

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ ANABİLİM DALI**

DOKTORA TEZİ

**KARŞILAŞTIRMALI PERSPEKTİFTEN
ULUSLARARASI MÜLTECİ REJİMİ
BAĞLAMINDA MÜLTECİ EĞİTİMİ ve TÜRKİYE
ÖRNEĞİ**

**Zeynep Özde ATEŞOK
2502120379**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Ayşegül KOMSUOĞLU**

İSTANBUL – 2018



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOKTORA
TEZ ONAYI



ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : ZEYNEP ÖZDE ATEŞOK Numarası : 2502120379
Anabilim Dalı / Anasana Dalı / Programı : SIYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER Danışmanı : PROF. DR. AYŞEGÜL KOMSUOĞLU (SIYASAL)
Tez Savunma Tarihi : 26.06.2018 Saati : 13:30
Tez Başlığı :
" KARŞILAŞTIRMALI PERSPEKTİFTEN ULUSLARARASI MÜLTECİ REJİMİ BAĞLAMINDA MÜLTECİ EĞİTİMİ VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ "

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / ÇOKLUĞUyla karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. AYŞEGÜL KOMSUOĞLU		Kabul
2- PROF. DR. SERPİL ÇAKIR		Kabul
3- PROF. DR. EMİNE ZEYNEP SUDA		Kabul
4- PROF. DR. AHMET KEMAL BAYRAM		Kabul
5- DOÇ. DR. HİLAL AKGÜL		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF. DR. NURAY BOZBORA		
2- DOÇ. DR. ÖZGÜN ERLER BAYIR		

ÖZ

KARŞILAŞTIRMALI PERSPEKTİFTEN ULUSLARARASI MÜLTECİ REJİMİ BAĞLAMINDA MÜLTECİ EĞİTİMİ ve TÜRKİYE ÖRNEĞİ

ZEYNEP ÖZDE ATEŞOK

Sığınmacı ve mülteciler gerek ilk sığındıkları komşu ülkelerde gerekse de yeniden yerleştirildikleri üçüncü ülkelerde; hak rejimlerinin gri bölgelerinde, en temel insan haklarından mahrum olarak yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Arafta kalmış bu insanların en hassas, kırılabilir ve risk altında bulunan grubu olan çocuk ve gençlerin eğitimi ise bir gelecek hakkı olarak bu süreçte yaşamsal önemdedir. Ortalama mültecilik süresinin yirmi yılı bulduğu günümüzde en temel insan haklarından biri olarak, sığınmacı ve mültecilerin eğitim hakkı, devletler ve uluslararası hukuk tarafından koruma altına alınmasına rağmen uygulamada gerek ilk sığınılan ülkelerde gerek yeniden yerleştirilme ülkelerinde ciddi sorunlar içermektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı düşük okullaşma oranları ile eğitime erişimin yanı sıra mülteci ve sığınmacılara yönelik eğitim politikalarının içeriği ile verilen eğitimin kalitesinin uygunluğunu çok disiplinli bir perspektiften tartışmaya açmak, eğitim gibi ulus devlet özelinde sadece vatandaş olanlara göre inşa edilen politikaları aşarak, uzun vadeli ve kapsayıcı bir politika yapım sürecine katkı sağlamak ve az çalışılan bir konu olarak da literatürdeki eksikliği gidermektir.

Bu hedefler doğrultusunda, çalışmada uluslararası mülteci rejimi bağlamında gelişen mülteci eğitimi, farklı ülke uygulamaları ve örnekleri ile alan yazını doğrultusunda Türkiye'nin sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının bir analizi sunularak, gelişimi, temel sorunları ve çözüm önerileri tartışılmaktadır. Bu amaç ile çalışmada mülteci hukukunun felsefi temelleri ve mülteciliğin değişen bağlam ve koşulları bir analizine tabi tutularak uluslararası mülteci rejiminin eğitim özelinde yetersizliğinin nedenleri ortaya konmaktadır. Tarihsel ve karşılaştırmalı perspektif ile geçici insanlara yönelik kalıcı eğitim politikaları inşasında kozmopolit hak rejiminin farklılığı yönetmek konusundaki yetersizliklerinden yola çıkarak egemen devlet ve

evrensel insan hakları fikrinin çelişkileri irdelenmektedir.

Farklılığın yönetimi konusunda yetersiz kalan sığınmacı ve mülteci eğitiminde birbirinden çok farklı bağlamları ve politikaları ile ilk sığınılan ülke ve yeniden yerleştirilme ülkeleri olarak şekillenen ikili alan yazınının ortak noktaları ve farklılıkları üzerinden geliştirilen analiz çerçevesinin Türkiye örneğine uygulanması ile çalışma sonlandırılmaktadır. Türkiye'nin sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitimi politika ve uygulamalarının değerlendirilmesinde belge ve doküman analizinin yanısıra haber taraması, ilgili karar vericilerin açıklamaları ile desteklenen bulgular, ilgili kurum yetkilileri ile gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmeler ile tamamlanmıştır.

Farklılığı müzakereye açmak, yönetmektense, ayrıştıran veya yok sayan uluslararası mülteci rejimi ve egemen ulus devlet politikaları sığınmacı ve mültecilerin eğitimi konusunda yetersiz kalmaktadır. Türkiye ise uzun yıllar yok saydığı sığınmacı ve mültecilere yönelik kurumsallaşma sürecindeki rejimi ile bir taraftan çok benzer bir taraftan da farklı bir örnek sunmaktadır. Suriye krizi ile tarihinde ilk defa karşılaştığı bu kitlesel akın ile en çok mülteci barındıran ülke konumuna yükselen ülkenin bu yeni meydan okuma karşısında verdiği cevaplar aslında sisteme dair çok daha fazla şey anlatmakta iken onu değiştirmek ve yeniden yaratmak için de pek çok fırsat sunmaktadır.

Ulusal kimliğin inşa edildiği en önemli kamusal mekânlardan olan okul aynı zamanda küreselleşmenin artırdığı farklı kimliklerin karşılaştıkları ve birlikte var oldukları yerler olmaktadır. Okullardaki farklı kökenlerden gelen öğrencilerin artırdığı çeşitlilik, diğeri ile kültürel, bilişsel karşılaşmalar, kozmopolitan değerleri ve pratiklerin üretilmesine ve bu değerlerin tartışmaya açılmasına imkân sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sığınmacı, Mülteci, Geçici Koruma, Eğitim Politikaları, Mülteci Rejimi

ABSTRACT

REFUGEE EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL REFUGEE REGIME AND THE CASE OF TURKEY FROM A COMPARATIVE PERSPECTIVE

ZEYNEP ÖZDE ATEŞOK

As the major victims of forced displacement, which is the greatest challenge of our times, asylum seekers and refugees whether in the countries of first asylum or whether in resettlement countries continue their lives deprived of basic human rights in the shadows and grey zones between the right regimes. Among these people living in limbo, children and youth constitute the most vulnerable, sensitive group under risk and their access to education as a future right is of vital importance. Considering the twenty years of average time that a refugee spends in exile, a young refugee can spend his entire school age without or limited access to education. Although as a basic right asylum seekers and refugees education rights are protected by both national and international law, its execution is not problem free and their access to education is under serious threat in both first asylum and resettlement countries.

In that regard, the study aims to discuss the reasons of low enrollment rates along with the content of asylum and refugee education policies and their appropriateness to their needs and demands from an interdisciplinary perspective. Further aims to move beyond nation state specific education policies designed for citizens and contribute to inclusive and comprehensive long-term policy making in addition to filling the gap in refugee education literature as an understudied domain.

In line with these objectives, Turkey's education policies for asylum seeker and refugees are analyzed through the refugee education developed in the context of international refugee regime and different country case studies and literature. Accordingly, philosophical foundations of international refugee regime, including the refugee law and the changing context and conditions of refugees are analyzed in order

to reveal the inadequacy and inefficiency of the regime specific to refugee education and its reasons behind. From a historical and comparative perspective which is often lacking in refugee studies the long standing tensions between human rights regimes and sovereign states interests based upon cosmopolitanism's inadequacy to deal, engage with difference are examined in the construction of education policies for people perceived not only as temporary but also as 'others'.

The inadequacy of dealing, engaging, managing difference in refugee policies is most prominent in education policies for asylum seekers and refugees. While the gap between the first asylum and resettlement countries is widening in terms of both context and policymaking, the emerging dual literature in refugee education is placing Turkey in a very different place. As a first asylum country, challenged by the big numbers of refugees, their settlement aspiration and expectations with adequate legal and institutional infrastructure and system, Turkey constitute a very distinctive model for refugee education. Therefore, the analytical perspective combining both the first asylum and resettlement country literature is used in evaluating the policies and provisions developed in face of growing educational needs and demands of Syrian people under temporary protection in Turkey. Within the changing nature of forced displacement, political and institutional context in which the policymaking is shaped Turkey's response to educational challenges is the main subject of the study.

In the evaluation of Turkey's education policies and provisions for asylum seeker and refugee children a detailed analysis of documents, published material accompanied by semi structured interviews with policy makers and international and national organizations have been undertaken. As the biggest refugee hosting country since 2015, Turkey is facing the most complex and sudden mass influx of its history with ever-growing educational needs and demands in which its response is both offering the greatest challenge and opportunity for its education system. While the refugee regime and sovereign nation states inadequacy for negotiating the difference in refugee policies manifests itself in segregation, negligence and disregard in education policies and provisions, education still holds a great potential for long awaited respect for diversity and living together culture both for refugees and refugee hosting countries. Reframing the main stream education system according to the needs and demands of

the new comers will not only contribute to building a culture of living together will offer a restructured venue for negotiating and managing the difference.

Keywords: Asylum Seeker, Refugee, Temporary Protection, Education Policies, Refugee Regime



ÖNSÖZ

Öncelikli olarak bana doktora hayatımın her adımında destek olan danışmanım ve çok sevgili hocalarım, Prof. Dr. Ayşegül Komsuoğlu, Prof. Dr. Serpil Çakır ve Prof. Dr. Yeşim Özer'e çok teşekkür borçluyum. Bu çalışma onların emeği, sabrı ve dostluğu sayesinde tamamlandı.

Ailem bu sürecin her aşamasında yanımdaydı... koşulsuz sabır, sevgi ve destekleri olmasaydı bu çalışma tamamlanamazdı. Hep moral veren, destekleyen annem Emine Ateşok'a, babam Orhan Ateşok'a ve tabii Can, Ceren ve Faruk Öcalan'a ise ayrıca teşekkür etmem gerekmektedir.

ZEYNEP ÖZDE ATEŞOK
İSTANBUL, 2018.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	III
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ	VIII
TABLolar LİSTESİ	XII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. MÜLTECİ HAKLARI ve FELSEFİ TEMELLERİ: KOZMOPOLİTANİZM	10
1.1. Kozmopolitan Gelenek: Konukluk/Konukseverlik Hakkının Temelleri ...	10
1.2. Kant “Kozmopolit Hak” ve “Konukseverlik”.....	12
1.3. Sığınmacı ve Mülteci Hukuku Işığında Kozmopolit Hakkın Yeniden Okunması	19
1.3.1. Arendt ve “Haklara Sahip Olma Hakkı”.....	20
1.3.2. Benhabib ve “Ötekilerin Hakları”.....	27
1.4. Kozmopolitanizmin Eleştirisi: Derrida ve “Koşulsuz/Mutlak Konukseverlik”	30
1.5. Uluslararası Mülteci Rejimi ve Mutlak Konukseverlik.....	38
1.6. Değerlendirme: Kozmopolitanizm, Eğitim ve Mülteciler	40

İKİNCİ BÖLÜM

2. MÜLTECİ EĞİTİMİNİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ: İNSAN HAKKI OLARAK MÜLTECİ EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI MÜLTECİ REJİMİ BAĞLAMINDA GELİŞİMİ	45
2.1. Uluslararası Mülteci Rejimi Bağlamında Mülteci Eğitiminin Tarihsel Analizi	48
2.1.1. Uluslararası Mülteci Rejimine Doğru.....	49
2.1.2. Uluslararası Mülteci Rejimin Kuruluşu	51
2.1.3. Küreselleşen Mültecilik, Mülteci Rejimi ve Çatışma	56
2.2. Mülteci Eğitimi: İlk Uygulama Örnekleri.....	59
2.3. Mülteci Eğitimi: Kodifikasyon ve Kurumsallaşma Çabaları.....	68
2.3.1. Hak Temelli Yaklaşım	71
2.3.2. Acil Durumlarda Eğitim Yaklaşımı	78
2.4. Sürdürülebilir Çözüm Arayışı: Ana Akım Eğitim Sistemlerine Uyum.....	85
2.5. Değerlendirme: Uluslararası Mülteci Rejimi ve Mülteci Eğitiminin Çelişkileri.....	95
2.5.1. İnsani vs. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım.....	96
2.5.2. Acil Yardım vs Kapsayıcı Politikalar	97
2.5.3. Ev Sahibi Ülke vs Kaynak Ülke Müfredatı	98

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MÜLTECİ EĞİTİMİ ALAN YAZINI.....	101
3.1. İlk Sığınılan Ülkelerde Sığınmacı ve Mültecilere Yönelik Eğitim Hizmetleri ve Politikaları.....	103
3.1.1. Eğitime Erişim	106
3.1.1.1. Kamplarda Eğitime Erişim	110
3.1.1.2. Kentlerde Eğitime Erişim	112
3.1.2. Eğitimin Kalitesi	119
3.1.2.1. Kamplarda Eğitimin Kalitesi	123
3.1.2.2. Kent Mültecileri: Eğitimin Kalitesi	127
3.1.3. Eğitimin İçeriği ve Kapsayıcılığı.....	128
3.1.3.1. Koruyucu Yönü.....	131
3.1.3.2. Müfredat Seçimi.....	132
3.1.3.3. Dil Seçimi	134
3.1.3.4. Eğitimin Kapsayıcılığı ve Ayrımcılığın Önlenmesi	135
3.1.4. Politika Dönüşümü: Ulusal Sistemlere Uyum	138
3.1.5. Değerlendirme: Mülteci Eğitimi “Ne İçin, Kim İçin, Kim Tarafından?”.....	143
3.2. Üçüncü Ülkelerde Mülteci Eğitimi.....	146
3.2.1. Eğitime Erişim: Mülteci Kabul Politikaları ve Süreçleri.....	154
3.2.2. Eğitimin Kalitesi	161
3.2.2.1. Belirsizlik ve Farklı Hak Rejimleri.....	161
3.2.2.2. Destek Mekanizmaları	162
3.2.2.3. Kaynak eksikliği.....	168
3.2.3. Eğitimin İçeriği ve Kapsayıcılığı.....	171
3.2.3.1. Müfredat Düzeyinde Ayrımcılık ve Kapsayıcılık.....	174
3.2.3.2. Okul Düzeyinde Ayrımcılık ve Kapsayıcılık.....	175
3.2.4. İyi Uygulama Örneği: “Bütünsel Okul” Yaklaşımı.....	183
3.2.5. Değerlendirme.....	186

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TÜRKİYE’DE SIGINMACI VE MÜLTECİ EĞİTİMİ.....	189
4.1. Geçmişten Günümüze Türkiye’de Sığınma ve Göç Yönetimi	190
4.1.1. Ulus Devlet İnşası: Bir Göç Politikası Olarak “Türk Soy ve Kökünden” Gelenlerin Kalıcılığı.....	190
4.1.2. Sığınmacı ve Mülteci Hareketleri: “Diğerleri”nin Geçiciliği	193
4.1.2.1. Sözleşme Dâhili Mülteciler.....	195
4.1.2.2. Sözleşme Harici Mülteciler.....	195
4.1.3. Geçiciliğin Kurumsallaşması (1994-2010).....	197
4.1.3.1. İlk Ulusal Düzenlemeler	197
4.1.3.2. Yasal Temellerin İnşası.....	204
4.2. Kurumsallaşma Sürecinde Sığınmacı ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının İnşası	208
4.2.1. “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” Konulu İlk MEB Genelgesi	213
4.2.2. Suriye Kaynaklı Zorunlu Kitlesel Göç ile Başlayan Süreç.....	218
4.2.2.1. İlk Girişler ve Acil İnsani Yardım Yaklaşımı.....	218

4.2.2.2.	Artan Nüfus, Görünürlük ve Politika İhtiyacı.....	222
4.2.3.	Geçici Koruma Yönetmeliği.....	230
4.2.4.	Eğitime Erişime Sistematik Yaklaşım: İlk Kapsamlı MEB Genelgesi	232
4.2.4.1.	Geçici Eğitim Merkezleri (GEM).....	232
4.2.4.2.	Devlet Okullarına Kayıt.....	235
4.2.5.	Ana Akım Eğitim Sistemine Geçiş: Yol Haritası.....	238
4.2.5.1.	PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi.....	244
4.2.5.2.	CCTE (ŞEYP): Mülteci Çocuklar için Şartlı Eğitim Yardımı Programı	246
4.3.	Değerlendirme.....	247
4.3.1.	Eğitime Erişim.....	248
4.3.1.1.	Kaynak Sıkıntısı.....	250
4.3.1.2.	Hareketlilik ve Geçicilik.....	251
4.3.1.3.	Uygulama Farklılıkları, Eksik ve Yanlış Bilgilendirme.....	252
4.3.1.4.	Denklikler ve Yerleştirilme.....	253
4.3.1.5.	Ekonomik Nedenler.....	254
4.3.1.6.	Kültürel Nedenler ve Eğitime Verilen Önem.....	255
4.3.2.	Eğitimin Kalitesi.....	256
4.3.2.1.	Kaynak Eksikliği.....	256
4.3.2.2.	Öğretmen Yeterlilikleri.....	257
4.3.2.3.	Destek Mekanizmaları.....	262
4.3.2.4.	Tanıma ve Denklikler.....	266
4.3.2.5.	Eğitim Çıktıları.....	267
4.3.3.	Eğitimin İçeriği ve Kapsayıcılığı.....	269
4.3.3.1.	Yönetim Boyutu.....	269
4.3.3.2.	Müfredat.....	272
4.3.3.3.	Toplumsal Kabul ve Uyum.....	275
4.3.3.4.	Okul Ortamı ve Kültürü.....	276
4.3.3.5.	Velilerin Katılımı.....	282
SONUÇ	284
KAYNAKÇA	292
ÖZGEÇMİŞ	324

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1	248
Tablo 4.2	249



KISALTMALAR LİSTESİ

ABÖ	: Afrika Birliği Örgütü
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
ARC	: Action for the Rights of Children
BM	: Birleşmiş Milletler
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
BMYRA	: Birleşmiş Milletler Yardım ve Rehabilitasyon Ajansı
ECOSOC	: Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konseyi
EFA	: Education for All
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
HCR	: High Commissioner for Refugees
ICGR	: Intergovernmental Committee on Refugees
INEE	: Inter-Agency Network for Education in Emergencies
IRO	: International Refugee Organization
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MYK	: Mülteciler Yüksek Komiserliği
OAU	: Organization of African Unity
UMO	: Uluslararası Mülteci Organizasyonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	: United Nations Children's Fund
UNNRA	: United Nations Relief and Rehabilitation Agency
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
YUKK	: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

GİRİŞ

Sığınmacı ve mülteciler¹ gerek ilk sığındıkları komşu ülkelerde gerekse de yeniden yerleştirildikleri üçüncü ülkelerde; hak rejimlerinin gri bölgelerinde, en temel insan haklarından mahrum olarak yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Ortalama mültecilik süresinin yirmi yılı bulduğu günümüzde, bu nüfusun çoğunluğunu çocuklar oluşturmaktadır. Siyasi haklar bir tarafa en temel sosyal, ekonomik haklar ve özgürlükleri tehdit altında olan yerinden edilmiş genç bir insan tüm okul çağını, geleceğini inşa edebilmesinde merkezi önemesahip olan eğitimden uzak geçirebilmektedir. (UNHCR, 2016a). En temel insan haklarından biri olarak, sığınmacı ve mültecilerin eğitim hakkı, devletler ve uluslararası hukuk tarafından koruma altına alınmasına rağmen uygulamada ciddi sıkıntılar içermektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin güncel verilerine göre tüm dünyada okul çağındaki 6.4 milyon mülteci çocuğun sadece 2.9 milyonu okula gidebilmektedir. Bu çocuklardan %61'inin ilköğretime erişimi bulunurken, bu oran orta öğretimde %23'e kadar düşmekte, yükseköğretime erişim ise %1'in altında kalmaktadır (UNHCR, 2017).

Tüm toplumların olduğu gibi mülteci toplumunun da en hassas, kırılgan ve risk altında bulunan çocuk ve gençleri için yaşamsal önemde olan eğitim, arafta sıkışıp kalmış bu insanlar için sadece bir gelecek hakkı değil, koruyucu ve güçlendirici rolü ile güvenlik önceliği olarak da öne çıkmaktadır (Dryden-Peterson, 2011; M. Sinclair, 2001; UNHCR, 2017). Kaliteli eğitime erişimin bu çocuk ve gençlere vaat ettiği bireysel başarı ve refah dışında katıldıkları toplumun ve/veya sonrasında bir gün dönmeyi umut

¹ Bu çalışmada mülteci, uluslararası hukukta kullanılan, “ırkı, dini, tabiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyet veya siyasi düşüncesi nedeniyle zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu” için vatandaşı olduğu ülkeye dönemeyen veya dönmek istemeyen kişiler için kullanılırken, sığınmacı, uluslararası koruma arayan fakat statüsü henüz belirlenmemiş kişiler için kullanılmaktadır. Mültecilerin Hukuki Durumuna dair Cenevre Sözleşmesi'ni ve protokolünü coğrafi sınırlama ilkesi ile kabul eden Türkiye Cumhuriyeti'nde bu kavramlar 2014 tarihli, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile düzenlenmiştir. Bu kanuna göre uluslararası koruma arayan yabancılar, mülteci veya şartlı mülteci statülerine başvurabilirken, bu süreçte kendilerine sığınmacı yerine “uluslararası koruma başvuru sahibi” denmekte, sığınmacı kavramı kullanılmamaktadır. Türkiye'deki Suriyelilerin dahil olduğu “geçici koruma” statüsünün de düzenlendiği bu kanuna göre geçici koruma ise ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma amacı ile kitlesel olarak sınırlara gelen veya sınırları geçen, haklarında bireysel uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılmayan yabancılar sağlanan korumayı ifade etmektedir.

ettikleri ülkelerinin gelişmişlik düzeyi, istikrarı ve bekasına etkisi düşünüldüğünde sığınmacı, mülteci nüfusunun düşük okullaşma oranları kaygı verici ve üzerinde düşünülmesi, çalışılması gereken bir konudur. Sadece okullaşma oranı değil gerek ilk sığınılan ülkelerde gerek yeniden yerleştirildikleri ülkelerde bu çocuklara yönelik eğitim politikalarının içeriği ile verilen eğitimin kalitesinin uygunluğunu tartışmaya açmak, eğitim gibi ulus devlet özelinde sadece vatandaş olanlara göre inşa edilen politikaları aşmak, uzun vadeli ve kapsayıcı bir politika yapım süreci için faydalı olduğu kadar, az çalışılan bir konu olarak da literatürdeki eksikliği giderme yönünde bir adım olacaktır.

