Perspectives in Social Work Practice with Families*. Springer Publishing Company: New York.
- Çakırer-Özservet, Y. (2017). Kartopu Örnekleme Sosyal ve Ekonomik Hayatta Örnek Gösterilebilecek Suriyeli Göçmen Araştırması. Uluslararası Göç ve Toplumsal Uyum Araştırmaları Serisi 3.
- Daniel, C. L. (2008). From Liberal Pluralism to Critical Multiculturalism: The Need for A Paradigm Shift in Multicultural Education for Social Work Practice in The United States. *Journal of Progressive Human Services*, 19(1), 19-38.
- Dorman, S. (2014). Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey: YUVA Association Report. Istanbul: UNHCR. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=7898>.
- Duman, N. (2000). *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Duman, T. (2019). Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 41, 343-368.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi - Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. İstanbul: Seta Kitaplar.
- European Commission. (2019). Temporary Protection. https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/asylum/temporary-protection_en
- Ford, D. Y., Harris, J. J. (1999). *Multicultural Gifted Education*. New York: Teachers College Press.

- Gencer, T. E. (2017a). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Gencer, T. E. (2017b). Sosyal çalışma-eğitim bilimi ilişkisi ve okul sosyal hizmeti üzerine bir değerlendirme. T. E. Gencer, İ. Cılga (Ed.), *Sosyal Hizmeti Yeniden Düşünmek* (81-118). Ankara: Nika Yayınevi.
- Gencer, T. E. (2019a). Göç Süreçlerindeki Çocukların Karşılanamayan Gereksinimleri, Haklara Erişimleri ve Beklentileri: Ankara ve Hatay'da Yaşayan Suriyeli Çocuklar Örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gencer, T. E. (2019b). İnsan-Mekân İlişkisinin Bütüncül Boyutu: Kent-Mekân Çalışmalarında Sosyal Hizmet Gereksinimi. M. Kırlioğlu, H. H. Tekin (Ed.), *Güncel Sosyal Hizmet Çalışmaları* (131-139). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Gencer, T. E. (2019c). Dezavantajlı bireylerle ve marjinalize olmuş gruplarla çalışırken sosyal işlevselliği geliştirme ihtiyacı ve savunuculuk faaliyetleri. Ö. Altındağ, O. Tatlıcıoğlu, Y. Kryvenko (Ed.), *Current Problems and Approaches in Social Work* (73-83). Londra: IJOPEC Publication.
- Gencer, T. E. ve Karagöz, D. (2016). Mülteci Çocukların Mekânsal ve Psiko-Sosyal Yoksunlukları: Kentsel Alanlarda Mülteci Çocuk Olmak. A. Çolpan Kavuncu (Ed.), *Kentsel Güvenlik ve Çocuk Suçluluğu* (37-48). Ankara: Polis Akademisi Yayınları.
- Green, A., Preston, J., Janmaat, J. G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Guzzetta, C. (2007). Multicultural mistake. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 16(3-4), 31-42.
- İnsani Gelişim Vakfı Toplumsal Araştırmalar Merkezi, Suriyeli Algı Araştırması Raporu, 2019, <http://ingev.org/wp-content/uploads/2019/08/ingev-den-suriyeli-algi-arastirmasi.pdf>.
- İnsani Gelişim Vakfı. (2019) İNGEV'den Suriyeli Algı Araştırması ve ötekileştirme, düşmanlaşma tehlikesine karşı sosyal uyum dili kullanmaya davet. <http://ingev.org/wp-content/uploads/2019/08/ingev-den-suriyeli-algi-arastirmasi.pdf>
- Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Kılavuzu*. Ankara. Nika Yayınevi.
- Joshee, R., Peck, C., Thompson, L. A., Chareka, O., Sears, A. (2016). Multicultural Education, Diversity and Citizenship in Canada. In Joseph Lo Bianco, Aydın Bal (Eds.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education*(p. 35-50). Springer: Drodrecht.