Çalışmada uluslararası mülteci rejimi bağlamında gelişen mülteci eğitimi, farklı ülke uygulamaları ve örnekleri ışığında Türkiye'nin sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının bir analizi sunulacak, temel sorunları ve çözüm önerileri tartışılacaktır. Çalışma uluslararası mülteci rejiminin eğitim bağlamında yetersizlikleri ile kamu politikası olarak temel eğitim politikalarının vatandaş olanların ötesinde tüm insanlar için planlanması ihtiyacını ortaya koyarken, sığınmacı ve mülteci haklarının felsefi temellerini oluşturan kozmopolit hak doktrinini² yeniden gözden geçirmeyi, egemen devlet ile evrensel insan hakları arasındaki gerilim üzerine yeniden düşünmeyi hedeflemektedir.

Bu amaç ile çalışmanın ilk bölümü olan teorik bölümde mülteci hukukunun felsefi temelleri bir analizine tabi tutularak uluslararası mülteci rejiminin eğitim özelinde yetersizliğinin nedenleri ortaya konacaktır. Mültecilerin Statüsüne ilişkin Cenevre Sözleşmesine “geri göndermeme” (non-refoulement) ilkesi olarak, özgürlükleri ve yaşamları açık tehdit altındaki sığınmacıların geldikleri ülkelere dönmeye zorlanamayacakları şeklinde giren Kant'ın yeryüzü hakkını birlikte paylaşan, dünya cumhuriyetinin olası katılımcıları olarak tüm insanlara ait olan konukseverlik hakkı ile başlayan bölüm, devletlerin sınırları içindeki sığınmacı ve mültecileri alıkoyduğu sosyal, siyasi ve ekonomik haklara erişimi kısıtlı, istisna ve geçicilik durumu Arendt'in “haklara sahip olma hakkı” kavramlaştırması ile devam etmektedir.

² Kozmopolitan düşünce çok geniş bir dönem ve alanı kapsamaktadır. Bu çalışmada kullanılan teorik çerçeve olarak kozmopolitanizm, mülteci hukukunun da temellerini oluşturan, konukseverlik hakkı, egemen devlet ve evrensel insan hakları arasındaki gerilim ile farklılığın müzakeresi üzerinde düşünebilmek için özellikle bu alanlar ve ilgili düşünürler ile sınırlandırılmıştır.

Günümüzde “haklara sahip olma hakkı”nı kişinin vatandaşlık durumundan, ulusal statüsünden ayıran bir uluslararası rejim kurma çalışmaları devam etmekle beraber, ulus devletin bu kişileri alıkoyduğu istisna ve geçicilik durumu diğer hakların yanı sıra mülteci çocukların en temel hakkı olan eğitime erişimlerini engellemektedir. Yazılı olmayan siyasi ve uluslararası hakların tamamlayıcısı ve bu hakları evrensel insan haklarına dönüştüren bir fikir olarak gören Kant’ın kozmopolit konukseverlik hakkı insanlara geçici ikamet hakkını sunarken, kendisi de bir yeni-Kantçı (Neo-Kantian) olan Seyla Benhabib’e göre devletlerin yükümlülüklerini koşulsuz bir görev olarak kabul etmemektedir. Toplumdan soyutlanmış, uzak mekânlarda, toplumla ilişkileri kesilerek, yarı suçlu unsurlar olarak algılanmaları kolaylaştırılan, yabancı düşmanı duyguların ve taşkınlıkların hedefi haline getirilen bu insanlar her gün şiddet ile burun buruna yaşatılmaktadırlar. Ulus devletin bu kişileri alıkoyduğu hak rejimlerinin sınırlarındaki, belirsizlik ve istisna durumu, haklar sistemindeki kör noktayı temsil etmektedir (Benhabib, 2004). Bu geçicilik durumu ve algısı, mülteci çalışmalarında sıkça karşımıza çıkan ve politika inşa sürecini etkileyen önemli faktörlerdendir. Özellikle eğitimde sıklıkla karşılaşılan geçici insanlara yönelik kalıcı eğitim politikaları ihtiyacı, politika inşa sürecinin en önemli çelişkilerini barındırmakta ve eğitime erişimin önünde en temel engel olarak öne çıkmaktadır.

Bugüne kadar sığınmacı ve mültecilere bu geçici bakış, Derrida’nın deyişiyle koşullu misafirlik durumu, bu insanlara yönelik geliştirilen politikaların kısa vadeli, acil durumlara yönelik önlemler olması hep bu geçiciliği vurgular niteliktedir. Devletlerin sınırları içindeki sığınmacı ve mültecileri hak rejimlerinin sınırında alıkoyduğu ulusal ve uluslararası hukuk arasındaki bu istisna durumu üzerinde düşünen Fransız düşünür Jacques Derrida’nın mülteci hakları ve bağlamının çelişkilerine dair eleştirilerinden yola çıkan yeni bir kozmopolitan düşünce ile çıkış noktası aranmaktadır. Özellikle eğitimde sıklıkla karşılaşılan geçici, vatandaş olmayanlara yönelik kalıcı eğitim politikaları ihtiyacı, mülteci eğitiminin ve politika inşa sürecinin en önemli çelişkilerini barındırmakta ve eğitime erişimin önünde en temel engel olarak öne çıkmaktadır. Bu çelişkinin aşılmasında kozmopolitan idealin eleştirisi olarak geleneksel kozmopolitan fikirden ayrılan Derrida’nın mutlak, koşulsuz misafirperverlik kavramlaştırması ve ilişkisellik vurgusu faydalı olacaktır.

İlerlemenin ve ortak evrensel aklın insanlığı evrensel olanda birleştireceği inancı, insan topluluklarının hiyerarşik bir sınıflandırması ile geri kalmış toplumlara medeniyet götürme kisvesi altında daha Kant'ın o yıllardan gördüğü, kolonileştirme ve sömürge düzeni ile sonuçlanmıştı. Kozmopolitan ideal, günümüz toplumlarının gittikçe artan farklılığını yönetmede yetersiz kalmakta, farklı siyasi, kültürel aidiyet ile evrensel insanlık fikri arasındaki gerilim bugün mültecilere yönelik politikaların inşasında en temel engel olarak önümüze çıkmaktadır. Bu gerilimin çözümünde ise yine kozmopolitanizm barındırdığı ilişkisellik, farklılığın müzakeresi için hala ciddi bir potansiyele sahiptir. Geleneksel kozmopolitanizm farklılığı tanımakla beraber onunla nasıl ilişki kuracağı, yaşayacağı konusunda pek hazırlıklı değilken, kozmopolitanizmi yukarıdan aşağı evrensel değer dayatmasından öte yeniden düşünmeye açan pek çok çalışma artık daha aşağıdan, günlük hayattan ve ilişkilerden yola çıkan bir kozmopolitanizmi tartışmaktadır (A. Appiah, 2006; Beck, 2002; Cheah, 2006; Delanty, 2006, 2008; Landau, Freemantle, 2010; Nyers, 2003; Werbner, 2006). Kozmopolitan idealin çıkış noktası, ortak evrensel değerlerin ötesinde insanların ilişkisellik ile birbirine bağlı olduğudur. Beraber yaşama ihtiyacı, insan sosyalliğinin temeli olarak insanları birbirine bağlamakta ve farklılığı vurgulamakta ve müzakereye açmaktadır. Avrupa merkezli geleneksel kozmopolitan düşüncenin aksine evrensellik, farklı olan diğeri ile ilişkiye girdiğinde başlar.

Bu başlangıç noktasının eğitim politikalarının egemen devletin vatandaşlarına yönelik bir kamu hizmeti olarak planlanmasının ötesinde, yerel halktan ayrı, izole bir şekilde hayatına devam eden sığınmacı ve mültecileri de kapsayan hak temelli inşası noktasında kozmopolitan bakış açısının ilişkisellik vurgusu ile bir alternatif sunabileceğini düşünülebilir. Bu doğrultuda teorik bölümün temel argümanı, mülteci bağlamının barındırdığı çelişkilerin kaynağı olduğu kadar mülteci hukuku ve haklarının da temeli olan kozmopolit hak doktrininin tekrar değerlendirilmesinin, bugün geldiğimiz noktada mülteci eğitime dair pek çok açmaza çözüm olabileceğidir. Eğitim politikalarının egemen devletin vatandaşlarına yönelik bir kamu hizmeti olarak planlanmasının ötesinde, hak temelli inşası noktasında kozmopolitan bakış açısı, ilişkisellik vurgusu ile bir alternatif sunabilir.

İkinci bölümü oluşturan kavramsal çerçevede uluslararası siyaset, hukuk, ekonomi ve

ideolojik gelişmeler bağlamında şekillenen ve değişen mülteci rejiminin gelişimi tarihsel bir analize tabii tutularak, mülteci eğitiminin dönüşümüne dair önemli dönüm noktalarından yola çıkan bir dönemlendirme yapılmıştır. Bunu yaparken amaç sadece mülteci eğitiminin dönüşümünü göstermek değil, uluslararası mülteci rejiminin eğitim konusundaki yetersizliğinin kökenlerini ve sebeplerini açıklayabilmektedir. Bu bölümde en temel insan hakkı olarak mülteci eğitiminin gelişimi *normatif istekler, kodifikasyon/doktrin ve zorlayıcı kurum ve mekanizmalar* olarak üç boyutlu analize tabii tutulmaktadır. Temellerini kozmopolitan hak doktrininde bulduğumuz normatif isteklerin, eğitime yönelik olarak gerek mülteciler gerekse BMMYK, UNICEF, UNESCO gibi uluslararası kurumlar tarafından mülteci rejimi bağlamında şekillenmesi, mülteci çocuk ve gençlerin her nerede olurlarsa olsunlar eğitime erişimlerinin sağlanabilmesi için bireysel, toplumsal, kurumsal talepler bu bağlamda ele alınmaktadır. Aynı şekilde bu eğitim hakkının tanınması ve gerçekleştirilebilmesi için kurulan kurum, örgüt ve inisiyatifler de bu bölümde değerlendirilmektedir. Kodifikasyon ve doktrinler olarak tanımlanan eğitim talebinin somut kurallara döküldüğü uluslararası antlaşma ve sözleşmeler ile ulusal düzeyde hukuki düzenlemeler ile ortaya konulan yasal çerçeve ve iradedir. Mültecilerin eğitim hakkına yönelik tüm uluslararası ve bölgesel sözleşmeler, bu çerçeve dâhilinde bu bölümde incelenmektedir.

İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş koşullarında gelişen uluslararası mülteci rejimi, Avrupa merkezli ideolojik bakışı ile mülteciliği yetişkin erkeklere yönelik bir statü olarak gören yaklaşımı sonucu tüm dünyada değişen mültecilik bağlamına ve koşullarına cevap verememiştir. Çoğunluğunu kadın ve çocukların oluşturduğu kitlesel yerinden edilmenin asıl mağdurlarına yönelik politika geliştirme konusunda yetersiz kalmıştır. Bu süreçte kent mültecilerini ve ihtiyaçlarını uzun zaman görmezden gelen mülteci rejiminin bugün de farklı mülteci akınlarına karşı verimli, sürdürülebilir politikalar geliştirememesi, zorlayıcı kurum ve mekanizmaların eksikliği bağlamında bu bölümde ele alınmaktadır.

Mülteci eğitimi konusunda küresel normatif çerçeve ve kurumsallaşmanın tarihsel bir analizi ile bir taraftan uluslararası mülteci rejiminin küresel aktörlerinin doğası ve eğitim sistemleri üzerindeki etkileri incelenirken, diğer taraftan göç ve yerinden

edilmenin ulusal aktörler ve eğitim sistemleri üzerinde yarattığı baskı üzerinden devletlerin mültecilere yönelik eğitim politikaları değerlendirilmektedir. Bu tarihsel perspektif özellikle yeniden yerleştirilme ülkelerinin kendilerine yönelik göçü sınırlama ve ilk sığınılan komşu ülkelerin yükünü paylaşmak konusundaki çekincelerini anlamakta faydalı olduğu kadar, dünyadaki mülteci eğitimi ve düşük okullaşma oranlarının nedenleri anlayabilmek açısından da bir arka plan sağlamaktadır. Bu çalışmanın konusu olan mülteci eğitiminde ilk sığınılan komşu ülkeler ile yeniden yerleştirmenin hedefi olan gelişmiş ülkeler arasındaki geniş uçurum bu bölümde tarihsel perspektifle değerlendirilirken, çalışmanın üçüncü bölümü buradan yola çıkarak mülteci bağlamı ve eğitimine yönelik geliştirilen politikalar açısından ciddi farklılık gösteren ilk sığınılan ülke ve yeniden yerleştirilme ülke ayrımı ile başlamaktadır.

Bugün geldiğimiz noktada mültecilerin %86'sı gelişmekte olan ülkelerde, bunların ¼'ü ise az gelişmiş ilk sığınılan komşu ülkelerde bulunurken, sadece çok küçük bir bölümü yeniden yerleştirilme fırsatına sahip olabilmıştır (UNHCR, 2016a). Mülteci eğitimi literatürü de bu doğrultuda iki ayrı alan oluşturacak şekilde ilerlemektedir. Bu alanda varolan politikalar, gelişmişlik seviyesi, yasal zemin, sistem kapasite ile ilişkilidir ve yeni gelenlerin sayısı, yerinden edilme sebepleri ve kamp/kent yerleşimine göre farklılaşır. (Dryden-Peterson, 2015; M. Sinclair, 2007; UNICEF, 2015). Sığınmacı nüfusunun büyük bölümünü barındıran ilk sığınılan ülkelerde, yerleştirildikleri kamplarda yaşamlarını sürdürmekte ve kurulan paralel sistemlerde eğitim görmektedirler (UNHCR, 2011a, 2012b, 2015). Gelenlerin sayısının görece olarak düşük olduğu, yeniden yerleştirildikleri batı ülkelerinde ise ülkenin kurulu sisteminden faydalanabilmektedir (Bourgonje, 2010). %2 gibi düşük bir oranda kalan mültecilerin yeniden yerleştirildiği ülkelerdeki çalışmalar ile karşılaştırıldığında bir "kara kutu" olarak kalan ilk sığınılan ülkelerdeki eğitim süreçleri ve politikaları ile ilgili literatürde ciddi bir boşluk bulunmaktadır (Dryden-Peterson, 2015).

Bu doğrultuda üçüncü bölüm mülteci eğitiminde birbirinden çok farklı bağlamları ve politikaları ile ilk sığınılan ülkeler ve –genelde literatüre egemen olan- yeniden yerleştirilen ülkeler olarak şekillenen iki farklı literatürden oluşmaktadır. Literatür taraması olarak da tasarlanan bu bölüm, öncelikli olarak konu ile ilgili rapor, çalışma

ve politika belgeleri ile alan yazını üzerinden dünyada sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının eğitime erişim, eğitimin kalitesi ve içeriği olarak üç başlık altında karşılaştırmalı bir analizini içermektedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ilk sığınılan ülkelere dair literatür acil durumlarda eğitime erişim, kamplarda verilen eğitimin kalitesi, içeriği ve barındırdığı güç ilişkileri üzerine odaklanırken; eğitim politikaları, ev sahibi devlet, mülteci toplumu temsilcileri, uluslararası ve yerel örgütler gibi farklı aktörlerin katılımı ile uluslararası ilişkiler, siyasi, ekonomik bağlamın etkisi altında şekillenmektedir. Mülteci sayısı, kalıcılığa dair inanç ve beklenti, daha da önemlisi ülkelerin eğitim sistemlerinin kurumsal ve altyapı kapasitelerindeki farklılıklar nedeni ile mülteci eğitiminin yeniden yerleştirilme ülkelerinde ilk sığınılan ülkelere göre ciddi farklılıklar içerdiğini görmekteyiz. Literatüre egemen olan gelişmiş ülkelerdeki mülteci eğitimine dair çalışmaların öğrencilerin sisteme uyumunun önündeki temel engeller olarak, dil farklılığı, destek sistemlerinin yetersizliği, okuldaki ayrımcılık ve dışlayıcı uygulamalar ile kısıtlayıcı sığınma ve mülteci politikaları ile mülteci eğitimi arasındaki ilişkilere odaklandığını görmekteyiz.

Bu karşılaştırmalı çerçeveden bakıldığında, Türkiye'nin mülteci eğitiminde bu iki literatürü birleştiren özel bir yere sahip olduğunu görmekteyiz. Türkiye üzerine yapılmış ilk kapsamlı çalışma olarak, tezin ilgili alan yazınına katkısı, bu iki ayrı şekilde ilerleyen yazını bütüncül bir şekilde birleştirerek, bir ara örnek oluşturan Türkiye'nin bu "kara kutu"ya dair sunduğu karşılaştırmalı değerlendirme ve analiz imkânıdır. Bu bağlamda son bölümü oluşturan Türkiye'nin sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politika ve uygulamalarının analizi, kamu politikası olarak temel eğitim politikalarının vatandaşların ötesinde tüm insanlar için planlanması ihtiyacını ortaya koyarken, dünyada mülteci eğitimi politikaları, uygulamaları ve literatürü bağlamında bu ayrıcalıklı konumu da göstermektedir. Bu noktada 2015 yılından bugüne en çok sığınmacı, mülteci barındıran ülke konumuna yükselen Türkiye'nin kamu politikalarının ve eğitim sisteminin mülteci akımına verdiği yanıt temel alınarak üçüncü bölümde geliştirilen ve analitik perspektifi sunulan mülteci eğitimi literatürü üzerinden analiz edilerek bir değerlendirme sunulacaktır. Ülkeye gelen nüfusun iki yıl gibi kısa zamanda ağırlıklı olarak, %90'ın üzerinde, şehirlere yerleştiği ve bu

nüfusun eğitim talebinin yoğun olarak sisteme yansıdığı Türkiye örneği mülteci çalışmalarında yeni bir olgu olan kent mültecilerinin eğitimine ilişkin önemli bir kaynak olacaktır.

Ulusal mevzuatı ve taraf olduğu uluslararası antlaşmalar doğrultusunda, sınırları içinde geçici koruma altında yaşayan Suriyeli çocuk ve gençlerin temel haklarından olan ilk ve orta öğretime erişimini garanti altına alan Türkiye, sayıları her geçen gün artan genç nüfusun kaynaklar ve altyapı üzerinde yarattığı baskı, yaşanan krizin çapı, yasal statü sorunları ve en önemlisi de mültecilik bağlamının barındırdığı çelişkiler sebebi ile ciddi bir meydan okuma ile yüz yüze kalmıştır. Bu bağlamda eğitim sisteminin mülteci krizi karşısındaki dönüşümü, sığınmacı ve mültecilere yönelik hak temelli yaklaşımın takibi ve eğitim politikalarının bu doğrultuda dönüşümü özellikle analiz edilmesi gereken bir konudur. Bu amaçla bu bölüm Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitime odaklanarak, eğitim politikaları ile beraber, ülkenin sığınma ve göç politikaları, bağlamı ile tüm bunların sığınmacı ve mülteci eğitimi üzerindeki etkilerini araştırmaktadır.

Bu bölümde sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının tespiti ve değerlendirilmesi amacı ile ulusal mevzuat ile merkezi ve yerel uygulamalar ile MEB'in yanı sıra, alanda aktif olan Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM), Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın (AFAD) yasa ve uygulamaya yönelik belge ve dokümanları incelenmiştir. Haber taraması ve ilgili karar vericilerin açıklamalarının gerek basından gerekse konferans ve sunumlardan takibi ile de bu bulgular desteklenmiştir. Tez çalışmasının son döneminde ise ilgili kurum yetkilileri ile gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmeler ile edinilen bilgilerin güncelliği ve ayrıntıları netleştirilmiştir.

Bu tez çalışmasının konusunun seçilmesinde, Eylül 2015-Şubat 2016 döneminde İstanbul'un yoğun Suriyeli nüfusu barındıran Fatih, Esenler ve Bağcılar ilçelerinde gerçekleştirilen Türkiye'de, Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili kamu politikaları inşa sürecindeki sorunları ve çözüm önerilerini merkeze alan TÜBİTAK destekli (No:115K100) projedeki proje asistanlığı görevim sırasında edindiğim deneyim belirleyici olmuştur. Projenin tamamlanışını takiben doktora tez çalışması olarak Mayıs 2016'da "mültecilik ve eğitim" başlığında çalışmaya karar verdim. TUBİTAK

projesinin iki yayını bu doktora tez çalışmasında, özellikle üçüncü bölümde, referans gösterilerek kullanılmıştır. Tez çalışması sırasında proje asistanlığını yaptığım Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime erişim ve katılımını desteklenmesine yönelik İstanbul Üniversitesi'nde yürütülen, Suriyeli öğrenci ve araştırmacıların çalıştaylarla katılım sağladıkları AB HOPES destekli (no:17/127) proje de tez sürecinde özellikle konu ile ilgili uzmanlaşma sürecime önemli katkı yapmıştır.

Konu ile ilgili giderek gelişen uluslararası alan yazını taraması dışında, yeni başlayan ulusal alan yazını da son bölümde değerlendirilmiştir. Özellikle eğitim bilimlerinin alanına giren konuya ilişkin artan ilgiye rağmen çok disiplinli çalışmaların eksikliği özellikle dikkat çekmektedir. Konunun siyasi ve toplumsal boyutunun henüz gereken ilgiyi görmediği, sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının yapım süreçleri ve uygulamalarının henüz çalışmalara dâhil edilmediği anlaşılmaktadır. Çalışmalar ile ilgili diğer bir eksiklik ise uluslararası -özellikle de ilk sığınılan ülke- alan yazınının araştırmalara dâhil edilmemesi sonucu, konu ile ilgili politika ve uygulamaların benzersiz olduğuna dair yanıltıcı bulgulardır. Zayıf kalan bu alanın özellikle tez yazım sürecinde gelişmeye başladığı hissedilmekle beraber geliştirilmesi gereken bir alan olarak hala yetersiz kaldığı bu çalışmanın tespitleri arasındadır. Keza bu çalışma, özellikle ulusal alan yazınındaki bu eksikliği gidermeye yönelik bir çabanın sonucudur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. MÜLTECİ HAKLARI ve FELSEFİ TEMELLERİ: KOZMOPOLİTANİZM

Sığınmacılar ve mülteciler ile ilgili yapılan çalışmaların teorik perspektifinin felsefi kaynakları “ötekiler”, “yabancılar”ın hakları üzerine düşünmüş dört düşünür üzerine inşa edilmiştir: Stoacı temeller üzerine inşa edilen, modern kozmopolitan düşüncenin kurucusu Immanuel Kant’ın “kozmpolit hak” doktrini, Seyla Benhabib’in “ötekilerin hakları” kavramlaştırması, Hannah Arendt’in “hakka sahip olma hakkı” ve Jacques Derrida’nın “konukseverlik” kavramlaştırması.³

Bu bölümün temel argümanı, mülteci bağlamının barındırdığı çelişkilerin kaynağı olduğu kadar mülteci hukuku ve haklarının da temeli olan kozmpolit hak doktrininin tekrar düşünülmesinin, bugün geldiğimiz noktada mülteci eğitime dair pek çok açmaza dair yol gösterici olabileceğidir. Eğitim politikalarının egemen devletin vatandaşlarına yönelik bir kamu hizmeti olarak planlanmasının ötesinde, hak temelli inşası noktasında kozmpolitan bakış açısı, farklılığın yönetimi ve ilişkisellik vurgusu ile bir alternatif sunabilmektedir. Sığınmacı ve mültecilere yönelik kısıtlayıcı ve dışlayıcı politikalar ile evrensel insan hakkı arasındaki çelişkinin aşılmasında bu dört isim ve kavramlaştırmaları üzerinden tartışmak faydalı olacaktır.

1.1. Kozmpolitan Gelenek: Konukluk/Konukseverlik Hakkının Temelleri

Kant’ın yaşadığı dönemin sorunlarına felsefi yanıtlar ararken, yurttaşlığın hızla anlamını yitirdiği, anlam ve değerler dünyasının dönüşüme girdiği, toplumsal-siyasal bir altüst oluş döneminin ürünü olan Epikürcü ve Stoacı düşünce yapısından etkilenmesi bir tesadüf değildir. Bu nedenle de bugün yaşadığımız devletsizlik ve

³ Bu temel teorik çerçeve ortak yazarlarından olduğum “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı makalede çok kısa bir şekilde özetlenmiş, bu çalışmada geliştirilmiştir. İlgili çalışma için bakınız: Özer, Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Asos Journal*, 4(37), 76-110.

yerinden edilmenin yarattığı büyük sistemsel gerilimlerin cevabını Kant'ta aramak mümkündür.

Site devletleri ve yurttaşlığın yerini imparatorluk ve bireye bıraktığı yeni toplumsal-siyasal düzene geçiş dönemi felsefesi olan Stoacılığın “eşit bireylerin evrensel yurttaşlığı” fikri (Ağaoğulları, 2011, s. 153) Kant'ın ve bugünkü kozmopolitan düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Plutarkhos'un Stoacılığın kurucusu Zenon'un “Devlet” isimli eseri üzerine yazdıkları dönemin Kozmopolitizm düşüncesinin özeti niteliğindedir:

“...dünya üzerinde yaşayan insanlar başka başka yasalarla yönetilen bir çok kent ve ulusa ayrılmamalıdır; -ortak bir yasa altında birleşmiş bir sürü gibi- insanlar için de tek bir yaşam ve tek bir kozmos olduğundan, insanların tümü birbiriyle yurttaş sayılmalıdır” (Ağaoğulları, 2011, s. 164; Nussbaum, 1997, s. 29-30).

Stoacı geleneğin Roma dönemindeki temsilcisi Cicero'nun bütün insanları kapsayan doğal hukuk kavramının sonucu kozmopolitizm olacaktır. “Yasalar Üzerine” de Cicero, aynı tanrısal akli paylaşan insanın evinin bütün evren olduğunu, sadece tek bir devletin yurttaşı değil, tek bir şehir olan dünyanın yurttaşı olduğunu belirtir. Tabii evrensel devlet düşüncesinin dönemin genişlemeye dayalı emperyal Roma ideolojisini gerekçelendirmek ve meşrulaştırmak için kullanıldığı unutulmamalıdır (Ağaoğulları, 2011, s. 187). Son eseri olan “Yükümlülükler Üzerine”de ise doğanın her insanın sadece insan olduğu için diğer bütün insanların iyiliğini desteklemesini emrettiğini, eğer böyle ise, tek bir doğal hukuka bağlı olduğumuzu ve birbirimize zarar vermemekle yükümlü olduğumuzu dile getirmiştir.

İmparatorluk Stoası'nın en önemli temsilcilerinden Seneca'ya göre ise iki devlet vardır. “Biri büyük ve gerçekten kamunun olan, tanrıları ve insanları kapsayan (...) sınırlarını güneşle ölçtüğümüz devlet; öbürü bütün insanları değil de, belli bir bölümünü içene alan, doğuş koşullarımızın bizi içine yazdığı devlet” (Nussbaum, 1997).

Fakat Seneca metnin devamında kozmopolis düşüncesini, imparatorluk düşüncesini destekler şekilde siyasete katılan aktif yurttaş yerine felsefe ile ilgilenen pasif bir dünya vatandaşı fikri için kullanmaktadır: “Bu büyük devlete kamu işlerinden uzak kalarak da, üstelik uzak kalarak daha da iyi hizmet edebiliriz; çünkü böylece erdem

ne olduğunu, bir tek mi pek çok mu olduğunu, kişinin doğasının mı sanatın mı kişileri iyi kıldığını araştırırız” (Ağaoğulları, 2011, s. 194).

Ortak paylaşılan insanlığa dayanan kozmopolitan konukseverlik fikri, yine bir büyük dönüşüm öncesi 15. yüzyıl başında yeniden gündeme gelecektir. Bilinen dünyanın sınırlarının aşıldığı, yeni bir dünya ve üzerinde yaşayanların “keşfi”⁴ yeni bir düzenin de başlangıcıdır. Avrupalı ve Hıristiyan olmayan yerlilerin geri kalmışlığı, ortak aklı paylaşamadıklarından insan sayılmamaları gibi söylemler sömürgeciliği meşrulaştırma çabası ile dile getirilmeye başlandı. Ancak sömürgecilik karşıtı yazının önemli isimlerinden, doğal hukuk kuramının temsilcilerinden Fransisco de Vitoria bu söyleme yerlilerin de evrensel insan doğasından kaynaklanan, doğal hukuk kuramı doğrultusunda hakları olduğunu söyleyerek karşı çıkmıştır. İnsanın doğal toplumsallığı ve eşitliği, her toplumun kendi kaderini özgürce belirlemesine izin verirken, yerlilerin özgürlüğünün, canının, malının korunması en temel doğal haklardadır ve bunun çiğnenmesi hiçbir şekilde meşru görülemez (Ağaoğulları, 2011, s. 422-424). Bu haklar kuramı doğrultusunda, en temel haklardan olan serbest ticaret ve dolaşım hakkı sınırlanamaz. Vitoria, halklar arasında serbest iletişim, doğal eşitlik ve özgürlük gibi çağının çok ötesindeki kavramları Avrupa düşünce sistemine sokmuştur. Kant gibi bu düşünürler için de kozmopolit konuk/konukseverlik hakkını ihlal eden, düşmanca bir şekilde yerlilerin topraklarına el koyan, yağmalayan, yerlileri köleleştiren, tutsak eden İspanyol sömürgeciler olmuştur. Bu noktada Kant’ın bugün göç eden bireyin ve ev sahibinin sorunlarına yol gösteren tartışmasına daha ayrıntılı bakmak gerekmektedir.

1.2. Kant “Kozmopolit Hak” ve “Konukseverlik”

Her dönemde “kendisine geri dönülen filozof” olarak Kant’ı bu kadar değerli kılan modernitenin, modern dünya tasarımının sebep olduğu göç, sığınma hakkı ve mülteci hakları gibi birçok soruna günümüzde de anlamlı çözümler üretmesidir. Sadece ortaya

⁴ 1492’de Kristof Kolomb’un Amerika kıtasına ayak basması ile başlayan Avrupalıların keşif olarak adlandırdıkları bu süreç, bu kıtanın yerlileri olduğu sürece keşif değildir. Zira Avrupalıların gelişinden önce üzerinde uygarlıklar kurulmuş bu kıta, insansız, boş bir kara değildi. Keşif olarak adlandırılması, burada yaşayan insanların ve kurdukları medeniyetin aşağı görülmesi ve insan olma ve medeniyet kurma vasfına sahip olmadıkları kabulü ile daha sonraki medeniyet taşıma kisvesi altındaki sömürge sürecini de meşrulaştırmaktadır aslında (Ağaoğulları, 2011, s. 421).

koyduğu çözümler ile değil, bunların yarattığı çelişki ve gerilimlerin de farkında olarak Kant bugünün sorunlarını, krizlerini, anlama ve aşma noktasında hala çok önemli bir temel oluşturmaktadır (Çörekçioğlu, 2010, s. 2).

Kant'ın, günümüzün en çok tartışılan konularından olan göç, sığınma ve mülteci haklarına yönelik en açık ifadeleri 1795'de yayınlanan "Ebedi Barış Üzerine Felsefi Bir Deneme" isimli eserinde bulunmaktadır. Ulus devletlerin tarih sahnesine yeni çıkmaya başladığı dönemde yazılan, kozmopolit bakış açısı ile bugün kurulan uluslararası düzenin temellerini oluşturan eser günümüzde hala güncelliğini korumakta ve pek çok çalışma için temel oluşturmaktadır. Son dönemde özellikle Kant'ın "Ebedi Barış Üstüne Felsefi Bir Deneme" eserinden yola çıkan kozmopolitan bakış açısının ve kozmopolit hak doktrininin, günümüzün sığınmacı ve mülteci krizine çözüm üretmek noktasında faydalı olabileceğini öne süren çalışmalarda artış yaşanmaktadır. (G. W. Brown, 2010; Chandler, 2003; Cheah, 2006; Cheah, Robbins, 1998; La Caze, 2004; Zavediuk, 2014)

Eser, devletlerarasında ebedi barışın sağlanabilmesi için hazırlık niteliğindeki altı ön madde⁵ ile barış halinin korunabilmesine yönelik üç nihai maddeden oluşmaktadır. Ön maddeler ebedi barışın kurulması ve sürdürülebilmesi için uygulamayan yönelik koşullar olarak açıklanabilecekken, nihai maddeler barışın var olabilmesi için gerekli hukuk düzeninin ön koşulları olarak açıklanabilir (La Caze, 2004, s. 314). Kant, doğanın cevaplaması için insan türünün önüne koyduğu en önemli sorunu, hukuka uygun bir şekilde yönetilen evrensel bir sivil topluma ulaşmak olarak görmektedir (Humprey, 1982: s. 22). Bu bağlamda Kant adeta saf aklın izinde Ebedi Barış'a ve evrensel sivil topluma ulaşabilmenin bir yol haritasını çıkarmaktadır.

Sığınmacı ve mülteci hukukunun temelini oluşturacak kozmopolit hak doktrini, nihai maddelerin sonuncusunda açıklanmakta iken bu maddeyi ve mülteci hukuku ile ilişkisini incelemeye başlamadan önce Kant'a göre barışın ön şartı ve teminatı olan

⁵ Bu ön maddeler; gerçek bir barış antlaşmasının nasıl olması gerektiği, hiçbir bağımsız devletin diğerinin egemenliğine girmemesi, daimi orduların zamanla kaldırılması, uluslararası çıkarlar için aşırı borçlanmaya gidilmemesi, diğer devletlerin içişlerine müdahale edilmemesi ve savaş sırasında barışta karşılıklı güveni engelleyecek davranışların yasaklanması olarak özetlenebilir. Bu konuda ayrıntılı bir kaynak olarak bakınız: K. H., Ökten, "Immanuel Kant'ın "Ebedi Barış Üzerine Felsefi Deneme" Adlı Eseriyle Ortaya Koyduğu Ebedi Barış Fikri ve Bu Fikrin Uluslararası İlişkiler Düşüncesinde Yarattığı Etki" İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2001.

kanuni hal olarak tanımlanabilecek hukuk düzenini (Ökten, 2001, s. 148) ve diğer nihai maddeleri tartışmak faydalı olacaktır. Toplum içinde bir arada bulunan, dünyayı paylaşan insanların bunu yaparken belirli yapılar kullandıklarını öne süren Kant'a göre bunlar arasında en göze çarpanı “medeni teşkilatlar” yani “yurttaşların oluşturduğu hukuk düzenleridir” (Ökten, 2001, s. 151). Bu bağlamda Kant üç farklı fakat birbiri ile ilişkili hukuk düzeni öngörür. Flikschuh'un “hak ilişkisi düzeyi” olarak adlandırdığı bu ayırım (Flikschuh, 2000, s. 184):

1. Ya, bir ulusun üyeleri olan insanlar olarak kamu hukukuna (*ius civitatis*)
2. Ya, devletlerin birbirleriyle ilişkileri bakımından devletler hukukuna (*ius gentium*)
3. Ya da, evrensel bir insanlık devletinin üyeleri olma niteliğinden dolayı, birbirlerini etkileyen insanlar ve devletler olmaları bakımından bir dünya vatandaşlığı hukukuna (*ius cosmopolitanum*) dayanır (Bozkurt, 1984, s. 234).

Özelden genele, vatandaşlar arasındaki, devletlerarasındaki ve kişiler ile yabancı devletlerarasındaki yani kozmopolit hak ilişkileri olarak sıralanabilecek bu ayırmadan herhangi birinin eksikliği, Kant'a göre ebedi barışın olmayacağı anlamına gelmektedir (Ökten, 2001, s. 152). İşte bu üçlü ayırmadan yola çıkarak Kant nihai maddelerin her birinde -yine aynı sırayla- bu hak ilişkilerinin ve hukuk düzeninin ön koşullarını sıralamaktadır:

Birinci nihai maddeye göre, kamu hukuku bakımından “her devletin esas teşkilatı cumhuriyetçi olmalıdır” (Abadan, Meray, 1960). Toplum sözleşmesi geleneği doğrultusunda Kant, insan olmanın üç temel şartını -özgürlük, kanun koyucuya bağlılık ve hukuk önünde eşitlik- sağlayacak tek teşkilatın cumhuriyet olduğunu düşünmektedir (Ökten, 2001, s. 169). Hukuki temeller üzerine kurulu olan cumhuriyet, bireyler için insan hakları devletler için ise uluslararası hukuku gündeme getirmektedir. Kant'ın uluslararası ilişkilere dair cumhuriyetçi anayasaya sahip bir devletin savaş eğiliminin az olacağına dair ünlü tezi ise ikinci nihai madde ile bir anlam ifade etmektedir.

İkinci nihai maddeye göre “devletler hukuku özgür devletlerden kurulu bir federasyona dayanmalıdır”. Devletlerin her birinin sahip olduğu egemenlik, toplumsal sözleşme fikrinin uluslararası düzeyde uygulanmasını imkânsız kıldığından, Kant'ın önerisi karşılıklı hakların garanti altına alındığı toplumsal sözleşme fikrini

tamamlayan bir tür barış ittifakıdır. Mutlak dünya devleti ve güç dengesi üzerine kurulu barışın sürdürülemeyeceğini düşünen Kant'a göre, devletler hukuku (uluslararası hukuk) insan haklarını güvenceye alan cumhuriyetçi devletlerden oluşan bir birlik, "barış ittifakı" üzerine kurulmalıdır (Ökten, 2001, s. 170-177).

Kant'ın ebedi barışın temel ilkelerini sıraladığı kamu hukuku ve uluslararası hukuk düzeni ile ilgili ilk iki madde sonrasında pek çok yazar tarafından sığınmacı ve mülteci hak ve hukukunun temeli olarak atıfta bulunulan üçüncü ve son madde ise kozmopolit hak ile ilgili olarak doğrudan göç ve sığınma meseleleri ile ilişkilendirilmektedir. Günümüzün küreselleşme koşulları altında makaleyi ve özellikle üçüncü nihai maddeyi hala güncel ve gündemde kılan Kant'ın evrensel konukseverlik, kozmopolit hak/hukuk olarak adlandırdığı kavramların sığınma hakkı ve mültecilik gibi bugünün en temel sorunları üzerinde düşünürken bize hala kılavuzluk etmeleridir.

Kant'ın üçlü hukuk düzenine dönecek olursak, kişiler ile yabancı devletlerarasındaki hak ilişkilerini düzenleyen, hukuk düzeninin üçüncü ve ayrılmaz parçası olan kozmopolit hak, insan haklarının evrensel ilkeleri ile ulusal egemenlerin yasal düzenleri arasında kalan uluslararası hukuka dair yeni bir düzeyin doğuşunu ifade etmektedir. Bu hak ilişkisi Ebedi Barış'ın nihai üçüncü maddesinde irdelenmektedir. Kant' a göre kozmopolit hak düzeninde yabancılar diğer devletlerin topraklarında en temel şekli ile evrensel konukseverlik hakkına sahiptir. Hayırseverlik (insan severlik) meselesinden çok hak/hukuk sorunu olan konukseverlik⁶, yeryüzü hakkını birlikte paylaşan, dünya cumhuriyetinin potansiyel katılımcısı olarak tüm insanlara ait olan temel bir haktır.

"Dünya yuvarlak (küre biçiminde) olduğundan, insanlar onun üzerinde sonsuz biçimde dağılamazlar; eninde sonunda yanyana bulunmaya, birarada yaşamaya katlanmak zorundadırlar, ama başlangıçta, dünyanın hiçbir ülkesi üzerinde kimsenin ötekinden daha fazla hakkı yoktur" (Bozkurt, 1984, s. 241).

Anlaşıldığı üzere her ne kadar coğrafi koşullar insanları birbirinden ayrı tutsa, bölse de, yerküre ve insanlık Kant için bir bütünselliği ifade etmektedir: "...bu sahipsiz

⁶ Benhabib'e göre "konukseverlik" teriminin ifade şekli ve kullanımının garipliğinin farkında olan Kant özellikle bunun "bir hayırseverlik meselesi değil hak sorunu" olduğuna dikkati çeker (Benhabib, 2006, s. 36-37)

bölgeleri aşarak, birbirlerine yaklaşmak, aralarında yeniden ilişki kurmak, bütün insan türünün ortaklaşa malı olan yeryüzünden yararlanmak olanağı” bulunmaktadır (Bozkurt, 1984, s. 241).

Kant, kozmopolit hak, dünya vatandaşlığı hukukuna “Ebedi Barış” isimli eserinden iki sene sonra yayınladığı iki bölümden oluşan “Ahlak’ın Metafiziği” (The Metaphysics of Morals) eserinin ilk bölümünü oluşturan “Hukuk Felsefesi” başlığı altında tekrar değinmiştir. Kant, Ebedi Barış’ta dipnotta verdiği ayrıma paralel olarak, kamu hukuku başlığı altında siyasi haklara ek olarak devletler hukuku ve dünya vatandaşlığı hukukunu eklemiştir.

“...kamu hukuku bağlamına siyasi hukukun yanısıra devletler hukukunu (ius gentium) dâhil etmeliyiz. Ve dünyanın yüzeyi sonsuz değil de sınırlı olduğu için de siyasal hukuk ve devletler hukuku bir arada bizi kaçınılmaz bir şekilde siyasal devletler hukuku ya da dünya vatandaşlığı hukuku (kozmpolit hak) fikrine götürecektir.” (Kant, Reiss: 1991).

Kant, kozmopolit hak/dünya vatandaşlığı hukukunu aynı eserde aşağıdaki şekilde gerekçelendirmektedir:

“Dünyanın küresel dış yapısı, yüzeyinde bulunan tüm mekânları birleştirir; bu yüzey sınırları bulunmayan bir düzlem olsaydı, insanlar birleşip toplulukları oluşturmaksızın bu yüzeyde dağılacaklar ve topluluklar, insanların dünya üzerindeki varlıklarının zorunlu bir sonucu olmayacaktı.” (Benhabib, 2006, s.42)

“Dünyada yaşayan insanların, toprak mülkiyeti belirli bir bütünün parçasının zilliyeti olduğundan, herkesin her parça üzerinde haklı bir zilliyet hakkı bulunmaktadır. Bu sebeple dünyadaki bütün halklar aslen bir toprak ortaklığı içindedirler, ama topraklara hukuken ortaklaşa sahip değillerdir...” (Kant, Reiss, 1991).

Görüldüğü üzere Kant kozmopolit (dünya vatandaşlığı) hukuku gerekçelendirirken dünyanın küresel şekli ve toprak ortaklığına (ortak mülkiyete) vurgu yapmaktadır (Flikschuh, 2000). Derrida’ya göre Kant bu vurguyu yaparken yerkürenin sınırlı oluşu kadar, yüzeyin ortak, paylaşılan özelliğine dikkati çekmektedir. Fakat burada önemli olan ortaklaşa olanın doğal yüzey olduğudur, bu ortaklığa insanların kurduğu kurumlar, kültürler dâhil değildir (Derrida, 2012, s. 32).

Farklı toplulukların üyelerinin, bu toplulukların sınırında birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen kozmopolit hakkın koşulu olan konukluk/konukseverlik hakkına

(Wirtbarkeit) dönecek olursak; Ebedi Barış'ın en son biçimini almış üçüncü amaç maddesine göre “Dünya vatandaşlığı hukuku evrensel konukluk (misafirlik) koşulları ile sınırlanmalıdır”.

Konukluk (misafirlik) ile ifade edilen, her yabancıнын geldiği memlekette düşmanca davranış görmemesi hakkıdır. Yabancıнын hayatını tehlikeye atmamak şartı ile ülkeye girmemesi istenebilir; ancak huzuru bozmadıkça, ona karşı düşmanca davranılmaz (Bozkurt, 1984, s. 241). En açık ifadesi ile yabancıların geldikleri “memlekette düşmanca davranış görmeme hakkıdır”. Yabancılar konuk olarak geldikleri ülkelerde huzuru, barışı bozmadıkları sürece düşmanca muamele görmeme hakkına sahiptir. Yabancıyı ülkeye kabul etmeme hakkına sahip olmakla beraber, hükümler/egemen, bu hakkını ancak “yabancıнын yaşamını tehlikeye atmamak” şartı ile kullanabilir (Bozkurt, 1984, s. 241). Görüldüğü üzere Kant, devletin sınırları üzerindeki egemenliğini tanıırken, kozmopolit hak çerçevesinde mülteciliği bu egemenliğin istisnası, sınırlandırılması olarak görmektedir.

Dünya vatandaşı olarak insanlar bağlı bulunduğu toplum ve devletten bağımsız olarak kozmopolit hakka sahiptir. Mültecilerin Statüsüne ilişkin Cenevre Sözleşmesine “non-refoulement (geri göndermeme) ilkesi⁷ olarak da giren bu hak, sığınma talebinin egemen tarafından reddi, yabancıнын yaşamını tehdit ihtimali taşıdığı takdirde, reddedilemeyen geçici konukluk (misafirlik), ikamet hakkını gerektirmektedir. Bu hak bugün mülteci hukukunda yaşamları ve özgürlükleri açık tehdit altındaki sığınmacıların ne koşulda olursa olsun ülkelerine geri dönmeye zorlanamayacakları şeklinde kabul edilmiştir.

Reddedilmesi mümkün olmayan geçici konukluk (misafirlik), ikamet hakkının yani ulus devlet sistemi içinde istisna oluşturan mülteciliğin yasal anlamda somutlaştırılması, mülteci tanımı ve kriterleri gibi tüm düzenlemeler yine bu sistem içinde gerçekleşmektedir. Genel olarak gerek ulusal gerek uluslararası yasal tanımlamalar, bu tanımlara bağlı mültecilik statüsü ve tanınan haklar, ulus devlet çerçevesinde gerçekleşen siyasi süreçlerin sonucunda belirlenmektedir. Yani

⁷ Madde 33 (1): “Hiçbir Taraf Devlet, bir mülteciyi, ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi fikirleri dolayısıyla hayatı ya da özgürlüğü tehdit altında olacak ülkelerin sınırlarına, her ne şekilde olursa olsun geri göndermeyecek veya iade (“refouler”) etmeyecektir”

kozmpolitan hak her ne kadar ulus devletten, egemenden bağımsız var olsa da uygulanabilmesi yine ulus devlet tarafından gerçekleştirilmektedir.

“Ebedi Barış”ın üçüncü nihai maddesinin başlığından da anlaşılacağı üzere, Kant’a göre sınırsız, koşulsuz bir hak söz konusu değildir; “Kozmpolit Hak Evrensel Bir Misafirlik Şartlarıyla Sınırlandırılmalıdır ” (1991: 105-106). Derrida’ya göre -ilerde detaylandıracağımız üzere- daha metnin başında, başlıkta koşulluluk sorusu, koşullanmış ya da koşulsuz konukseverlik meselesi gündeme gelmekte, metin ilerledikçe, huzuru bozmamak, konuğun mahvına yol açmamak koşulu ile geri gönderilmemek gibi “çok sayıda konukluk koşulunun” ortaya çıktığı görülmektedir (Derrida, 2012, s. 31):

“Burada yabancıların bir aile ocağına kabulü söz konusu değildir; böyle olması için, yabancıların bir süreliğine aile ocağının konuğu olarak kabul edilmesini cömertçe sağlayacak özel anlaşmalara gereksinme vardır”.