- Karabaş, B. (2018). *Suriyeli Göçmen Çocukların Ev Bağlamında Mekanla Olan İlişkileri ve Türkiye'ye Uyum Süreçleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Karataş, K., Gencer, T. E., Çalış, N. ve Ege, A. (2016). Öğrenci sorunlarının okul sosyal hizmeti bağlamında değerlendirilmesi. *Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, 70-80.
- Keys, P. R. (2013). *School Social Workers in the Multicultural Environment: New Roles, Responsibilities, and Educational Enrichment*. New York: Routledge.
- Kızıl, Ö. ve Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılara Sağlanan Eğitim Hizmetleri ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Bazı Sorunların Değerlendirilmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 207-239.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin Ötesine Geçerken: Türkiye'nin "Suriyeli Mülteciler" Sınavı*. Ankara: Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).
- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. Albany: State University of New York Press.
- MEB. (2019). Hayat Boyu Öğrenme. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/06141131_11Ekim2019internetBulteni.pdf
- Migrant Integration Policy Index. (2015). http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/files/mipex_key_findings_new.pdf.
- Norris, K. E. L., Collier, S. (2018). *Social Justice and Parent Partnerships in Multicultural Education Contexts*. Hershey: IGI Global.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli Mültecilerin Türkiye'deki Algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 115-136.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Philips, D. C. (2014). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- PISA. (2015). Result in focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- Poyraz, Y. (2012). Suriye Vatandaşlarının Geçici Korunması ve Uluslararası Mülteci Hukuku. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(2), 53-69.
- Robles de Melendez, W., Beck, V. (2002). *Teaching Young Children in Multicultural Classrooms: Issues, Concepts and Strategies*. Cengage Learning: Wadsworth.
- Salmi, J. (2006). Violence, Democracy and Education: An Analytic Framework In E. R.-. Schweitzer, V. Greaney, K. Duer (Eds.), *Promoting Social Cohesion through*

- Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks and Curricula* (pp. 9-28). Washington: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(30), 217-241
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(31), 267-305.
- Shuayb, M. (2012). *Rethinking Education for Social Cohesion: International Case Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sleeter, C. E., Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Solorzano, D., Yosso, T. (2000). Toward a critical race theory of Chicana and Chicano education. C. Tejada, C. Martinez, Z. Leonardo (Ed) *Charting new terrains of Chicana (o)/Latina (o) education* (pp. 35-65). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Stateuniversity. (2019). Multicultural education. <https://education.stateuniversity.com/pages/2252/Multicultural-Education.html>
- Sue, D. W., Rasheed, M. N., Rasheed, J. M. (2016). *Multicultural Social Work Practice: A Competency- Based Approach to Diversity and Social Justice*. Wiley: New Jersey.
- Suriyeli Çocukların Eğitim Durumu Çalıştay Sonuç Raporu (2018)*. K. Alptekin, D. Akarçay Ulutaş ve D. Ustabaşı Gündüz (raporu hazırlayanlar). Konya: KTO Karatay Üniversitesi Rektörlüğü.
- Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalıştay Raporu (2015). Bilim, Eğitim, Kültür Araştırmaları Merkezi.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Suriye'den Göçle Gelen Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Taştan, C., Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyelilerin Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tek, S. (2019). Irkçılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulaması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(3), 1142-1165.

- UNICEF. (2019). Türkiyede'ki Suriyeli çocuklar. <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>.
- Uzunaslın, Ş., ve Tek, S. (2019). Kültür Temelli Sosyal Eşitsizlik ve Eğitim. *Electronic Turkish Studies*, 14(5), 277-285.
- Wasburn, D. E., Brown, N. L., Abbott, R. W. (1996). *Multicultural Education in the United States*. Inquiry International: Philadelphia.
- Yaman, F. (2017). Uyum ve Ötekileşme Ayrımında Suriyeli Sığınmacılar. *KADEM Kadın ve Demokrasi Derneği*, 3(1), 91-109.
- Yavuz, Ö., Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E., İyem, C. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Toplumsal Kabul ve Uyum Sürecine İlişkin Bir Araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-126.