Kant, metnin devamında konukluk/konukseverlik hakkının koşullarını ve sınırlarını detaylandırmakta ve “Besuchsrecht” olarak nitelendirdiği “ziyaret hakkını” egemen tarafından yabancılara bahşedilebilecek bir imtiyaz olarak, özel bir anlaşmaya bağlı olan “Gastrecht” yani “kalma” hakkından ayırmaktadır. Bu ayrımı “ziyaret hakkı /geçici ikamet hakkı” (Besuchsrech) ve “sürekli misafir olma hakkı” (Gatrecht) olarak çeviren Benhabib’e göre genel olarak evrensel konukluk/konukseverlik, “geçici misafirlik/ikamet hakkı”nı gerektirirken “sürekli misafirlik/ikamet hakkı” (Gastrecht), bir tür yararlılık anlaşması (wohltattiger vertag) gerektirmektedir. Benhabib, bu durumu egemenin “kendi topraklarında ikamet eden, belli işlevleri yerine getiren, kendi politik makamlarını temsil eden, uzun vadeli ticari anlaşmalara katılan ve benzeri koşullarda bulunan belli yabancılara bahşedebileceği özel bir imtiyaz” olarak değerlendirmektedir. (Benhabib, 2006, s. 38).

Konuk/konukseverlik hakkı sayesinde “birbirinden uzak bölgeler arasında, sonunda kamu yasalarına bağlanmaya varacak dostça ilişkiler bu biçimde kurulabilir ve böylece, insan türü, bir dünya vatandaşlığı anayasasına gittikçe yaklaşabilir” (Bozkurt, 1984, s. 242). İlk adımları duyulan küreselleşmenin farkında olan Kant, devletlerarasında kurulmaya başlamış ilişkilerin “herhangi bir yerde işlenmiş bir

haksızlığı her tarafta duyulabilir bir duruma getirmiş” olmasından yola çıkarak bir dünya vatandaşlığı/kozmpolit hukuk idealine ulaşılabileceğine inanmakla beraber, gayet gerçekçi bir şekilde bunun “yadırgatıcı bir biçimde büyütülmesi ve abartılması”nın doğru olmayacağını da belirtmektedir (Bozkurt, 1984, s. 242).

Kant, Avrupa uluslarının keşfedilen topraklardaki yıkıcı sömürgeci faaliyetleri, yerli halkın savaşlar ile kışkırtılması, bölünmesi, baskı altında tutulması gibi şiddet olaylarına rağmen insanlığın devam ettiğini ve dünya vatandaşlığına doğru ilerleyen yavaş ama doğru bir yolda olduğunu düşünmektedir. “Ebedi Barış” makalesini kozmpolit/dünya vatandaşlığı hukuku ideali ve insan hakları vurgusu ile bitirir:

“Dünya vatandaşlığı hakkı, iç ve dış hukuku (anayasa ve devletler hukuku) içeren ve yazılmamış yasalar dizgesinin tamamlanmasında zorunlu bir son adım sayılmalıdır; bunun önce temel olarak bütün insanlar için insan haklarını sağlayacak kamu hukukuna, oradan da, kararlı bir biçimde ilerleyerek ancak övünülebilecek bir ebedi barışa yükselmesi gerekmektedir” (Bozkurt, 1984, s. 242).

1.3. Sığınmacı ve Mülteci Hukuku Işığında Kozmpolit Hakkın

Yeniden Okunması

Kant, kozmpolit hak ve konukseverlik hakkının nasıl belirleneceği, içeriği ve hangi hakların dâhil olduğunu belirsiz bırakmış, uygulamasına yönelik hiçbir mekanizma önermemiştir (Cheah, Robbins, 1998, s. 67). Bugünkü kozmpolitan düşünürlerden farklı olarak Kant’ın kozmpolit, evrensel insan haklarının kurumsallaşması veya gelişmekte olan uluslararası mülteci rejimi ve hukukunun yönetimi anlamında bir önerisi bulunmamaktadır (La Caze, 2004, s. 315).

Bu durumda kozmpolit hakkı yönetsel olarak nerede konumlandıracağımız konusunda Flikschuh’un analizi faydalı olacaktır (2000). Yazara göre Kant kozmpolit hakkı nasıl konumlandıracağı konusunda bocalamaktadır. Kozmpolit hakkı önce federatif bir barış ittifakının (foedus pacificum) ulaştıracağı bir milletler federasyonu (feodus gentium) bağlamında tasavvur ederken, ikinci amaç maddede devletlerin birarada akla uygun olarak ebedi barışa varabilmelerinin ancak bir milletler devleti (civitas gentium) ile mümkün olacağı ile bitirmektedir (Bozkurt, 1984, s. 239-240). Flikschuh’a göre milletler devleti ile karşılaştırıldığında milletler federasyonu

bağlamında kozmopolit hakkın yorumu daha dar olmasına rağmen bu sığınma ve mülteci hakkı, kozmopolit hak doktrininin temel hakları arasındadır (2000, s. 188). Bugün bildiğimiz anlamda sığınmacı ve mülteci haklarını anlayabilmek için ise Arendt, Benhabib ve Derrida başta olmak üzere çağımızın düşünürlerine bakarak farklı Kant okumaları ve eleştirilerini bir arada değerlendirmemiz faydalı olacaktır.

1.3.1. Arendt ve “Haklara Sahip Olma Hakkı”

Devletsizlik, sığınmacı ve mültecilerin hakları konusunda çalışan bir diğer düşünür, iki dünya savaşının yıkımı ve vahşetine bizzat tanıklık etmiş, kendisi de mültecilik deneyimi yaşamış Arendt'dir. Kamusal alan ve politik eylem çalışmaları ile tanıdığımız yazar, kendi deneyimlerinden de yola çıkarak ulus devlet sisteminin çöküşü ile totalitarizm arasındaki ilişkiye dikkati çekmektedir. İlk olarak 1943'te kaleme aldığı kendi mültecilik deneyiminde yola çıkarak yazdığı “Biz, Mülteciler” isimli makalesinde mülteciliği konu edinen Arendt, bundan yedi yıl sonra yayımlayacağı “Totalitarizmin Kaynakları” isimli eserinde mülteciliği ve haklarını geniş bir tarihi perspektife ve felsefi kökene oturtmuştur. Arendt'in çalışmaları ve düşünceleri bugün hala mülteci hakları tartışmalarına teorik bir zemin oluşturmaktadır.

Fransız Devrimi, demokrasi ve cumhuriyet dışında ulus devlet, ulus, vatandaşlık kavramlarını icat etmekle kalmadı, modern anlamda yabancı kavramını, yasal ve siyasi bir etiket olarak da hayatımıza sokmuş oldu (Brubaker, 1996, s. 39-49). Arendt'e göre Fransız Devrimi insan hakları ile ulusal egemenlik talebini birleştirerek aslında insan haklarının en temel çelişkisinin de temellerini atmıştı. Artık insanoğlu sadece uluslardan oluşan bir ailenin içinde algılanacaktı ve artık insanlık birey olarak değil ancak halklar, uluslar olarak var olabilecekti (Arendt, 1976, s. 290-291). Bir ulusun devleti olarak ulus devlet, egemen bir millete aitti ve bu milletin dışında kalanlar artık bu tanıma dâhil değildi. Evrensel insan haklarına ulaşma arzusu ise ulus devletlerden oluşan bir dünya sisteminde boşa çıkmaya mahkûmdu. Uluslararası ilişkiler egemen devletlerarasındaki antlaşmalar ile sınırlı kaldığı sürece, bir dünya devleti bile insan hakları sorunlarını çözmeye yetmeyecekti (Arendt, 1958, s. 319; La Caze, 2004). Ulus devlete içkin bu çelişki 20. yüzyılın başında çok uluslu imparatorlukların yıkılma sürecinde, iki savaş arası dönemde devletsiz insanların sayısındaki hızlı artış ile iyice

belirginleşmişti. Arendt'in tespit ettiği gibi uyruksuzluk, devletsizlik artık sadece vatandaşlık haklarından değil tüm insan haklarından yoksun kalma, "hakka sahip olma hakkı"ndan mahrum bırakılma anlamına geliyordu.

Birinci Dünya Savaşı, son çok uluslu imparatorlukları yıkarken, Barış Anlaşmaları durmadan büyüyen bir mülteci akınına da başlatmış oldu. Ulus devlete içkin olan ikilem, ulusal çıkarların yasalar karşısında önceliği, devletlerin, yasalar yerine ulusun aygıtına dönüşmesi süreci ile tamamlanmış, devletsiz insanların ortaya çıkması ile sonuçlanmıştı. Arendt'in (1976, s. 276) "yarı devletsiz" olarak tanımladığı azınlıklar ek korumaya ihtiyaç duymakla beraber, bir siyasi oluşumun mensupları olarak ikincil hakları olmasa da temel haklara sahiptirler ve bu hakları isteksizce de olsa koruma altındaydı. Azınlıklar, sistemin genel normunun dışında kalsa da sistemi yıkmamıştı. Öngörülemez, sistemi tehdit altına sokacak olan "dünyada barınma hakkına sahip olabilecekleri hiçbir ülke kalmadığında dahi sınır dışı edilemez" olan devletsiz halklar sorunuuydu.

Çağdaş tarihin ve siyasi yaşamın en yeni kitlesel görüngüsü olarak devletsiz kişiler, devredilmez olarak düşünülen ve tanımlanan insan haklarını yitirmiş insanlardı artık:

"...hiçbir yere kabul edilmeyen ve hiçbir yerde asimile olamayan göçmen gruplar yarattı. Anayurtlarından ayrıldıklarında artık yurtsuzdular,; devletlerini bıraktıklarında artık devletsizdiler; insan haklarından yoksun bırakıldıklarında artık haksızdılar, yeryüzünün posasıydılar" (Arendt, 1998, s. 256).

Kendi vatanında sürülmüş ve tüm haklarında yoksun bırakılmış mülteciler, insan hakları ile devlet ilişkisini gözler önüne sermiş ve hukukçular, uzmanlar tarafından tartışılan, ulusal ve uluslararası metinlere konu olan insan haklarının ancak haklara sahip olma hakkı ile var olacağını göstermişlerdi.

Bu süreçte vatandaşlığın sadece üyelik ve sorumlulukları değil, hakları da içerdiğini hatırlamak gerekir. Vatandaşlık devlet ile vatandaş arasındaki hukuki ilişkiyi temsil eder. Bu ilişki kesildiğinde, sadece insan olmak yasal bir statü sağlamamaktadır. Yasalar ya da politik anlaşmalar ile korunmayan kişilerin bu dünyada yaşamasının ne kadar zor olduğunu Arendt şöyle anlatmaktadır:

"Sadece insan olmaktan kaynaklanan, doğuştan sahip olunan vazgeçilemez ve devredilemez

olduğu iddia edilen insan hakları vatansızlık durumunda anlamını yitirmektedir. İnsan haklarının paradoksu olarak nitelendirdiği bu durum teoride insan haklarına atfedilen evrensel ve niteliklerin tanınmasının, hayata geçirilmesinin ve korunmasının ancak ulus devlet sistemi içinde mümkün olması anlamında gelmektedir. 1789 tarihli insan ve yurttaş hakları beyannamesi isminden de anlaşılabilceği gibi birinci maddesinde insanların özgür ve eşit olduğunu ilan ederken, ikinci maddede bu eşitlik ve özgürlüğü koruma görevini üçüncü maddede ulusal egemenlik ilkesi ile atıf yapacağı ulusal niteliğe sahip siyasal topluluğa vermektedir.” (Arendt, 1998: 256).

Arendt'e göre özgürlüğün belki de en somut ifadesi bulunduğumuz yerden olacağımız yere gidebilmektir. En eski ve en temel hakların başında gelen hareket hakkının sınırlandırılması ise köleliğin de en öncelikli koşuludur aslında. İnsanın dünyada özgürlüğü deneyimleyeceği eylemin ve düşüncenin vazgeçilemez önkoşulu olan hareket hakkı engellenemez (Arendt, 1983, s. 9). Evinden, yurdundan, ülkelerinden ayrılmak zorunda olan insanlar olarak mülteciler sığınma hakkı ile başlayan haklara sahip olma hakkından mahrum bırakılmaz.

Arendt, yeryüzündeki her bireyin yasal statüsü – vatandaş, yerleşik veya yerleşik olamayan yabancı gibi- ne olursa olsun sığındığı veya ikamet ettiği devletten, siyasi topluluktan “haklara sahip olma hakkını”nın korunması ve sağlanmasını meşru olarak beklemesi gerektiğini savunmaktadır. Bu iddia hem İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde kurulan yeni insan hakları rejiminin ihtiyacı olan teorik perspektifi sağlamakta hem de bir sonraki bölümde tartışacağımız uluslararası mülteci rejiminin kabul ettiği mülteci tanımının yetersizliğini de daha o günlerden tespit etmektedir. Mülteci olarak ABD'deki kendi deneyimlerinden yola çıkan “Biz Mülteciler” metninin girişinde Arendt şöyle yazmaktadır:

“Mülteci dediğimiz kişi, gerçekleştirdiği bir eylem ya da sahip olduğu siyasi düşünce nedeniyle sığınmaya yönelmiştir. Bizim de sığınma talebinde bulunmak zorunda kaldığımız doğru; ancak biz bir eylemde bulunmadık ve çoğumuz hiçbir zaman radikal bir düşünce sahibi olmayı hayal bile etmedi. Bizimle beraber mülteci teriminin anlamı değişti. Şimdi mülteci sebepsiz yere yeni bir ülkeye gelmek ve Mülteci Komitelerinden yardım almak zorunda kalacak kadar şanssız olan bizim gibileri tanımlıyor” (2007).

Bu akışta gelişmekte olan uluslararası mülteci rejimi aslında ulus devletin egemenliği ile evrensel insan hakları ve mevcut uluslararası insan hakları rejimi arasındaki gri bölgeyi, arafı temsil etmektedir. Mültecilik deneyimini Arendt şöyle anlatmaktadır:

Günlük yaşamın aşinalığı demek olan evimizi kaybettik. Bu dünyada bir işe yaradığımızı dair inancımız olan işimizi kaybettik. Tepkilerin doğallığı, jestlerin basitliği, duyguların dışavurumu olan dilimiz kaybettik. Akrabalarımızı Polonya gettolarında bıraktık, en iyi arkadaşlarımız toplama kamplarında öldürüldü ve bu özel hayatımızın parçalandığı anlamına geliyor (2007).

Özel hayatın parçalanması sonucunda, Arendt'in izolasyon kavramlaştırması ile üzerinde duracağı siyasi dünyadan kopuş anlamına gelen bu durum ise şöyle anlatılmaktadır:

İnsanlar toplumsal bir hayvan ve toplumsal bağlar koptuğunda hayat kolay olmuyor. Ahlaki standartlar toplum dokusunda daha kolay tutunur. Çok az insan toplumsal, politik ve hukuki statüsünü tamamen karıştırdığında kendi bütünselliğini koruma gücüne sahiptir (1998, s. 307).

Arendt, izolasyonu yalnızlıktan ayırmaktadır. Yalnızlık sadece siyasi hayattan değil tüm hayattan kopuşu, dünyaya ait olmamayı ifade eder ve insanoğlunun deneyimleyeceği en çaresiz deneyimdir. Dünyada başkalarının tanıdığı, güvenli hiçbir yeri olmama durumu olan köksüzlük ile hiçbir dünyaya ait olmamak anlamına gelen gereksizlikle yakın ilişkilidir (Arendt, 1998, s. 309). Geçmişini unutmak ve belirsiz bir gelecekle başa çıkmak zorunda kalan, kökeninden koparılmış, kendilerine dünyada yer bulamayan insanlar olarak mülteciler sadece siyasi haklarından değil, tüm haklarından mahrum bırakılarak, sadece izolasyon ile değil, yalnızlık tehdidi ile de baş etmek zorunda kalabilirler.

Arendt, "Totalitarizmin Kaynakları"nda, insan özgürlüğünü ortadan kaldırılmasının üç temel sürecini açıklamaktadır. İlk adım, insanı hukukun ve yasaların koruma kapsamından çıkararak, en temel haklarından mahrum bırakarak, hukuki (tüzel) kişiliğinin sonlandırılmasıdır. İkinci adım ise insanın ahlaki kişiliğinin yok edilmesidir. Nazi toplama kamplarına dair en iyi raporlardan olan David Rousset'den aktardığı gibi kamplarda ölümün dahi anlamı yoktur. Her tür sosyal dayanışma imkânı yok edilmiştir. Arendt bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Bir jestin başarılı olması için toplumsal bir anlamı bulunmalıdır. Burada ise mutlak bir yalnızlık içinde yaşayan bizden yüz binlercesi var..." (Arendt, 1998). Ölüm de aslında hiç var olmadığının bir kanıtıdır aslında. Ahlaki kişiliğinin ölümünü takip eden son adım ise bireyin farklılığının, kimliğinin benzersizliğinin, bireyselliğinin imhasıdır (Arendt, 1998, s. 261-275).

Mülteci kamplarından yapılan da aslında budur. Hukukun koruyuculuğu dışına itilen insanların, toplumun da dışında kamplarda ahlaki varlığının yok edilmesidir. Kamusal alanın dışında ve bilgisi dâhilinde olmayan kimliksiz, isimsiz insanlar olarak bırakılarak kamplarda insanlık yok edilmektedir. Arendt'in toplama kamplarının kökenlerini ve yöntemlerini incelediği bölümde yaptığı sınıflandırmada mülteci kamplarını toplama kampları arasında sıralaması insanlığın yok edilmesine yönelik tanımlaması ile örtüşen biçimde doğaldır. Mülteci kampları, insanlıktan uzaklaştırma biçimleri arasında kendine yer bulabilmektedir. Arendt'in Nazi toplama kamplarında vücut bulan, sistematik ve organize bir şekilde tüm hayatın, mümkün olan en büyük azap içinde sonlandırıldığı “Cehennem” tanımlaması, zorunlu çalışma ile yok saymanın kaotik bir birleşimi olarak “Araf” nitelmesini dikkate aldığımızda birçok açıdan benzerlikler taşıyan mülteci kamplarını “Ölümler Diyarı” olarak isimlendirmesi isabetlidir. Bu kamplar mültecilerin, devletsiz, asosyal ve işsiz insanların toplandığı, totaliter olmayan ülkelerde bile rastlanan kurgularıyla birer “Ölümler Diyarı”dır:

Bir zamanlar totaliter olmayan ülkelerde bile popüler olmuş Ölümler Diyarı, mülteciler, devletsiz insanlar, asosyal ve işsiz olanlar gibi istenmeyen her türden unsura karşı bir mesafe almaya yarayan görece daha ılımlı kamp biçimlerine denk düşer; gereksiz ve rahatsız edici hale getirilmiş kişilerin kamplarından başka bir şey olmayan bu transfer kampları savaştan sonra da ayakta kaldı (Arendt, 1998, s. 257).

Tüm bu kampların ortak özelliği ise bu kamplarda tecrit edilen insanlara ne olduğunun, başlarına ne geldiğinin sanki hiç var olmamışlar gibi artık kimsenin umurunda olmamasıdır (Arendt, 1998, s. 258). Bugün insanlıktan çıkarılmış isimsiz sayılar olarak otoriter yönetimler altında kamplarda (Harrell-Bond, 2000) tutulan sığınmacı ve mültecilerin deneyimlerinin yukarıdakilerden farklı olduğu söylenemez. Kamusal mekândan dışlanmış, siyasi eylemden mahrum bırakılan mülteci deneyimini sadece hayatta kalmaya bağlı biyolojik yaşama indirgenmesini eleştiren Arendt için ortak dünyaya katılım olmaksızın yaşam anlamsızdır (Barichello, 2015, s. 48). Siyasi hayatın önkoşulu olan insanın yeryüzünde çoğulluluk durumunu ifade eden eylem, insana has bir ayrıcalıktır ve “insan toplumu dışında tahayyülü bile mümkün olmayan yegâne etkinliktir” (Arendt, 1959, s. 57-58).

Arendt'in metinleri bugün de alandaki tartışmaların merkezindedir. Arendt'den elli yıl sonra dahi konunun günceliğinden hiç birşey kaybetmediğine dikkati çeken Agamben

de insan olmaktan gelen “ayrılmaz ve kutsal” olması gereken hakların devletsizlik ve vatansızlık durumunda hükmünü yitirdiğini, sadece insan olarak taşıması gereken haklara hiçbir zaman sahip olamayan mültecilerin de sistem krizinin vücut bulmuş hali olduğunu yazar (Agamben, 1995, s. 116).

Mevcut siyasi sistemin insana vatandaş olarak var olmaktan başka olasılık bırakmadığına dikkati çeken Agamben’e göre mülteciliğin geçiciliği algısı da bu sebeptir. Mülteci olarak insan ya ülkesine geri dönecek ya da sığındığı ülkenin vatandaşlığına geçecektir. Farklı bir yol bulunmamaktadır. Krizin sebebi de mülteciliğin vatandaşlık ve insanlık arasındaki ilişkiyi kopararak ulus devletin temeli olan egemenlik fikrini sorgulamasından kaynaklanmaktadır. Ulus devletin kuruluşundan beri var olan bu krizin bugün görünür hale gelmesinin sebebi ise ulus devlet içinde temsil edilmeyen insanların sayısının artışı ve bunun ulus devletin temellerini sarsacak düzeye gelmesidir. Vatandaşlık kavramı ve uygulaması günümüzün sosyo-politik gerçeklerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bugün ulus devletlerin egemenliğini sorgulatan, kendi vatandaşı olmayan vatandaşlığa kabul edilmeyen, edilemeyen veya ülkesine dönmek istemeyen, dönemeyen mültecilerin ve de facto devletsiz insanların artan varlığıdır (Agamben, 1995).

Arendt’in “gereksiz insan” kavramlaştırmasından bahsetmişken, Baumann’ın “küreselleşmenin insan atıkları” olarak mülteciler tanımına değinmeden geçmek zordur. Arendt gibi ulus devletin krizine işaret eden Bauman, Arendt’in yaşadığı dönemden sonrasını, modern dönemden postmoderne geçişi anlatmaktadır. Postmodern belirsizlik, “düzenin, düzenli yaşamın kaynağı, gardiyanı ve tek garantörü” olan modern devleti “düzeltmesi gereken garabetler” olarak yabancılar ve yabancılık kavramı ile bir arada yaşama zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır.” Biz ile yabancılar arasındaki sınırı bulanıklaştırarak, kimliklerin inşa sürecini sürekli devam eden, her iki taraf için de tekrar tekrar yeniden inşa edilen bir süreç haline getirmiştir (Bauman, 2000; 2004, s. 30-40). Küreselleşmenin sonucu olan bu belirsizlik ile baş edemeyecek devletin tek yapabileceği bu belirsizliğin odağını, değiştiremeyeceği veya üzerinde hiçbir hükmü bulunmayan küresel güçlerden, sınırları içinde olan ve ulaşabileceği yabancılarla yöneltmek olacaktır. Bauman’ın “küreselleşmenin insan atıkları” (human waste of globalization) olarak tanımladığı

sığınmacı, mülteci ve göçmenlerin işlevi de “şeytani” küresel güçleri temsil eden kuklalar misali halkın, kamuoyunun gözleri önünde teşhir edilmek, yakılmaktır (Bauman, 2004, s. 66). Küreselleşmeyi devletin sonu olarak görenlerin aksine Bauman bunu bir geri çekilme olarak değil, ulus devletin kendini yeniden tanımlama süreci olarak görmektedir. Devlet, ekonomik ve sosyal alanlardan çekilirken, güvenlik ve kimlik merkezli politikalar ile kendini tekrar inşa etmekte, kaybettiği meşruluk zemini ve egemenliği tekrar kazanmaya çabalamaktadır. Bu sürekli devam eden kimlik inşa sürecinin olmazsa olmazı yanı başımızdaki yabancılar, diğerleri olarak mülteciler, göçmenlerdir (Bauman, 2004, s. 68-69).

Bauman, Arendt’in sadece hayatta kalmaya ilişkin biyolojik yaşamına benzer şekilde, mültecileri geldikleri toplumda dışlanmış, hiçbir işlevi olmayan, bütün kimliklerinden sıyrılmış devletsiz, statüsüz varlıklar olarak merkezlerde biriktirilmiş insan atıklarına benzemektedir. Küresel rejim, bu dışlama mekanizmalarının bir parçası olan insani yardım kuruluşları vasıtasıyla mültecilerin sadece biyolojik anlamda hayatta kalması sağlarken, bu insanları geri dönüşün olmadığı gibi çıkışın da olmadığı, zamanın durduğu “arafta” hapsetmektedirler. Bu insanlara karşı görevlerini yerine getirdiklerini düşünmenin rahatlığı ile küresel rejimin aktörleri ve ulus devletler bu dışlanmanın sürekli olmasını sağlamaktadırlar (2004: s. 77-79).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi sığınma hakkını en temel insan hakkı olarak kabul etmekle beraber sığınma kararı, egemene ait bir imtiyaz olarak, sığınılan devletler tarafından ısrarla korunmaya devam etmektedir. Mültecilerin Hukuki Durumuna dair Cenevre Sözleşmesi’nden günümüze haklara sahip olma hakkını kişinin ulusal statüsünden, vatandaşlık haklarından ayıran bir uluslararası rejim kurma çabası devam etmektedir. Fakat tam da bu yüzden mülteci ve sığınmacıların statüsünün korunmasına dair uluslararası hukukta gerçekleşen tüm önemli gelişmelere rağmen insan hakları ve egemenlik arasındaki çelişki, sığınma hakkının ve uygulamasının önündeki en temel engel olmaya devam etmektedir. Soyut insan hakları tasarımı yerine “haklara sahip olma hakkının” temel olmasını savunan Arendt için bu hakların korunmasına yönelik ulus-üstü düzeyde, uluslararası sözleşmeler ile kurulan insan hakları rejimleri, sığınma hakkını kabul ettikleri halde bu hakkın uygulayıcısı olarak devletler koruma sağlama sorumluluğunu kabul etmedikleri sürece bu paradoks

devam edecektir. Bu eleştiriden yola çıkan kendisi de bir neo-Kantian olan Benhabib, bu çelişkinin nasıl aşılabileceği üzerinde çalışmıştır.

1.3.2. Benhabib ve “Ötekilerin Hakları”

Farklı egemenlerin, yönetim biçimlerinin sınırlarında, arasında konumlanmış “ötekilerin hakları” üzerinde düşünen Benhabib, sığınma ve mülteci hukukunun temeli gibi çelişkilerini de kozmopolit hak doktrininde bulmaktadır. Ötekilerin hakları isimli eserini Kant’ın Kozmopolit idealinin yeniden okuması olarak sunan Benhabib, küreselleşmenin getirdiği çeşitlilik ve farklılık karşısında sosyal ve politik kimliklerin artık ulus devlet odaklı vatandaşlık kavramında ifadesinin yetersiz kaldığını savunurken, mülteciler ve göçmenlere yönelik hak rejimlerinin kozmopolit idealler üzerinden yeniden inşasını önermektedir (Benhabib, 2006).

Benhabib’e göre Kant’ın konukseverlik hakkı taşıdığımız insan niteliğinden kaynaklanan insan hakları ve bir cumhuriyetin üyesi olduğumuz sürece sahip olduğumuz yurttaşlık hakları arasındaki alanı ifade etmektedir (Benhabib, 2006, s. 37). Kant için kozmopolit konukseverlik hakkı, sığınma talebinin reddi, konuğun yaşamsal riskini içerir biçimde bir çöküşe yol açma ihtimali taşıdığı takdirde, reddedilmeyecek barışçıl “geçici ikamet hakkı”nı gerektirirken, “sürekli misafir olma hakkı” hükümler tarafından yabancılara bahsedilebilecek özel bir imtiyazdır (Bozkurt, 1984). Bu ayırmadan yola çıkan Benhabib’e göre Kant bu iki hakkın arasında bir ilişki kurarak, evrensel insan hakları ile ulus devletin egemenliği arasındaki çelişki üzerinde düşünmemize imkân sağlamaktadır. Benhabib, Kant’ın ulusal hukuk ile uluslararası hukuk arasında kalan bu hak alanına ilk değinen yazar olduğunu hatırlatırken, sürekli ikamet hakkı ve vatandaşlığa kabulü egemene ait bir ayrıcalık olarak sakladığının altını çizmektedir (2006).

Kozmopolit idealin, insanlığın ve insan olma niteliğinin diğer insanlar tarafından saygı görme hakkını ve bunun da temel insan haklarına erişimi gerektirdiği fikri üzerinden Benhabib, Kant’ın konukseverlik hakkını bir adım daha ileriye taşıyarak geçici ikamet hakkının, üyelik hakkını gerektirdiğini ve bunun temel insan hakları arasında yerini alması gerektiğini iddia etmektedir. Evrensel insan hakları ve demokrasi ilkesi mülteci ve göçmen gibi dışarda kalan, “ötekiler” in kendi hayatlarına dair karar verme

mekanizmalarına dâhil edilmesini gerektirirken, üyeliğe ve katılıma dair kararlar ulus devletin ve üyelerinin egemenlik hakkı olarak sıkı sıkıya korudukları bir alandı (Benhabib, 2009). Diğer taraftan mülteci ve göçmenlere siyasi katılım ve üyelik hakkının verilmesinin reddedilmesi ve sürekli bir yabancı, dışardaki durumunda tutulması en temel insan haklarının “haklara sahip olma hakkının” ihlali demektir.

Benhabib “demokratik meşruiyet” olarak isimlendirdiği bu çelişkinin çözümünü de Habermas’ın düşünce ve kavramlaştırmalarında aramaktadır. Kurallar ve kurumsal düzenlemelerin, tüm ilgililer, bu kural ve düzenlemelerden etkilenecekler, tarafından yapılmasını gerektirmektedir. Yani mülteciliğe dair tüm düzenlemeler, ulus devletin içindeki mülteci olmayanlar tarafından şekillendirilirken, bu bir tür asimetri, demokratik bir paradoks yaratmaktadır. Mültecilik demokrasinin en temel paradoksunu, sınır sorununu yansıtmaktadır. Demokrasinin en temel kuralı, kararlardan etkileneceklerin karar verme sürecine dâhil olmasını gerektirmektedir (Benhabib, 2006, 2009; Habermas, 1998).

Ulusal egemenliğin gerçekleşmesi, yasa yapmak için demokratik bir toplumda etnos’un varlığı yeterli değildir. Yasa yapma, karar verme sürecinde insanlar kendini yasanın hem yapıcısı hem de öznesi olarak görmediği demokratik ve meşru bir süreçten bahsedilemez. Demokratik bir sürece kimin katılacağına demokratik bir yöntemle belirlenememesi, sınır sorununun yansıtmaktadır. Aynı şekilde kimin topluma alınacağı, sınırların nasıl çizileceği dışarda kalanları ilgilendirmesine rağmen, sürece dâhil olmaları söz konusu değildir. Dışarda kalanlar olarak mülteciler, demokrasinin öznesi olarak sadece vatandaşları kabul eden dar tanımı tartışmaya açmakta, demokrasinin temelindeki ikilemi ortaya koymaktadır. Bu ikilemi aşmakta Fraser ve Benhabib bize yol gösterebilir.

Fraser’a göre kurallar sadece resmi prosedürler sonucunda değil ortak müzakere alanlarında fikirlerin değiş tokuşu ile de oluşur. Bu daha esnek alan üyeliği ve sınırları tartışmak için daha çok katılım alanı açmaktadır (Fraser, 2009, s. 45). Fakat kamusal alanda anlaşılacak veya işitilmek hatta bu alana giriş eşit şartlarda gerçekleşmemekte, kamusal alanda görünmez olan, sınırlardan içeri girişi, fiziki varlığı dahi sorunlu olan mülteciler için çok daha zor şartlar içermektedir. Benhabib’in Derrida’nın yinelemeler kavramından esinlenerek geliştirdiği demokratik yinelemeler (democratic

iterations) kavramını, Fraser'in kavramlaştırmalarına paralel olarak, evrensel hak taleplerinin yasal, siyasi ve sivil toplum kurumları bağlamında tartışmaya açıldığı, kabul edildiği, feshedildiği, belirlendiği, konumlandırıldığı, karmaşık kamusal müzakere, tartışma ve fikir mübadele süreçleri olarak tanımlamaktadır (Benhabib, 2006, s. 132-133). Mültecilik gibi bir kavramın demokratik yinelemeler ile farklı bağlamlarda tekrar tekrar anlam kazandığını, bu yinelemelerin kavramı dönüştürdüğünü öne sürer. Benhabib'e göre iletişim özgürlüğü ve demokratik yinelemeler ile ifadesini bulan hak arayışı ve tesisi, devletlerin göçmen ve mültecilerin üyelik hakkını, başvuru ve kabul süreçlerini düzenleyebilir fakat yabancıları bu haktan mahrum bırakamaz, yasaklayamaz (Benhabib, 2006, s. 13, 14, 220-221).

Tüm bunlara rağmen Kant gibi somut mekanizmalar sunmamakla eleştirilen Benhabib'in kendisi de, konukseverlik hakkının evrensel insan hakları rejimi ve ulusal egemenlik arasındaki çelişkiye dair cevaplar getiremediğini kabul etmektedir. Devletlerin, geçici ikamet hakkı tanıma yükümlülüğü, sığınmacıların yaşamlarını tehdit etmediği durumlarda gayet muğlak kalmıştır. Devletlerin hayati tehlikeyi dar yorumlamasına izin veren bu muğlaklık, bu kişilere karşı olan yükümlülüklerine dair pek çok soru işareti barındırmaktadır. Öncelikli olarak Kant da sığınmacı ve mültecilere karşı devletlerin yükümlülüklerini koşulsuz değildir ve koşullu bir ahlaki ödev olarak münferit vurgular içerebilir. Yabancılar, ötekilere karşı olan yükümlülükler sadece dar anlamda sığınma ve yaşam hakkı olarak mı kabul edilmelidir yoksa geniş anlamda refah sağlamayı, özgürlüklerine saygı göstermeyi de kapsamakta mıdır?

Benhabib'in tespit ettiği gibi gelişmiş hak rejimlerine sahip, sığınmacı ve mültecilerin hedef ülke konumundaki Avrupa ülkelerinde dahi bu insanlar yaşamlarını bu inşa edilmiş sistemlerin sınırları içinde sürdürmektedirler. Tanınan haklar bir çok açıdan kısıtlamalar içermekte ve tanınan haklar, tanınmayan haklar ile anlamlarından çok şey kaybetmektedir. Örneğin Avrupa İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler Sözleşmesi yaşam ve mülk edinme gibi özgürlük ve haklarını güvence altına almakta ama aynı anda istihdam ve katılımı sınırlandırmaktadır. Durumları yasallıkla yasa dışılık arasındaki gri alanda kalırken, en temel haklara erişimleri kısıtlı, haklara sahip olma hakkından mahrum bırakılmaktadırlar. Kayıt sistemi içinde olma bu noktada

belirleyicidir. Kayıtdışılık durumu hak kullanımı hemen kısıtlamakta ve acileyet ötesinde haklara ulaşım imkânsızlaşmaktadır.

Siyasi bir topluluğa üyelik hakkının en temel “haklara sahip olma hakkı” olduğunu iddia eden Bohman da Benhabib gibi sınırlar içerisindeki yabancıların haklarının tesisi için alternatif yollar, mekanizmalar önermektedir. Egemenin sınırları içindeki göçmen ve mültecilere karşı sorumlulukları olduğunu belirten Benhabib gibi Bohman da mülteci ve göçmenlerin varlığının ilişkisel, birleştirici boyutuna (associative dimension) vurgu yapmaktadır (Bohman, 2008). Topluma giren yeni gelenler, çalışmakta, aile kurmakta, hizmetlerden faydalanmakta, iş kurmakta, yeni geldikleri toplumda var olmakta, yeni ilişkiler içine girmekte ve bağlantılar kurmaktadır. Bohman’ın yeni, âdemi merkezîyetçi, farklılaştırılmış bir vatandaşlık üzerinde düşünmek için çağırısını dinleyen Zavediuk gibi yazarlar da tam bir vatandaşlık olmasa da mülteci ve göçmenlerin hayatını etkileyecek kararlar üzerinde söz söyleme hakkı verilmesi gerektiğini aksinin çok asimetrik bir güç ilişkisi barındırdığını ifade etmektedirler. (Zavediuk, 2014) .

1.4. Kozmopolitanizmin Eleştirisi: Derrida ve “Koşulsuz/Mutlak Konukseverlik”

Derrida, “Bağışlama ve Kozmopolitizm” ile “Konukseverlik üzerine” isimli iki eserinde Kant’ın kozmopolitanizm ve özellikle de evrensel konukseverlik hakkı kavramlaştırmaları üzerinde yeniden düşünmeyi bugün yaşadığımız sorunlar ile baş edebilmek açısından faydalı bulmuştur. Bir söyleşisinde belirttiği gibi Derrida bugün dünyanın çözmek zorunda kaldığı, afetler, savaş ve şiddet yüzünden yerinden edilen, ülkelerini terk etmek zorunda kalan, devletsiz, yerinden edilmiş insanların karşılaştığı sorunları, dünyada olan biteni anlamlandırmak ve dönüştürebilmek için koşulsuz misafirperverlik” üzerine düşünmektedir (Derrida, 2003; Kearney, 1999).

Sığınmacı ve mültecilerin kozmopolit hakları üzerine bir tür söylev (konuşma) niteliğindeki “Bağışlama ve Kozmopolitanizm”’in girişinde de belirttiği gibi öncelikle genel anlamda yabancı ile göçmeni, ülkesinden sınır dışı ve sürgün edilmiş olanları, devletsizleri, yerinden edilmişleri ayırmalıyız (Derrida, 2001, s. 4). Derrida, konukseverlik kavramını tüm bu farklı kategoriler için kullanırken, özellikle

sığınmacıların hakları ve karşılaştıkları sorunlar bağlamında analiz etmektedir. Konukseverlik kavramının tarihsel gelişimi ve İbrani, ortaçağ ve kozmopolit gelenekteki iz düşümlerini takip ettiği “Konukseverlik Üzerine” makalesi Kant’ın konukseverlik kavramı ve sınırlarını temel almakta ve kavram üzerinde tekrar düşünmeye davet etmektedir.

Benhabib gibi Derrida da Kant’ın evrensel konukseverliğe getirdiği sınırlamalara dikkati çekmekte, koşullu ve koşulsuz konukseverlik arasında bir ayırım yaparak eleştirisine başlamaktadır. Koşulsuz konukseverlik kişinin kendini, kökenini nasıl tanımladığına bakılmaksızın iyi karşılanmasını gerektirirken, koşullu konukseverlik devlet ve devletin hukuki aygıtı vasıtası ile belirlenir ve düzenlenir (La Caze, 2004, s. 316). Konukseverlik, koşullu olsa da ülkeye giriş, kalış şartları gibi konukseverlik yasalarını gerektirirken, bu yasaların etkili ve somut olmaması durumunda, konukseverlik de mutlak olamayacaktır (Derrida, Dufourmantelle, Bowlby, 2000, s. 73). Buna karşılık, özünü mutlak konukseverlikten almadığı sürece bu yasalar da koşullu konukseverlik olamayacaktır. Konukseverliğin bu ikili şekli birbiri ile tamamen zıt ve çelişir iken aynı zamanda da anlam ifade etmek için birbirine tabii, birbirini gerekçelendirmekte ve birbirinden ayrılamazlar (De Vries, 2001, s. 304; La Caze, 2004, s. 316). Derrida idealleştirilen, ulaşılması imkânsız bir mutlak konukseverlikten çok, yasalar ile sürekli bir müzakere içinde hukuku, yasaları ve kendisini dönüştüren bir konukseverlikten bahsetmektedir. İki tür konukseverlik de birbirine muhtaçtır. Soyut kalmaması hayata geçirilmesi, uygulanması için mutlak konukseverliğin, koşullu yasalara ihtiyacı varken, anlamını bulabilmek için yasaların da mutlak konukseverliğe ihtiyacı vardır (Derrida v.d., 2000, s. 79). Keza mutlak konukseverlik Kant’ın da uyardığı konuğun istilacı, sömürgeleştirmeye yönelik amaçlarını sınırlandırabilmek için koşullu konukseverliğe gereksinim duyduğu kadar, koşullu konukseverliğin de ziyaretçiye yönelik yasaların genel vurdumduymazlığını törpülemek için mutlak konukseverliğe ihtiyacı vardır (La Caze, 2004, s. 317). Bu iki konukseverlik birbirini içerirken, dışlar ama hiçbir zaman da ayrılamazlar (Derrida, 1999, s. 21).

Diğer taraftan Derrida’nın izlerini Antik Yunan’dan takip ettiği ve Batı’ya miras kalan gelenek olan konukseverlik şartlara, koşula bağlı olan olmuştur. Devletler, ev sahibini

ve yabancıyı belirlemekte, kimin dâhil olduğuna ve olabileceğine veya dışarda tutulması gerektiğine, yine kendilerinin belirlediği konukseverlik yasaları doğrultusunda karar vermektedirler (Westmoreland, 2008, s. 1-2). Yasalar ile olan ilişkisi dışında koşullu konukseverlik, konuk ve ev sahibi arasında karşılıklı bir ilişki barındırmaktadır. Evine alırken ev sahibi, konuğa şartlar koşmaktadır. Öncelikle onu tanımlamakta, kalışının sınırlarını ve şartlarını belirlemektedir. Halbuki Derrida' ya göre etik olan konukseverlik⁸, yasa veya kavram dayatmayan veya bunlara dayanmayan mutlak, koşulsuz olandır (Westmoreland, 2008, s. 3-4).

Bu iki konukseverlik ayrımının izlerini takip eden Derrida (2012, s. 32), Kant'ın bu ayrımı yaparken, evrensel doğal bir hak olarak gördüğü ve tüm insanlara ait olan dünyanın ortak kullanımına dayandırdığı geçici ikamet hakkını, kültürel ve kurumsal olandan ayrı tutarak, kozmopolit hakkın temeline yerleştirmesine dikkati çeker. Diğer taraftan Kant'ın sadece geçici ikamet /ziyaret hakkı ile sınırlı tuttuğu konukseverlik hakkını daha başından barışı bozmama koşulu ile sınırlandırmasını eleştirirken, "sürekli misafir olma hakkını" dışarıda tutarak, sadece "geçici ikamet hakkı" ile sınırlı tutmasını eleştirir. Yasa ile devletin egemenliğine tabii kılınan konukseverliği, mutlak konukseverlikten ayırır (2000, s. 10-22). Mutlak konukseverlik, hak ve ödevlerin ötesindedir. Konuk her tür tabiiyet ve koşuldan muaftır.

Konukseverliğin barındırdığı çelişki böylelikle daha rahat anlaşılmaktadır. Sığınma hakkı olarak tüm ziyaretçilere sunulan konukseverlik, ikamet hakkı söz konusu olduğunda koşullara bağlanmaktadır ve Derrida için mutlak niteliğini kaybetmektedir. Temel bir insan hakkı olarak kabul edilen sığınma hakkı, uygulamada ulus devletin çıkarlarına hizmet eden acımasız bir hukuki gelenek ile kısıtlanmakta ve konukseverliğin fazlasıyla koşullu bir şekline işaret etmektedir. (La Caze, 2004, s. 317). La Caze'a (2004, s. 320) göre belirli bir süre kalıp dönmek üzere gelen ziyaretçi ile önceden hazırlanarak göç eden ve gittiği ülkeye yerleşmek, hatta vatandaşlığına geçmek gibi uzun vadeli planları olan göçmenleri, sığınmacı ve mültecilerden ayırmamız gerekmektedir. Özellikle iç savaş gibi nedenlerle yerinden edilmiş, kitlesel

⁸ Derrida (1999, s. 50) etik ve konukseverliği ayrı düşünmeyerek; etiği konukseverlik, konukseverliği ise etik olarak tanımlamaktadır. Bir söyleşisinde konukseverliği "etiğin bütünü ve ilkesi" olarak tanımlamaktadır). Westmoreland'in (2008, s.3) tabiriyle konukseverlik olmaksızın etikten söz etmek mümkün değildir.

akınlarla komşu ülkelere sığınmak zorunda kalmış bu insanlar, az-çok hazırlıksız geldikleri ülkelerde ne kadar kalmak zorunda olacaklarını bilmedikleri gibi şiddet ve savaşın durulması ile dönme umudu taşımaktadırlar. Tamamen belirsiz bu durumda kalışları kısa süreli olabileceği gibi uzun süreli, vatandaşlığa geçmeye uzanan bir yola da girebilir. İşte tüm bu belirsizlikler ve muğlaklık, sığınmacı ve mülteci kategorisini diğerlerinden ayırırken, ulus devlet için ciddi bir sorun haline getirmektedir. Bu muğlaklık, konukseverlik kavramını da ele geçirmekte ve Derrida'nın dilediği gibi üzerinde düşünmemiz gereken yeni bir alan çıkarmaktadır. Yazar için konukseverlik, gerçek anlamda sınır yani konukluk bağlamında eşik aşıldığında başlayacaktır (Derrida, 2012, s. 26-30). Derrida'nın özellikle vurguladığı, konukseverliğe içkin olan "diğeri"ni kontrol, kimin hangi şartlarda girip, kimin giremeyeceğine belirlemenin ev sahibine verdiği kibire varabilecek durumunun, günümüzde sığınmacı/mülteci politikalarına aşırı kısıtlayıcı politikalar olarak yansıdığıdır. Bugün medya ve siyaseti egemenliği altına alan "yasadıışı" mülteci, göçmen söylemi, konukseverliğin bu aşırı koşullu yorumunun sonucudur. La Caze'a (2004, s. 319) göre Derrida, ahlaki ilkeler ile politikalar arasında gördüğü büyük mesafeden yola çıkarak, bugün yaşadığımız sığınmacı ve göçmen politikaları sorunlarına tek bir cevap olmadığına, önceden belirlenmiş şablonlar ile düşünme şekillerinin kısır kalacağına ikna olmuştur. Bu nedenle, geri gönderme ile vatandaşlığa alma ikilemi arasında sıkışmış kalmış sığınmacı ve mülteci politikalarının farklı bir çerçeveden yeniden inşası üzerine düşünmemizi istemektedir (Derrida, 2001, s. 7). Derrida sığınma hakkına dair ilkeler ile bu ilkelerin uygulaması arasındaki uçuruma dikkatimizi çekerken, bizi felsefenin sınırlarını aşmaya ve Kant'ın konukseverliğinin sınırlarının ötesini düşünmeye davet etmektedir (Westmoreland, 2008, s. 9).

Batı düşünce geleneğinde kozmopolitan gelenek bağlamında yabancıya / konuğa gösterilen bu konukseverlik, ev sahibi tarafından katı, kısıtlayıcı koşullara bağlı olagelmıştır. Fakat bu durum, konukseverliğin inkârı değil, yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Yabancı'nın siyasi düşünce ve hayatımızdaki yerinin düşünülmesinde kozmopolitanizm ve konukseverlik bir arada düşünülmelidir. Ev sahibi ile eşleştirilen uzun tarihine rağmen Derrida'nın konukseverliği, ev sahibinin evrenselleştirici gücüne ve konuğun ötekiliğine indirgenemez. Konukseverlikten yola

çıkan bir kozmopolitanizm, tamamen ev sahibinin egemen kimliğinden veya farklılığın içinde yok olan bir kimlikten bahsetmez. Kimlik (ev sahibi) ve farklılık (konuk), birbirini besleyen ve üreten kavramlar olarak birbirinden ayrılamaz (Baker, 2009, s. 110). Herhangi bir siyasi topluluk veya vatandaşlık anlamını, değerini kendinden değil, yabancı ile kurduğu etik ilişkiden alır. Öteki ile kendi kimliğimiz arasında belirsiz bir sınır ön gören Derrida için diğerine, ötekine karşı olan sorumluluğumuz kendimize, kimliğimize dair asıl belirleyici olandır. (Baker, 2009, s. 119-120).

Derrida gibi Baker da kozmopolitan geleneğin farklılığı yönetmekte ulus devlet gibi yetersiz kaldığını, yabancılara karşı olan ahlaki sorumlulukların tanınmasında kozmopolit değerlerin konukseverlik ile birleştirilmesinin bu çıkmazı çözmekte faydalı olacağını düşünmektedir (Baker, 2009). Farklılığı aşarak varılacak bir evrensellik yerine farklılık ile beraber evrensel değerlere ve kozmopolitanizme ulaşmanın mümkün olduğunu düşünür. Derrida'nın kozmopolitanizmi verili bir ahlak anlayışına değil, devamlı değişen, müzakereye açık bir siyaset alanına tekabül eder. Diğerine (ötekine) karşı olan sorumluluklar, diğerine olan bağımlılıktan kaynaklanır. Derrida'nın kurgusu kozmopolitan hakları soyut ifadesine ya da somut yasalara, hukuka indirgemenin çok ötesindedir. Evrensellik sürekli meydan okunulması, üzerinde düşünülmesi, müzakere edilmesi gereken bir konudur. Ötekilerin hakları herhangi bir yasa veya kurala indirgenemez olarak kurgulanmaktadır. Evrenselliğin temelinde de aslında bu vardır (Baker, 2009, s. 117).

İnsanlığı birbirinin yerine geçebilir soyut ve gayri şahsi bir toplam olarak gören geleneksel kozmopolitanların aksine Derrida için diğeri, soyut ve gayrişahsi değildir. Onun konukseverliği bize sadece farklılığa yer veren bir evrensellik vaat etmez. Onun evrenselliğinin çıkış noktası farklılıklarıdır ve sürekli bu farklılıklarla olmayı, müzakere etmeyi gerektirir. Kozmopolitan düşünce evrensellik arayışından dolayı değil, ötekilerin tekilliklerini kapsayacak kadar evrensel olamadığından dolayı eleştirilmelidir. Diğer taraftan tüm sınırlı konukseverlikler, egemenlik gerektirdiğinden koşulsuz bir konukseverlik mümkün değildir. Zira koşulsuz konukseverliğin yasal veya siyasi bir statüsü olamayacağından egemenin yasaları, kuralları arasında yer bulamayacaktır (Baker, 2009, s. 124).

Çelişkili bir şekilde konukseverlik adına konuğu ağırlayabilmek için ev sahibinin varlığı aslında aynı zamanda konukseverliğin sınırlı, koşullu halini gerektirmektedir. Konuğun evi ele geçirmesi veya ev sahibinin yabancı düşmanı tavırları gibi konukseverliğin ters etkileri koşulsuz konukseverliğin sınırlandırılmasını gerektirmektedir. Aslında bu ikisi arasındaki müzakeredir konukseverliğin konusu olan. Konukseverliğin uygulaması tüm bu yasaları, kuralları gerektirmekle beraber, koşulsuz konukseverlik ideali hep takip edilecek olandır (Baker, 2009, s. 124-125). Konukseverliğin farklılıktan kaynaklandığını bize hatırlatan Derrida, diğer taraftan sınırlı konukseverliğin ev sahibinin hâkim dilini ve söylemini yansıtan yasalar, kurallar, gelenekler ve sözleşmeler etrafında inşa edilmesinden hareketle konukseverliğin sürekli yabancı ile ilgili olduğunu da bize düşündürmüştür. Bu egemen dil yabancıyı tekilliği, benzersizliği içinde değil bilinen, ötekine indirgenen hali ile temsil eder. Zaten en başta bu koşulla kabul edilmiş, egemen dile tercüme edilmiştir. Baker'a göre ise evrensel bir konukseverlik, Derrida'nın koşulsuz konukseverliğini yani diğerini evrensel tekilliği ile kabul edendir (Baker, 2009, s. 121).

Özetle, sığınmacı ve mültecilerin genel olarak yabancıların hakları ile egemenlik hakkı arasındaki çelişkiyi çözmeye yönelik Benhabib'in ve diğer kozmopolitan yazarların okumaları da farklılığı yönetmek konusundaki yetersizliğe dair eleştirileri beraberinde getirmektedir. Evrensel bir insanlık fikrinin getirdiği küresel vatandaşlık ne teori ne de pratikte pek bir yansıma bulamazken, bir zamanlar liberal kozmopolitizmin modeli olarak görülen Avrupa, bugün farklılıklar ve çeşitlilik karşısında sığınmacı ve göçmenlere sınırların kapatılması çağrısıyla gündeme gelmektedir. Ulus aşırı nüfusun sığınmacı ve göç akını ile her geçen gün arttığı kıtada artık kozmopolit idealin yer bulamadığını ifade edilmektedir (Baban, Rygiel, 2014, s. 462). Kozmopolitan düşünürlerin çözmeye çalıştığı farklı kültürel aidiyet ile evrensel insanlık fikri arasındaki gerilim (Harvey, 2000; Pollock, 1998), bugüne kadar bir sonuca ulaşamamıştır. Öncelikle, ilerlemenin ve ortak evrensel aklın insanlığı evrensel olanda birleştireceği inancı, insan topluluklarının hiyerarşik olarak sınıflandırılması ile geri kalmış toplumlara medeniyet götürme kisvesi altında daha Kant'ın o yıllardan gördüğü, kolonileştirme, sömürü ve emperyalizm ile sonuçlanmıştır. Kozmopolitan değerlerin Avrupa merkezli bireysel ve akılcı menşeyini göz ardı ederek, evrensel

niteliği üzerinde odaklanırken, bu değerlerin ön kabulünün, bu değerlere yabancı veya kabul etmeyen yabancılar açısından nasıl mümkün olacağına dair cevapsız sorular bırakmaktadır (Osborn, 2010). Farklı kültürel kimlikleri, evrensel insanlığa aidiyet fikrinin önündeki en temel engel olarak gören kozmopolitan düşünürler göre ortak insanlığı mümkün kılacak olan, diğerleri ile ilişkilerimizde bu dar kimlik tanımlarının ötesine geçebilmemiz olacaktır. Nussbaum’u belirttiği gibi Stoacı gelenekten günümüze kozmopolitan düşünürler insanlar arasında iletişimi, dayanışmayı mümkün kılacak ortak bir alanın inşası için uğraşmışlardır (Nussbaum, Cohen, 1996, s. 29-30).

İkinci olarak, kozmopolitanizm, küreselleşme karşısında siyasi ve kültürel aidiyet inşasında yetersiz kalan vatandaşlık ve ulus devlete aidiyetin, mültecilik bağlamında, insan olmaktan ve yeryüzünün vatandaşı olmaktan kaynaklanan daha yüce ve evrensel bir aidiyete nasıl evrileceğine dair soruları cevapsız bırakmıştır. Bu nedenle de soyutlama düzeyi yüksek, politika üretimi açısından uygulanabilir ve pratik olmamakla eleştirilmektedir. Bu eleştirilere cevap olarak Benhabib, soyutlamaların siyasi eylem ve söylemi dönüştürme, güçlendirme gücünün göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Evrenselleşmekte olan insan haklarının hayata geçirilmesinin yerel bağlamda yorumlanması ve uygulanmasının yadsınamayacağını dile getirmiş ve bunun demokratik egemenliği güçlendireceğini vurgulamıştır. Buna rağmen, Benhabib de farklılığın nasıl yönetileceği, kozmopolit hak doktrininin nasıl hayata geçirilebileceğine dair cevapsız sorular bırakmaktadır (Benhabib, 2009). Derrida’dan da referanslar verdiği makalesinde, ulusal egemenlik ve evrensel insan hakları kavramlarını birbirinin zıttı iki kavram olarak görmektense birbirini kapsayan ve güçlendiren kavramlar olarak düşünmemizi istemektedir.

Tüm eleştirilere, yetersizliğine rağmen kozmopolitanizm barındırdığı ilişkisellik ile farklılığın müzakeresi için hala ciddi bir potansiyele sahiptir. Kozmopolitan idealin çıkış noktası ortak evrensel değerlerin ötesinde insanların ilişkisellik ile birbirine bağlı olduğudur. Beraber yaşama ihtiyacı insan, sosyalliğinin temeli olarak insanları birbirine bağlamakta ve farklılığı vurgulayarak müzakereye açmaktadır (Baban, Rygiel, 2014, s. 465-467). Avrupa merkezli klasik kozmopolitan okumanın aksine evrensellik “öteki” ile ilişkiye girildiğinde başlar. Baban’a göre geleneksel kozmopolitanizm farklılığı tanımakla beraber onunla nasıl ilişki kuracağı ve

yaşayacağı konusunda pek hazırlıklı değildi. Kozmopolitanizmi yukarıdan aşağı evrensel değer dayatmasından öte yeniden düşünmeye açan pek çok çalışma artık daha aşağıdan, günlük hayattan yola çıkan bir kozmopolitanizmi tartışmaktadır (A. Appiah, 2006; Beck, 2002; Cheah, 2006; Delanty, 2006, 2008; Landau, Freemantle, 2010; Nyers, 2003; Werbner, 2006).

Appiah da bu yerellikten yola çıkmaktadır. Klasik kozmopolitan düşüncenin görmezden geldiği, aslında insanı var eden insani ilişkilerin varlığı ve ilişkiselliktir. Appiah'a (2006, 2008) göre evrensel ilkeler farklı kültürlerin bir arada nasıl yaşayabileceğine dair yön göstermekte yetersiz kalmaktadır. Farklılığı yönetmek şöyle dursun görmezden gelen kozmopolitan düşünce farklılığa herhangi bir saygı duymadan, herkesin kozmopolitan olmasını beklemektedir. Appiah'nın kozmopolitanizmi devletlerarasında değil, uluslararası, farklı gruplar arasında iletişim ve müzakere gerektirmektedir. Burada Appiah siyasi, yasal süreçlerden değil, insanların diğeri ile -inançları, bağlılıkları, projeleri kendilerinden farklı olanlarla konuşmasından ve onları dinlemesinden bahsetmektedir. Kozmopolitanizmin kökünde farklılığa saygı bulunmaktadır. İnsana, bireye, kadına, çocuğa saygı duymuyorsa, kozmopolitanizmden hoşgörü beklemek gereksizdir. Görüldüğü üzere farklı düzeylerde de olsa kozmopolitanizm ilişkiselliği vurgulamaktadır. Gerek siyasi yapı içerisinde, yasa yapma ve müzakere sürecinde olsun, gerek aşağıdan yerellikten gündelik ilişkilerden kaynaklansın, kozmopolit düşünce ilişkisellik gerektirmektedir.

Kısaca, devlet sınırları içerisinde sayıları gittikçe artan mülteci ve göçmenlerin "ötekilerin" haklarının inşası ve üyeliğine yönelik çelişkilerin cevabını küresel veya kozmopolit vatandaşlık gibi daha üst düzey soyutlamalarda arayan kozmopolitan düşünce ve düşünürler pratikte uygulanabilir çözümler üretmemekle eleştirilirken, aranan cevap kozmopolit bir perspektif ile ilişkisellikte, mutlak konukseverlikte bulunabilir. Kozmopolit haklara toplumun kıyısındaki, sığınmacı, mülteci, kayıt dışı göçmenlerin günlük deneyimlerinden, hak arayışlarından ve siyasi taleplerinden yola çıkarak, onların gözleri ile bakmak Derrida'nın mutlak konukseverlik kavramını düşünmemizi kolaylaştırmaktadır. Politik olanı tekrar kozmopolitan düşünceye sokmaktadır. Toplumdaki hegemonik güç ilişkilerini gözler önüne sererken, farklı nüfuslar arasındaki dayanışmayı da artırmaktadır (Baban, Rygiel, 2014, s. 468).

1.5. Uluslararası Mülteci Rejimi ve Mutlak Konukseverlik

Wilson'a göre (2010, s. 110) temelini kozmopolitan düşüncenin evrensel insan hakları kavramından alan uluslararası mülteci rejimi ve hakları söylemi güçlü olmakla beraber kendi içinde ciddi çelişkiler de barındırmaktadır. Öncelikli olarak hak söyleminin evrensel insan soyutlaması, insanı teklîğinden, benzersizliğinden, bireysel deneyimlerinden, yetenek ve becerilerinden mahrum bırakmakta, bireyselliğini tahrif etmektedir. Keza insanın eylemliliğini ve bağımsızlığını dışlayan bu yaklaşım bireyi hak ve korumanın pasif alıcısına indirgemektedir. Dahası, bu yasal soyutlama hak sağlayıcı olarak görev ve yükümlülükleriyle devletin, insan haklarını teknik ve yasal bir düzeye indirmek suretiyle, koruma görevini asgari düzeyde yorumlamasına ve uygulamasına izin vermektedir.

Uluslararası mülteci rejiminin bugün geldiğimiz noktadaki açmazları ahlaki boyutunu da dikkate alarak düşünmek gerekmektedir. Bu çelişkilerin çözülebilmesi ve söylemin dışladığı ahlaki ve etik boyutu, ev sahibi ve konuk arasındaki ilişkiye odaklanan Derrida'nın konukseverlik kavramı ile yeniden çerçeveye yerleştirmek isteyen Baker (2009) ve Wilson (2010), mülteci rejiminin kimlik ve farklılık gibi kozmopolit hak doktrininin çözümleyemediği konuları üzerinde düşünmektedirler. Kapı eşliğindeki yabancıya karşı olan ahlaki sorumluluklarımızı sorgulayan konukseverlik, yasal ve soyut ilişki düzeyindeki mülteci haklarının korumanın ötesinde gelişmelerini, refah ve esenliklerini de düşünmemizi sağlamaktadır.

Wilson, küreselleşen tehdit ve risk karşısında baskı altına giren ve işlevini karşılamakta yetersiz kalan uluslararası mülteci rejiminin, yasal, teknik ve siyasi boyutunun yansırı daha geri planda kalan ahlaki ve etik boyutuna odaklanması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu tekrar düşünme, rejimin içine düştüğü mülteci hakları ve devletlerin egemenlik hakları arasındaki çelişkinin aşılabilmesinde faydalı olacaktır. Genişleyen insan hakları rejimleri ve kapsamlarına rağmen mültecileri koruma görevi ve sorumluluğu hala devletlerin elindedir ve bu sorumluluğun uygulanmasına yönelik herhangi bir zorlayıcı güç henüz bulunmamaktadır. Mülteci tanımının dar yorumu, coğrafi sınırlamalar ve mülteci sözleşmesinin farklı yorumlanması ve uygulanması gibi, bugün uluslararası mülteci rejiminin eleştirildiği

noktaların ve çözüm önerilerinin tümü egemen devletlerin kabulüne bağılyken, artan güvenlikçi, kısıtlayıcı politikalar ve yabancı düşmanlığı, devlet ve mülteci rejimi arasındaki ilişkiyi tekrar düşünmemiz gerektiğini göstermektedir. Egemenlik ve mülteci hakları arasındaki bu gerilimin boyutu, teknik ve yasal çerçevenin ötesinde teorik ve kavramsal boyutlarını da ele almamızı gerektirmektedir. Wilson (2010) uluslararası mülteci rejiminin temelini oluşturan hak temelli yaklaşımın devletlerin yasal gereklilikler, siyasi uygulamalar ve teknik sorunlara odaklanarak, mülteci haklarına minimal düzeyde yaklaşımlarına imkân sağladığını düşünmektedir. Bu yaklaşım, konukseverlik kavramı ile beraber düşünülerek ahlaki boyutunun geliştirilmesine ve rejimin gelişimine fayda sağlayacaktır.

Wilson'a göre hak temelli yaklaşım devlet ve koruması altındaki bireyi hiyerarşik ve bir tür bağımlılık ilişkisi ile bağlarken, konukseverlik bu ilişkinin ikili yönüne dikkati çekmekte, devletin ev sahibi olarak, kimliği, gücü ve otoritesi için konuğa ihtiyaç duyduğunu hatırlatmaktadır. Kimliklerin değişen doğasını bize hatırlatan konukseverlik ilişkisi, konuk olarak gelen mültecinin statüsü, vatandaşlık hakkı aldığıında ev sahibine dönüşebilir. Gelişmeleri birbirine paralel ilerleyen ulus devlet ve mültecilik, birbirlerini yaratırken, kimliklerini güçlendirmektedir. Ulus devlet sistemi mülteciyi yaratırken, kimin girebileceği, vatandaşlık verme gibi sınıra ve dâhil etmeye dair uygulamalar ile mülteci, ulus devletin kimliğini ve egemenliğini güçlendirmektedir (Haddad, 2003; Zolberg, 1983). Ev sahibi ve konuk arasındaki ilişki, Derrida'nın da vurguladığı karşılıklı, birbirini güçlendiren ve geçişken bir ilişki olmasına rağmen, hak temelli yaklaşım bu kimlikleri sabit ve değişmez kabul etmektedir. Yani Derrida'nın da belirttiği gibi konuk olmadan ev sahibi olamayacağı gibi, ev sahibi olmaksızın da konuk olamaz. Birbirinden ayrılamaz ve birbirini tamamlayan Derrida'nın mutlak ve koşullu konukseverliğini mülteci rejiminin hak temelli yaklaşımına benzeten Wilson (2010, s. 113), mutlak konukseverlik ve ahlakının rejime yol göstermesi gerektiğini ifade eder. Koşullu konukseverlik, yarattığı hiyerarşik, güç ilişkisi ve kimin mülteci olacağını belirleyen koşullu yaklaşımı ile devleti ev sahibi konumuna yerleştirirken, mutlak konukseverlik, değişen roller ve kimlikler üzerinden bu ilişkiyi okumaktadır. Keza ev sahipliği, sadece coğrafi anlamda değil, fikirlere, deneyimlere, yeteneklere ve bilgiye ev sahipliği

yapmayı da içermektedir. Bu bağlamda sadece devletler değil, bireyler, yani mülteciler de yanlarında getirdikleri kaynakları ve hikâyeleri ile ev sahibi özelliği taşımaktadırlar. Dahası, zamanla vatandaşlığa kabul edilen mülteciler, ev sahibi nüfusun arasına katılarak konukluktan çıkıp ev sahibi olabilmekte, kimlikler geçişken ve değişken yapısı ile yer değiştirebilmektedir.

Sonuç olarak, mülteci rejiminde kozmopolit hak doktrininin konukseverlik ile tamamlanması devlet ve mülteci arasında daha eşit ve karşılıklı bir ilişkiye izin verirken, insanın eylemliliği ve tekilliği ile gücünü kabul etmekte, teknik ve yasal gerekliliklerden öte, yabancılara karşı sorumluluklarımıza dair ahlaki bir çerçeve çizmektedir.

1.6. Değerlendirme: Kozmopolitanizm, Eğitim ve Mülteciler

Eğitimin bireysel faydası olarak koruyucu, güçlendirici yönünün yanısıra en önemli toplumsal işlevi, sosyal adaletin tesisi ile toplumsal istikrara katkısıdır. Ulus devletin kuruluşu ile paralel kitlesel eğitimin arkasındaki varsayım, beşeri sermayeye erişimde eşitliğin sağlanmasının, toplumda devralınan eşitsizlikleri yok edeceği, eşitsizliğin sistemli olarak yeniden üretilmesinin önüne geçeceği (Esping-Andersen, 2011). Fakat burada bahsi geçen toplum, İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında TH Marshall'in gayet iyimser biçimde sosyal eşitsizliklerin, vatandaşlığa dayalı eşitlik ile çözüleceğini iddia ettiği ulus devletin oluşturduğu toplumdur. Küreselleşmenin getirdiği göç, zorunlu yerinden edilme ve toplumsal altüst oluş ile sınırlar içindeki farklı vatandaşlık statülerini, etnik, kültürel, dilsel çeşitliliği öngöremeyen, vatandaşlığa erişim hakkı olmayanlara ne olacağını göz ardı eden bir toplum tahayyülüdür bu.

Bugünün şartlarında, ulus devletin eğitim politikalarının başarısı, göçmen ve mülteci çocuklara sağlanacak fırsat eşitliği ile ölçülebilir ancak. Bu durum, Bourdieu'nün bahsettiği göçün, yerinden edilmenin sebep olduğu sosyal ve kültürel sermayenin değer kaybı ile de ilişkilidir. Bu kaybı dengeleyecek, geçiş olanakları yaratacak olan eğitimidir. Bourdieu'nün toplumdaki iktidar ilişkileri ve dağılımını şekillendiren sermaye ve alan kavramlaştırması (Bourdieu, 2004; Bourdieu, Wacquant, 1992) mülteci eğitimi konusunda çalışan pek çok yazar tarafından da kullanılmıştır (Bowen, 2014; Morrice, 2009; Rutter, Cooley, Reynolds,, Sheldon, 2007). Toplumlardaki

iktidar dağılımını belirleyen sermaye, Bourdieu'ye göre, sadece ekonomik değil, toplumsal ve kültürel olarak farklı şekiller alabilir. Toplumsal sermaye, toplum içindeki ilişkiler bütünü, sosyal ağları, yakınlıkları ifade ederken; toplumsal kabulleri, davranış kalıplarını yansıtan kültürel sermaye şekillenmiş, nesneleştirilmiş ve kurumsallaşmış olarak üç şekilde bulunmaktadır. Kaliteli eğitime erişim, bu sermaye türlerinden bir veya birkaçına sahip olmak ile doğrudan alakalı iken, yokluğu devralınan eşitsizliklerin devamına sebep olacaktır.

Yerinden edilme bağlamında sermaye türleri ve önemini Bourdieu'nün de kullandığı oyun metaforu üzerinden anlatacak olursak, oyunun oynandığı alanda, oyuncuların elindeki kartlar olan sermaye ve oyun boyunca geliştirdikleri stratejiler olarak habitus, göç ile birlikte tamamen değişirken, oyunun kurallarını tamamen değiştiren, göçün sebep olduğu ekonomik, kültürel, toplumsal sermaye kaybını dengeleyecek en önemli unsurlardandır eğitim. Bu açıdan mülteci habitusunda yerinden edilme sürecinde kaybedilen sermayenin -kültürel ve toplumsal- geri kazanımı için yeni gelenen toplumda eğitim, mülteciler tarafından kullanılan en temel stratejilerden birini oluşturmaktadır (Morrice, 2009, 2013).

Kozmopolitanizmin izin verdiği devlet ile sığınmacı ve mülteci arasında daha eşit ve karşılıklı bir ilişki kurma olanağı ile birlikte yabancılara dair ahlaki sorumluluklarımızın olduğu düşüncesi, diğer sosyal haklar ile beraber eğitim hakkını da temel bir insan hakkı ve ahlaki ödev olarak gündeme getirmektedir. En temel inşa hakkı olarak eğitime erişim uluslararası ve ulusal hukuk ile garanti altına alınmasına rağmen, sığınmacı ve mülteci öğrencilerin okullaşma oranlarının düşük seyrini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu amaçla, egemen devletin yokluğunda, ulus devletlerin sınırları arasında arafta bırakılmış bu devletsiz insanlara yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesinin zorluğu ile egemen devletin oluşturduğu farklı hak rejimleri, statüler, sığınma ve göç politikaları uluslararası mülteci rejimi bağlamında gelişimi bir sonraki bölümde tartışmaya açılacaktır.

Eğitime erişimin sağlandığı durumlarda dahi egemen devletin ortak geleceğe dair vatandaş tahayyülünde yer bulamayan mültecilere yönelik ayrıştırılmış eğitim, ana akım eğitim sisteminden ayrı olarak kurulan paralel sistemler, eğitimin kalitesi, sürdürülebilirliğine dair sıkıntılar yaratırken, birlikte yaşama pratikleri, kozmopolitan

idealin ilişkisellik boyutu, farklılığın müzakereye açılması konusunda yetersiz kalmaktadır. Okullar ve okullarda gerçekleştirilen öğrenme kadar sosyal etkinlikler çocukların bir arada olacakları, arkadaşlıklar ve dostluklar geliştirebilecekleri, birarada yaşama pratiği geliştirebilecekleri platformlar sağlamaktadır. Mültecilerin deneyimini bireysel olarak tanımlamak yerine, ilişkiyel bir bakış öngören Cassity ve Gow'a göre (2005) mültecilerin yeni geldikleri toplumlarda en zorlandıkları konu, güvenli bir şekilde kendilerini ait hissedebilecekleri bir topluluk bulamamalarıdır. Dolayısıyla okullar bu noktada çok önemli bir görev üstlenmektedirler. Mülteci çocuk ve gençler yeni geldikleri toplum ile ilk teması, aidiyete dair ilk deneyimlerini okulda yaşamaktadırlar. Bu bağlamda, kültürel vatandaşlık olarak tanımlanabilecek, gündelik düzeyde her gün yaşayan bir topluluğa bağlanmaya, ait olmaya dair deneyimleri kapsayan bu sürecin gerçekleştiği mekânlar olarak okullar yaşamsal önemdedir. Bu nedenle, çok farklı seviyelerdeki politikaların küresel mülteci akımı ile kesiştiği yerler olan okullar ve eğitim politikalarının incelenmesi, kozmopolitan ilişkiselliğin analizi açısından da büyük bir önem arz etmektedir.

Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin ana akım sistemlere dâhil edilmeleri, ilişki ve etkileşimin önünü açmakla beraber, farklılığın yönetimi konusunda yetersiz kalabilmektedir. Geldikleri ülkelerde sahip oldukları farklı dil, beceri ve kültürler gibi sahip oldukları beşeri sermayeler, çok kültürlü arkadaşlık ve ilişkilere karşı açıklığı da beraberinde getirmektedir. Kültürel ve dil kaynaklı farklılıklar mülteci öğrenciler kadar, diğer öğrenci ve öğretmenleri, yöneticileri zorlamakla beraber, farklı kültürler ve dillerin karşılaşması, mülteci öğrencilerin kendilerine yabancı sistemler ve ortamlarda yollarını bulması konusunda verilen destek, yardımlaşma Derrida'nın konukseverlik kavramının temel koşullarının sağlanmasına yönelik uygun bir ortam da sağlamaktadır. Devlet ve mülteciler arasındaki ilişkilerin hak temelli yaklaşımın ötesinde, konukseverlik ve ahlaka uygunluk açısından da analizinin faydalı olacağını iddia eden Wilson'un (2010) izinden giden Perumal (2015), mülteci çocukların eğitime erişiminde hak temelli yaklaşımın ötesine geçilmesi gerektiğini öne sürerken, farklılıklarının ve biricikliklerinin göz ardı edilmediği, aksine kutsandığı bir yaklaşımı önermektedir.

Mülteci eğitiminin içeriği ve kalitesi, sadece mültecilere yönelik eğitim politikaları ile

sınırlandırılmaz. Eğitimin bireysel ve toplumsal katkısının anlaşılabilmesi ancak ev sahibi toplumun ve o toplumun eğitim sisteminin analizi ile mümkündür (Neuman, 2012: 189). Sadece eğitim sistemi değil, diğer toplumsal ve siyasi sistem ve süreçlerin analizini gerektiren bu süreç ev sahibi topluma dair pek çok konunun tartışılmasını gerektirmektedir. Turton'ın ifade ettiği gibi “kapı eşiğindeki yabancılar” olan sığınmacı ve mültecilerin ihtiyaçlarına verilen cevaplar yabancılara karşı olan sorumluluk ve yükümlülüklerin tartışılmasını, o toplumdaki ulusal kimlik, demokrasi, aidiyet, vatandaşlık, insan hakları gibi konuların müzakereye açılmasını sağlar (2003).

Benzer şekilde eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı meydan okumalar ve verdikleri cevaplar, eğitimin toplumdaki kapsayıcı veya dışlayıcı rolüne ve toplumsal yapıya dair çok şey anlatır. Farklılığı yok saymak veya ayırıştırarak üzere kurulu eğitim sistemlerinin sınırlar içindeki yabancılar olarak sığınmacı ve mültecilerin eğitim ihtiyaçlarına verdikleri cevaplar siyasi ve toplumsal yapıya dair pek çok bilgi içerirken, kapsayıcı eğitim arayışı, toplumdaki farklılığı müzakere çabasına dair pek çok fırsat da barındırmaktadır. Sığınmacı ve mültecilere yönelik ayırıştırıcı, dışlayıcı, politikalar ile en temel evrensel insan hakkı olarak mülteci çocuk ve gençlerin eğitim hakkı arasındaki çelişki ancak kapsayıcı, fırsat eşitliğinin sağlandığı, farklılıkları ve çoğulluğu kutsayan eğitim ile giderilebilir.

Suriye’de başlayan iç savaş ile tarihinde ilk defa karşılaştığı büyüklükte bir kitlesel akın ile karşı karşıya kalan Türkiye Cumhuriyeti, dört yıl gibi kısa bir sürede en çok sığınmacı ve mülteci barındıran ülke konumuna yükselirken, bu çocuk ve gençlerin eğitim ihtiyacının karşılanması dair bir meydan okuma ile yüzyüze kalmıştır. Daha önce devletin gündeminde görünür olmayan sorunlardan biri olarak bu çocukların eğitimiyle ilgili zorlu durum karşısında verdiği cevaplar, aslında sisteme dair çok daha fazla şey anlatmakta, onu değiştirmek ve yeniden yaratmak için de pek çok fırsat sunmaktadır. Ulusal kimliğin inşa edildiği en önemli kamusal mekânlardan olan okul, aynı zamanda küreselleşmenin artırdığı farklı kimliklerin karşılaştıkları ve birlikte var oldukları yerler olmaktadır. Okullardaki farklı kökenlerden gelen öğrencilerin artırdığı çeşitlilik, diğeri ile kültürel, bilişsel karşılaşmalar, kozmopolitan değerleri ve pratiklerin üretilmesine ve bu değerlerin tartışmaya açılmasına imkân sağlayacaktır. Sadece Türkiye için değil, tüm zamanların en yüksek seviyelerine ulaşan sığınmacı

sayıları ile bu insanlara yönelik eğitim politika ve uygulamalarının tartışmaya açılması, yaşanan yerinden edilmeler, sığınma ve mülteciliğe dair ulusal ve uluslararası sistemlere dair bize pek çok bilgi verecek, analiz fırsatı sunacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. MÜLTECİ EĞİTİMİNİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ: İNSAN HAKKI OLARAK MÜLTECİ EĞİTİMİ VE ULUSLARARASI MÜLTECİ REJİMİ BAĞLAMINDA GELİŞİMİ

Tüm zamanların en yüksek seviyesine ulaşan sığınmacı ve mülteci sayısı ile bu nüfusun çoğunluğunu çocuk ve gençlerin oluşturduğu gerçeği, eğitim hakkını yaşamsal önemde bir hak olarak öne çıkarmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin son verilerine göre tüm dünyadaki okul çağındaki 6.4 milyon mülteci çocuğun sadece 2.9 milyonu okula gidebilmektedir. Bu çocuklardan %61'inin ilköğretime erişimi bulunurken, bu oran orta öğretimde %23'e kadar düşmekte, yükseköğretime erişim ise %1'in altında kalmaktadır (UNHCR, 2017).

Bireysel olarak mültecilerin yaşam kalitesini yükselten, başarı, esenlik ve refahını iyileştiren eğitim, toplumsal olarak gerek mülteci toplumunun gerek ev sahibi toplumun gerekse de bir gün dönmeyi umut ettikleri anavatanlarının veya üçüncü ülkelerin gelişim ve istikrarına katkı sağlayacaktır. Sadece toplumsal olarak değil uluslararası bağlamın her gün artan karşılıklı bağımlılık ve bağlantıları da eğitimin bölgesel refah ve güvenliğin sağlanması açısından önemini artırmaktadır. BM çatışma ve savaş ortamlarında eğitim programları yoluyla kendini geliştirme imkânı bulabilen genç nesillerin, bireysel olarak kazandıkları gelecek imkânı dışında, psikolojik destek ve rehabilitasyon desteği sayesinde de barışı koruma yetenek ve becerileri kazandıklarını dile getirerek eğitimin koruyucu ve güçlendirici rolüne bir güvenlik önceliği olarak vurgu yapmaktadırlar (Dryden-Peterson, 2011; M. Sinclair, 2002, 2007; Sommers, 1999, 2002).

Mültecilerin eğitime erişimi, ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, ilgili hukuki altyapı, ilgili politikalar, ülkelerin tarihsel deneyimleri, sığınmacı/mülteci sayısı, yerleşim alanlar, gelecek beklentileri göre ciddi farklılık göstermektedir (M. Sinclair, 2007; Dryden-Peterson, 2015; UNICEF, 2015). Mülteci ve sığınmacılara dair demografik veriler incelendiğinde ilgili sayıların büyük bölümünün ilk sığınılan komşu ülkelerde

yüksek olduğunu görmekteyiz. Ancak tüm sığınmacı, mülteci nüfusunun %86'sına ev sahipliği yapan bu ülkelerin, yetersiz eğitim sistemleri, istikrarsız siyasi ve ekonomik kurumları ve kırılan toplumsal yapıları ile mültecilerin eğitimi açısından karşı karşıya olunan zor durumu daha da karmaşık hale getirdikleri açıktır (UNHCR, 2016a). Çoğu zaman ükeye giriş yapanlar uzun dönemler kamplarda veya ayrılan bölgelerde yaşamakta, yerel halkın arasına karıştıkları durumlarda dahi ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerine doğrudan dâhil olmamaktadır (UNHCR, 2011a, 2012b, 2015). Yeni gelenlerin sayısının görece olarak düşük olduğu, yeniden yerleştirilme programlarının hedef ülkeleri olan gelişmiş ülkelerde ise, özellikle kayıtlı olabilenler için doğrudan eğitim sistemine dâhil olmak mümkün olabilmektedir (Bourgonje, 2010; Verma, Kalekin-Fishman, Pitkänen, 2002)

Ancak Dryden-Peterson'ın vurguladığı gibi son üç yılda artan çatışma ve yerinden edilme olayları sonucu ve komşu ilk sığınılan ülkeler dışında Avrupa'ya yaşanan ciddi akın bu ikili tipolojinin arasında bir alan oluşturmaktadır (2016, s. 474). Son yıllarda gerek geçiş yollarına yakınlık gerekse de mültecilerin tercihleri dolayısı ile diğer Avrupa ülkelerine kıyasla daha yüksek sayıda sığınma başvurusu alan Almanya, İsveç ve Yunanistan'ı⁹ ayrı bir konuma yerleştirmiştir. Avrupa ülkelerine yapılan başvurunun sadece çok küçük bir kısmı mülteci statüsüne hak kazanabilirken, kalan büyük çoğunluk güvensiz, geçici statüleri ile arafta yaşamaya devam etmektedirler. Statü bakımından geçici durumları, komşu ilk ülkedeki sığınmacılardan pek farklı değildir (2016, s. 474). Bir sonraki bölümde değineceğim sebeplerden dolayı ben bu ara tipolojiye Türkiye'nin de dâhil edilebileceğini düşünmekteyim.

Dryden-Peterson'ın da belirttiği gibi mültecilerin eğitime erişim hakkı, evrensel insan hakları, vatandaşlık hakları ve gündelik hayatta bu hakların uygulaması arasındaki gerilimli alanın tam ortasında bulunmaktadır (2016, s. 473). Küreselleşmenin artırdığı insan hareketliliği sonucu zorla yerinden edilmiş mültecilere yönelik eğitimin küresel ve ulusal boyutu arasındaki ilişkinin bir analizini yapmak bu bağlamda önemli hale gelmiştir. Kavramsal açıdan baktığımızda uluslararası siyaset, hukuk, ekonomi ve

⁹ 2015 yılında Almanya'ya yapılan resmi sığınma başvurusu 467,649 iken, aynı yıl Yunanistan'a ulaşan sığınmacı sayısı 1 milyon olarak ifade edilmektedir.

ideolojik gelişmeler bağlamında şekillenen ve değişen mülteci rejiminin gelişimi öncelikle tarihsel bir analize tabi tutulmalı ve mülteci eğitiminin dönüşümüne dair önemli dönüm noktalarından yola çıkarak süreç belli başlı dönemlere ayrılmalıdır. Bunu yaparken amaç sadece mülteci eğitiminin dönüşümünü göstermek değil, uluslararası mülteci rejiminin eğitim konusundaki yetersizliğinin kökenlerini ve sebeplerini de açıklayabilmektir. Bu tarihsel perspektif, dünyadaki mülteci eğitiminin durumunu ve düşük okullaşma oranlarının nedenlerini anlayabilmek konusunda faydalı olduğu gibi, ilk sığınılan komşu ülkeler ile yeniden yerleştirmenin hedefi olan gelişmiş ülkeler arasındaki geniş uçurumu açıklamakta da yardımcı olacaktır. Analizin analitik eksenini Somers ve Roberts'in geliştirdikleri evrensel insan haklarının çok boyutlu modeli oluşturmaktadır. Buna göre evrensel insan hakları kavram olarak çok farklı boyutlarda var olmaktadır. Bu boyutlar; bireysel ve kurumsal düzeyde olabilen *normatif istekler*, bu hakların somut hukuk kurallarına döküldüğü *kodifikasyon/doktrin* ve uygulanmalarına yönelik *zorlayıcı kurum ve mekanizmalar* olarak sıralanmıştır (Somers, Roberts, 2008).

En temel insan ve gelecek hakkı olarak mültecilerin eğitim hakkına ilişkin normatif istekler gerek mülteciler gerekse BMMYK ve UNICEF gibi uluslararası kurumlar tarafından dile getirilen eğitime erişim hakkına ilişkin taleplerdir. Temel bir insan hakkı olarak mülteci çocuk ve gençlerin her nerede olurlarsa olsunlar eğitime erişimlerinin sağlanabilmesi için bireysel, toplumsal, kurumsal talepler bu bağlamda ele alınmaktadır. Aynı şekilde bu eğitim hakkının tanınması ve gerçekleştirilebilmesi için kurulan örgüt ve inisiyatifler de bu bağlamda değerlendirilmektedir. Kodifikasyon ve doktrinler ise bu talebin somut kurallara döküldüğü uluslararası antlaşma ve sözleşmeler ile ulusal düzeyde hukuki düzenlemeler ile ortaya konulan yasal çerçeve ve iradedir. Mültecilerin eğitim hakkına yönelik tüm uluslararası ve bölgesel sözleşmeler bu çerçeveye dâhildir. Mülteci eğitimi konusunda küresel normatif çerçeve ve kurumsallaşmanın tarihsel bir analizi ile bir taraftan küresel rejimin yapısı ve eğitim sistemleri üzerindeki etkileri incelenirken, diğer taraftan göç ve yerinden edilmenin ulusal yapılar ve eğitim sistemleri üzerinde yarattığı baskı üzerinden ulusal devletlerin mültecilere yönelik eğitim politikaları ve eğitimin değişen rolü incelenecektir.

2.1. Uluslararası Mülteci Rejimi Bağlamında Mülteci Eğitiminin Tarihsel Analizi

Uluslararası mülteci rejiminin doğuşu ve gelişimine baktığımızda, literatürde iki farklı perspektifin öne çıktığı görülmektedir. Mülteci krizlerini ve yönetimine insani açıdan bakan ve rejimin gelişiminin insani boyutunu vurgulayan birinci perspektif doğrudan BM ve ilgili diğer örgütler ile paydaşlarının ürettiği çalışma ve kaynaklardan oluşan müktesebatın üzerine inşa edilmiştir (Holborn, Chartrand, 1975).

Bu yaklaşımın aksine uluslararası rejimi ulus devletlerin yerinden edilmiş insanların oluşturabileceği siyasi ve toplumsal altüst oluşlarda kendini koruma çabasının sonucu olan siyasi ve hukuki bir cevap olarak görmektedir. Yerinden edilme insanlık tarihi kadar eski olsa da, mültecilik bağlamında şekillenmesi ve bu konuyla ilgili uluslararası bir rejimin doğuşu çok uluslu imparatorlukların dağılmaya başladığı, yirminci yüzyılın başlarına tekabül etmektedir (Soguk, 1999). Yerinden edilmiş insanları devlet ve uluslararası sistemin inşa sürecinin bir aracı ve uluslararası mülteci rejimini de siyasi ve toplumsal tehditlere karşı devletlerin yasal ve siyasi cevaplarının bir bütünü olarak gören bakışa göre ulus devlet sisteminin yan etkisi olarak mülteciler sistemin anomalileri olarak sonuçtan çok, uluslararası sistemin bütünüleyici bir parçasıdır. Sınırların yarattığı içerdekiler ve dışardakiler olduğu sürece, sınırların arasında, Haddad'ın deyişi ile "ulus devletlerin sınırları arasındaki boşluklarda" kalan mülteciler de olacaktır (Haddad, 2003).

Buna paralel uluslararası ilişkilerde devletleri temel aktör olarak gören hâkim realist paradigmanın etkisindeki diğer yaklaşım ise, BMMYK'yı -diğer tüm uluslararası örgütler gibi- üye devletlerin kendi amaçlarını gerçekleştirmek için kullandığı bir mekanizma olarak bu devletlerin desteği olmaksızın hareket edemeyecek, özerkliği olmayan bir örgüt olarak görür ve BMMYK'nın uluslararası mülteci politikalarının oluşumundaki etkisini yok sayar. Bu yaklaşım günümüz koşullarında BMMYK'nın etkisizliğine dair yapılan eleştirileri anlaşılır kılmakla beraber, örgütün ilk yıllardaki gelişimini çalışan Loescher'a göre BMMYK, zaman içinde kendi çıkar, hedefler ve kapasitesi doğrultusunda hareket edebilmiş ve üye devletlerin mukavemetine rağmen

uluslararası mülteci rejiminin en temel stratejik aktörü olarak öne çıkmıştır (Loescher, 2017).

2.1.1. Uluslararası Mülteci Rejimine Doğru

1648 Westfalya Antlaşması ile doğan modern devlet sistemine paralel olarak uluslararası mülteci rejimi de uluslararası siyaset, hukuk, ekonomi ve ideolojik dönüşümleri yansıtır şekilde gelişmiş ve değişmiştir (Barnett, 2002). Mülteci kelimesinin kökenlerinin, modern anlamda ilk kullanımının siyasi ve dini baskılardan ötürü 1685’de Fransa’dan kaçan Huguenot’lar ve 1789’da Devrim’den kaçarak diğer Avrupa devletlerine sığınan Fransız aristokratlar bağlamında olduğunu görmekteyiz. Bu erken dönemde henüz bir endişe konusu olmayan, mültecilik ve mültecilere koruma sağlamak konukseverlik ifadesi olarak devletler tarafından kendi otoritesini kurma ve güçlendirmenin de bir ifadesiydi. Her devlet kendi yöntemleri ile bu konuyla baş ediyor ve mülteciler devletlerarasındaki ilişkiler bakımından nadiren bir sorun teşkil ediyordu (Barnett, 2002). Bu durum 19. yüzyılda değişmeye başlayacak ve her ne kadar henüz devletlerarasında ortak bir rejim geliştirme ihtiyacı doğmasa da, Avrupa’da yükselmeye başlayan milliyetçi hareketler, güç dengeleri ve devletlerin dış politika hedefleri doğrultusunda artan mülteci sayıları güvenlik kaygılarını öne çıkaracaktır. Bu dönemde kısıtlayıcı uygulamalar ortaya çıkarken, mültecilik uluslararası bir boyut kazanmaya başlayacaktır (Hathaway, 1991; Marrus, 2002).

Tarihinin en büyük kitlesel savaşı, Çarlık Rusya’sının yıkılması ve Bolşevik Devrimi sonucunda yirminci yüzyıla Avrupa’da kitlesel yerinden edilmeler damgasını vurdu. Bir milyondan fazla insan Rusya’dan kaçarak başka ülkelere sığınmak zorunda kaldı. Bu dönemde mülteciliğin diğer göç hareketliliğinden ayrı tutulmaya başlandığı görülürken, tarihte görülmemiş şekilde artan yerinden edilmiş insan sayısı, kalış süreleri ve gittikçe güçlenen ulus devlet sistemi bu dönemin mülteci çağı olarak da adlandırılmasını haklı çıkarmaktadır (Marrus, 2002, s. 1-4). Bu döneme dair iki Savaşın felaketini gören Hannah Arendt’in devletsizliği bu çağın en yeni kitlesel görüngüsü, devletsiz insanları da siyasetin en semptomatik grubu olarak tanımlaması da unutulmamalıdır (Arendt, 1958). Birinci Dünya Savaşı sona erdiğinde asıl kazanan ulus devlet sistemi olmuş, yıkılan imparatorluklar, yeniden çizilen sınırlar ve kimlikler

20 milyon Avrupalıyı yerinden ederken, etnik ve dini gerilimleri de tırmandırmıştı (Mazower, 1998). Savaş sırasında insan hareketliliği üzerine devletlerin koyduğu kısıtlamalar savaş sonrasında da devam etmiş, ilk pasaport uygulamaları bu dönemde başlamıştır. Sınırlar arasında hareketleri yasaklanmış pasaportsuz insanlar olarak ne geldikleri ülkelere dönebilen, ne de buldukları ülkelerde kalabilen mülteciler için artık yeni bir dönem başlamıştı (Gallagher, 1989, s. 4).

Devletlerin kapasitelerini aşan bu siyasi ve insani krizin çözümü için ilk uluslararası mülteci örgütü “Mülteciler Yüksek Komiserliği” (MYK) (High Commissioner for Refugees - HCR) Milletler Cemiyeti bünyesinde 1921 yılında kuruldu. Özel olarak sayıları 900.000’i aşan Rus mülteci krizini çözmek üzere kurulan kurum, mülteci meselesine geçici ve sınırlı yaklaşımına rağmen, mülteciliğe uluslararası görünürlük kazandırarak ve sorunları uluslararası arenaya taşıyarak devletlerarası mülteci politika ve rejimi geliştirilmesi yönünde önemli bir adım olmuştur (Barnett, 2002, s. 242; Jaeger, 2001). MYK, mülteciliğin tam tanımını yapmaktansa, vatandaşlıktan çıkarma veya benzeri yöntemler ile devlet korumasından mahrum kalan insanlar olarak, mülteciliğe kategorik temelli bir yaklaşım geliştirmiştir. Mülteciliği aidiyet ve menşesine göre tanımlayan ve temel hedefi gönüllü geri gönderme veya yeniden yerleştirme olan MYK, Rus sığınmacılar sonrası, 1924-28 yılları arasında mülteci statüsünü genişleterek yerinden edilmiş diğer halklara da mültecilik hakkı tanımıştır (Barnett, 2002, s. 242). 1933 yılında Mültecilerin Uluslararası Statüsüne ilişkin Konvansiyon (Nansen Mültecilerine ilişkin) mülteciliği devletsizlik ve korunmasızlık üzerinden tanımlayarak kategorik olmaya devam etmekle birlikte, tanıma ve mülteciliğin uluslararası statüsüne dair önemli bir adım atılmıştır (Jaeger, 2001, s. 730). İki savaş arası dönemde faaliyetlerine devam etmesine rağmen, ülkelerin mülteci kabulü konusundaki isteksizliği sebebiyle işlevini yitiren örgütün, mülteci krizlerini yönetmekteki yetersizliği 1930’lu yıllarda Almanya, Avusturya ve Çekoslovakya’dan kaçan 350.000 Yahudi sığınmacınının diğer ülkeler tarafından kabul edilmemesi sonrası iyice su yüzüne çıkmıştır. Süreci takiben 1935 yılında Yüksek Komiser James McDonald istifa etmiştir.

Bugün olduğu gibi mülteci krizlerinin yönetilmesi ve mülteci statüsünün tanınması uluslararası örgütlerin yetki alanlarında olmasına rağmen zorlayıcı mekanizmaların

yokluğunda sistemi işlevsel kılan ülkelerin iradesidir. Mülteci statüsünün kabulü, yükümlülüklerini yerine getirmek konusunda ülkelerin istek ve iradesinin olmadığı durumlarda mümkün olmamakta ve bunun sonucunda sistem de çökmektedir (Barnett, 2002, s. 242-243). Keza İkinci Dünya Savaşı'nın hemen öncesinde Avrupa'yı kasıp kavuran mülteci krizini çözmek amacı ile son bir çaba ile 1938 yılında yapılan Evian Konferansı aslında bugünden pek farklı olmayan sebepler¹⁰ ile ülkelerin mülteci kotalarını artırmak konusundaki isteksizliğini tekrar göstermiş ve mülteci krizi devam ederken savaşa gidilmiştir. Konferansın tek olumlu somut çıktısı ise 1947'ye kadar faaliyet gösterecek Devletlerarası Mülteci Komitesi olmuştur (Intergovernmental Committee on Refugees, IGCR). Milletler Cemiyeti çatısı altında Birinci Dünya Savaşı sonrası başlayan ilk kapsamlı mülteci rejimi kurma çabası, İkinci Dünya Savaşı ile büyük bir dönüşüm geçirerek bugün bildiğimiz rejimin temellerini oluşturmuştur (Ruthstrom-Ruin, 1995).

2.1.2. Uluslararası Mülteci Rejimin Kuruluşu

İkinci Dünya Savaşı milyonlarca insanı yerinden ederek ve vatansız bırakarak, krizi yeni bir boyuta taşıırken, bugün bildiğimiz uluslararası sistemin ve mülteci rejiminin de temellerini atmıştır. Daha savaş sürerken zulmün ve vahşetin boyutları ortaya çıkmaya başlamış, 1942 yılında savaş sebebiyle yerinde edilenlere yardım sağlanması için planlamalar başlamıştı. Devletlerarasındaki görüşmelerin sonucunda 1943 yılı Kasım ayında 44 devletin katılımı ile “Birleşmiş Milletler Yardım ve Rehabilitasyon Ajansı”nı, BMYRA (United Nations Relief and Rehabilitation Agency, UNNRA) kuran antlaşma imzalandı (Gallagher, 1989). 1945 yılında savaş bittiğinde 30 milyon insan yerinden edilmişti (Barnett, 2002, s. 243), ajans 7 milyonunu ülkesine geri göndermişti (Peterson, 2015, s. 461). Müttefikler arasındaki ilişkilerin hızla bozulduğu, savaş sonrasında gergin siyasi atmosferinde, yerinden edilmiş ve savaşın

¹⁰ Kültürel ve tarihsel bağlamları çok farklı olmakla beraber, Evian Konferansını başarısız kılan; mültecilerin kültürel ve dinsel farklılıkları sebebi ile var olan toplumsal uyum ve beraberliği bozacağı, Büyük Buhranın sonrası yeni toparlanmaya başlayan ülke ekonomileri ve uygulamaya konulan refah devleti uygulamaları üzerinde oluşturacağı finansal yük, denetimsiz girişlerinin oluşturacağı güvenlik kaygıları ve terör tehdidi ile tabii bugün de aşılamayan önyargılar, konferansta ülke temsilcileri tarafından sıklıkla dile getirilen mülteci kabulü konusundaki isteksizliğin temel nedenlerindendi. (Wall, 2015)

alt üst ettiği insanlara yardımı yönetmenin kolay olmayacağı kısa zamanda anlaşılmıştı. BMYRA mültecilerin zorla geri gönderilmeleri konusunda SSCB'ye verilen tavizler ve yeniden yerleştirme konusunda diğer ülkelerin gönülsüzlüğü sonucunda krizin yönetiminde yetersiz kalmaktaydı. Keza yerinden edilmiş insanlara ilişkin ABD Başkanı Truman'a sunulan Harrison Raporu'nda da BMYRA yönetiminin mültecilerin korunması ve desteklenmesi konusunda yetersiz kalması eleştirilmektedir (Gallagher, 1989, s. 22-24). Raporun sonucunda yetkisi ve etkisini artırmaya çalışan BMYRA Kasım 1947'de görevini Uluslararası Mülteci Organizasyonu'na (UMO) (International Refugee Organization, IRO) devrettiğinde Avrupa'da bir milyondan fazla çözüm bekleyen mülteci bulunmaktaydı.

Savaş sonrası dönem uluslararası mülteci rejiminin kurulmasında diğer önemli kırılma noktası olmuş ve bugün bildiğimiz sistemin temelleri atılmıştır. BM çatısı altında bulunmayan, SSCB'nin yer almadığı, sınırlı sayıda üye ülkenin katılımı ile oluşturulan hükümetler arası bir organizasyon olan UMO, Temmuz 1947'de göreve başladı. Doğu-Batı Bloğu arasındaki gerilimlerin arttığı bu dönemde SSCB'nin katılmadığı, tamamen ABD ve Batı Avrupa ülkelerinin kontrolünde kurulan UMO mülteci krizinin yönetiminde iki kamp arasında tüm işbirliğinin bittiği, köprülerin atıldığına da göstergesidir (Barnett, 2002).

Savaş sonrası ekonomik iyileşme ortamında, savaşta yaşanan vahşetin boyutunun yeni yeni anlaşıldığı bu dönemde mülteciliğe karşı farkındalık ve kamuoyu duyarlılığı artmıştı. UMO'nun öncülerinden - özellikle BMYRA'dan- temel farkı koruma sağladığı insanlar için savaş nedeni ile yerinden edilmiş yerine mülteci tanımını kullanması ve mülteci statüsünün tanınmasında kullanılan kategorik yöntem yerine bireyselliği temel almasıdır (Barnett, 2002, s. 244). Ayrıca, UMO, BMYRA'dan farklı olarak mülteciler konusunda yardım, destek ve geri gönderilmeden çok yeniden yerleştirilme konusuna yoğunlaşmıştır (Gallagher, 1989, s. 24). 1951 yılında görev süresi sona erdiğinde UMO bir milyon mülteciyi başta ABD olmak üzere Avustralya, İsrail, Kanada ve diğer Avrupa ülkelerine yerleştirilmişti (Marrus, 2002, s. 344-345).

Savaş bitmesine rağmen iyice belirginleşen soğuk savaş koşulları yeni mülteciler yaratmaya devam ediyordu. UMO'nun görev süresi dolmadan, BM çatısı altında faaliyet gösterecek ve uluslararası mülteci rejimini yönetecek bir yapının kurulmasına

yönelik çalışmalar başlamıştı. Fakat bu kurumun diğer öncüllerinden temel farkı savaş ve savaşın neden olduğu büyük çaplı yerinden edilmelerden çok, özel ilgiye ve uluslararası yasal korumaya gereksinim duyan, ülkelerine geri gönderilmelerinin hayatları için ciddi tehlike oluşturacağı kişilerin tespiti ve korumasına yönelik olmasıydı. Özellikle iki savaş arası dönemde ve savaş sonrasında fark gözetmeden isteği dışında ülkesine gönderilenlerin akıbeti ve bunun uluslararası kamuoyuna yansımaları bu dönüşümün temel nedeniydi. Bu kaygı 1951 yılı Temmuz ayında mülteci hukukunun en temel kaynaklarından olacak Cenevre Mülteci Sözleşmesine yansıtılacak ve sözleşmenin geri gönderilmeme ilkesinde somutlaşacaktı (Gallagher, 1989, s. 24-28).

1949 yılında BM Ekonomik ve Sosyal Konseyi (ECOSOC) mültecilerin korunmasına yönelik uluslararası bir sözleşmenin hazırlık çalışmalarını tartışmak amacı ile bu konuda deneyim ve uzmanlık sahibi 13 ülkenin katılımı ile bir komite¹¹ topladı. Sonuç olarak mülteci statüsünü ve tanımını düzenleyerek temel hak ve yükümlülükleri belirleyen, uluslararası mülteci rejiminin temel kaynağı olarak “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme” (Cenevre Sözleşmesi)¹² imzalandı. Sözleşmenin 1.a maddesinin 2. paragrafında mülteci aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

“1 Ocak 1951’den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır.”

Bu tanım, bugün en çok kabul edilen uluslararası norm olarak, mültecilere koruma sağlayan, yasal açıdan bağlayıcı tek uluslararası araçtır (Barnett, 2002, s. 246). Sözleşme ise konunun kalıcılığını resmi olarak kabul eden ilk belge niteliğindedir. Mültecilere sağlanacak koşulların asgari standartlarını belirleyen sözleşme, mülteci

¹¹ Devletsizlik ve İlişkili Sorunlar Mülteci ve Devletsiz İnsanlara ilişkin BM Geçici Komitesi, Devletsizlik ve ilişkili Sorunlara yönelik Mülteci ve Devletsiz İnsanların Statüsü, BM Genel Sekreteri Memorandumu. 3 Ocak 1950. Tam metin için bakınız: <http://www.refworld.org/docid/3ae68c280.html>.

¹² Tam metin için bakınız: <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>.

statüsü belirleme prosedürleri ile bu statüye uygunluk kriterlerini de belirler.

BMMYK mültecilere uluslararası koruma sağlamak görevi ile devletlerle, diğer uluslararası örgüt ve kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde konuya kalıcı bir çözüm sağlamak amacı ile uluslararası antlaşmaları ve uygulamalarını takip etmek için kurulmuştur. BMMYK mülteci statüsüne sahip olma koşullarını geliştirecek tedbirleri teşvik etmiş, ancak ilk yıllarında mülteci hak ve yükümlülüklerine odaklanarak, mülteciliği yaratan koşulları dikkate almamıştır. Uluslararası mülteci rejiminde önemli bir adım olmakla beraber beş yıl olarak belirlenen geçici yetki süresi, sınırlı bütçesi (\$300.000), Sözleşmesi'nin kendisinin zaman ve mekânla sınırladığı mülteci tanımı¹³ ile BMMYK imzacı ulus devletlerin, mültecilere karşı olan uluslararası sorumluluğunu kısıtlamaya yönelik kaygılarını da net bir şekilde yansıtmaktaydı. Sığınma hakkı kabul edilmekle beraber, egemenliklerine sıkı sıkıya sarılan devletler mülteci statüsü verme hakkının kendilerinde olmasını istemişlerdir.

BMMYK'nın işlevselliği ve sürekliliğine dair soru işaretleri olmakla beraber yetki süresinin bitimine kısa bir süre kala, 1956 yılının sonunda, Macaristan'da patlak veren başkaldırı sonrasında 200.000 Macar ülkeyi terk ederek Avusturya ve Yugoslavya'ya sığınmıştır. Bu krize BMMYK'nın verdiği yanıt, kurumun geleceğini belirlerken, devletler için de mülteciler gibi uluslararası ilişkiler ve siyasi açıdan pek çok hassasiyet barındıran bir konuda uluslararası bir insani yardım örgütünün faydaları anlaşılmalıya başlanmıştır (Loescher, 2017, s. 79-80; Gallagher, 1989, s. 33). Soğuk savaş koşullarında Macar mülteci krizinin yönetimi, daha sonraki müdahaleler için emsal oluşturmuş, uluslararası mülteci rejiminde BMMYK'nın genişleyen yetki ve rolünün de başlangıcı olmuştur. Macar akınına 1968 yılında Çekoslovakya'daki başkaldırının kanlı bir şekilde bastırılması ile başlayan kriz takip etmiştir.

Mülteciliğin tanımlandığı ve rejimin temellerinin atıldığı bu sürece eğitim açısından bakacak olursak, mülteci eğitimi ile ilgili çalışmaların başlangıcını İkinci Dünya Savaşı sonrası kurulmakta olan yeni uluslararası düzen ve yeni emeklemeye başlamış Birleşmiş Milletler'de (BM) buluruz. En önemli görevleri arasında mültecilerin

¹³ Sözleşmenin mülteci tanımı 1 Ocak 1951 tarihinden önce Avrupa meydana gelen olaylardan etkilenenleri kapsamaktaydı.

ihtiyaçlarının giderilmesi olan BM, savaş sonrası ve Soğuk Savaş döneminde mültecilerin eğitiminden sorumlu temel aktör olmuştur (Jones, Coleman, 2005).

İkinci Dünya Savaşı öncesi acil durumlarda yerinden edilmiş çocuklar için “Save the Children” gibi bugün de aktif sivil örgütler tarafından okullar kurulmaya başlanırken, çatışmadan etkilenen çocuklara yönelik eğitim hizmetleri savaş sonrasında başlamıştır. Savaş insanları yerinden ederken, yol açtığı yıkıma ve teröre şahit olunması, savaş sonrası dönemde tüm dünyada barışın ve refahın eğitim ile mümkün olacağına dair inancı hâkim kılmış ve bu inanç 1945 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu, UNESCO Sözleşmesinin ön sözünde kendine yer bulmuştur (UNESCO, 2008, s. 2). Henüz mülteci rejiminin yeni kurulmakta olduğu bu dönemde mülteci eğitimi ile ilgili yetkili küresel örgütün UNESCO olduğunu görmekteyiz. Aşağıda daha detaylandırılacağı gibi henüz mültecilik ve mülteci rejimi geçici bir durum olarak görülürken, mültecilik yetişkinlere yönelik bir sorun olarak algılanmaktaydı. Kuruluşunda itibaren mülteci ve diğer yerinden edilmişler de dâhil olmak üzere eğitim alanında yetkili olan UNESCO karşısında, mülteciler konusunda her geçen gün yetki alanı genişleyen BMMYK yer almaktaydı. Mültecilik ve mülteci rejimi konusunda BMMYK yetkili kurum haline gelirken, mültecilere yönelik eğitim faaliyetleri konusunda UNESCO ile aralarındaki yetki aktarımı önce geçici bir şekilde daha sonra iki örgüt arasında 1967 yılında imzalanan memorandum ile resmi bir şekilde gerçekleşmiştir (Dryden-Peterson, 2016). Cenevre Sözleşmesi'nin 22.maddesinde¹⁴ yer bulan sığınmacı ve mültecilerin eğitimi konusu, ancak ilerleyen yıllarda iki örgüt arasında gerçekleştirilen memorandum ile BMMYK'nın yetki alanı içine girecekti.

¹⁴ Madde 22-1 Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır.

Madde 22-2 Taraf Devletler mültecilere temel eğitimin dışındaki eğitim konusunda ve özellikle çalışmalarından yararlanma, yabancı ülke okullarından alınmış eğitim sertifikalarının, üniversite diplomalarının ve derecelerinin tanınması, harç ve resimlerden muafiyet ve eğitim bursları alanlarında mümkün olduğu kadar müsait ve her halde genel olarak aynı şartlar içindeki yabancılara tanınanlardan daha az müsait olmayan şekilde muamele edeceklerdir.

2.1.3. Küreselleşen Mültecilik, Mülteci Rejimi ve Çatışma

1957 yılında Tunus hükümetinin Cezayir'den gelen sığınmacılar için BMMYK'dan yardım talebi, pek çoklarına göre uluslararası mülteci rejiminde yeni bir dönemin başlangıcıdır (Gallagher, 1989; Loescher, 2017, s. 80-82). Bu dönemde mültecilik konusu bağlamında ciddi bir değişim gerçekleşmiş ve döneme üçüncü dünya ülkelerindeki krizler damgasını vurmuştur. Harrell Bond'un da belirttiği gibi bu tarihe kadar BMMYK ve "müşterileri" hep Avrupalılar olmuştur (Harrell-Bond, 2000). Uluslararası mülteci rejiminin Avrupa merkezli bakış açısından küreselliğe geçişinin başlangıcı olarak kabul edilen bu dönem, BMMYK'nın gelişmekte olan dünyaya açılışını ve mülteci politikalarında küresel anlamda merkezi bir konuma yükselişini de temsil eder (Loescher, 2017, s. 80-82).

Mülteci sayıları Avrupa'da azalmaya başlamışken Soğuk Savaş koşulları artık Avrupa'yı aşmaktaydı. Özellikle sömürge ülkelerinde başlayan bağımsızlık savaşları ile yeni kurulan devletler ve sınırları yeni yerinden edilmeler yaratmış ve bunun sonucunda mültecilik tüm dünyaya yayılmaya başlamıştır. Bu durum soruna farklı bir bakışı da gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda 1965 yılında İtalya'da toplanan uluslararası hukuk uzmanlarının tavsiyeleri bir protokole toplanarak 1966 yılında BM Genel Kurulu'ndan geçirilerek, ülkelere gönderilmiş ve kısa sürede onay için yeterli sayıya ulaşarak, 1967 yılının Ekim ayında yürürlüğe girmiştir. 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin zaman ve coğrafi kısıtlamalarını kaldıran bu protokol, BMMYK statüsü ve yetkileri ile Cenevre sözleşmesi arasındaki uyumsuzluğa son verdiği gibi, aynı zamanda küreselleşen mülteciliğin yeni koşullarına da cevap verme çabasını gösterir. (Barnett, 2002, s. 248; Gallagher, 1989, s. 34-35).

Yeni savaşların yeni mülteciler yarattığı 1960'lı yıllar milyonlarca insanı yerinden etmiş, komşu ülkelere sığınmak zorunda bırakmıştır. Kongo, Bangladeş, Mozambik, Vietnam ve Çin'den kaçan milyonlarca mülteci Hindistan, Tayland, Hong Kong, Malezya, Tanzanya ve Zambiya'ya gibi komşu ülkelere sığınmıştır. Bu dönemde henüz mülteci kamplarının oluşturulmadığını görmekteyiz. Uluslararası rejimin kurduğu kamplar mevcut değilken, sığınılan ülkelerin kamplar kurma yönünde ne yeterli ekonomik kaynağa ne de bu yönde bir siyasi istek ve iradeye sahip olmadığı

görülmektedir. Bu erken dönemde her ülke kendi ürettiği geçici çözümler ile krizler ile baş etmeye çalışmıştır (Loescher, 2001, s. 145-147).

Bu dönemde mülteci sayıları artarken, mülteciliğin bağlamı ve koşulları da karmaşıklaşarak, mülteci ve göçmen arasındaki farklar giderek bulanıklaşmaya başlamıştır (Barnett, 2002, s. 247). Özellikle kitlesel akınlar karşısında Cenevre Sözleşmesi mülteci statüsü tanınması açısından yetersiz kaldığından, mülteci tanımının geniş yorumlanmasına dair talepler artmıştır. BM Genel Kurulu kararı ile BMMYK'nın yetki alanının sözleşme harici mültecileri ve kitlesel göç hareketlerini kapsayacak şekilde genişletilmesine rağmen mülteci tanımında bir değişiklik yapılmamıştır (Guy S Goodwin-Gill, McAdam, 2007).

Bölgesel düzeyde, 1969 yılında Addis Ababa'da kabul edilen Afrika Birliği Örgütü (ABÖ) Mülteci Sözleşmesi (Organization of African Unity) Cenevre Sözleşmesinin tanımını tekrar etikten¹⁵ sonra tanımı, iç savaş gibi şiddetten kaçanları da kapsayacak şekilde genişletmiştir¹⁶ (OAU, 1969). Bu geniş tanım daha sonra 1983 yılında Latin Amerika ülkeleri tarafından Cartagena Mülteciler Bildirisi'nde¹⁷ tekrarlanarak, kabul edilecektir. Mültecilerin korunmasında bu genişletilmiş tanımlar önemli bir adım olmakla, sadece bölgesel etkileri olduğundan uluslararası alanda bağlayıcılığı

¹⁵ 1.1. Bu Sözleşme'nin amaçları çerçevesinden, "mülteci" terimi, ırk, din, milliyet, siyasi inanç, ya da belirli bir toplumsal gruba mensubiyeti yüzünden zulüm ya da haklı bir temele dayanan zulme uğrama korkusu nedeniyle, vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve, söz konusu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da korkusu nedeniyle yararlanmak istemeyen, ya da, vatandaşlığı olmayan ve bu tür olaylar sonucu daha önce ikamet ettiği ülkenin dışına çıkmış olup, söz konusu ülkeye geri dönemeyen, ya da korkusu nedeniyle dönmek istemeyen kişi anlamına gelecektir

¹⁶ 1.2. "Mülteci" terimi aynı zamanda, kendi menşe ülkesinin ya da vatandaşı olduğu ülkenin bir bölümünde ya da tümünde, dış saldırı, işgal, yabancı egemenliği ya da kamu düzenini ciddi biçimde bozan olaylar nedeniyle, menşe ülkesi ya da vatandaşı olduğu ülke dışında bir başka yerde sığınma aramak için daimi ikamet ettiği yeri terk etmeye zorlanan herkes için geçerli olacaktır.

¹⁷ III. 3. Orta Amerika bölgesindeki kitlesel mülteci akınından edinilen tecrübeler göz önünde bulundurularak, uygun olduğu ölçüde ve bölgede devam eden durumda tutularak, ABÖ (Afrika Birliği Örgütü) Sözleşmesi'ndeki (1. madde, 2. paragraf) örneğin ve Amerika Ülkeleri Arası İnsan Hakları Komisyonunun raporlarında kullanılan öğretinin ışığında, mülteci kapsamının genişletilmesinin gereğini tekrar vurgulamak. Böylece, bölgede kullanılması tavsiye edilen mülteci tanımı ya da kavramı, 1951 Sözleşmesi'nin ve 1967 Protokolü'nün öğelerini içerdiği gibi, bunun yanı sıra, yaygın şiddet, dış saldırı, iç çatışmalar, yaygın insan hakkı ihlalleri, ya da kamu düzenini ciddi olarak bozan diğer durumlardan dolayı hayatları, güvenlikleri, ya da özgürlükleri tehdit altında olduğu için ülkelerinden kaçan kişileri de kapsayacaktır. Cartagena Mülteciler Bildirgesi, Orta Amerika, Meksika ve Panama'daki Mültecilerin Yasal ve İnsancıl Problemlerden Korunması Hakkında Uluslararası Konferans Dizisi, 19-22 Kasım 1984, Cartagena, Kolombiya. <http://www.igamder.org/wp-content/uploads/2015/03/afrika-birliği-örgütü-mülteci-hakları-sözleşmesi.pdf>.

bulunmamaktadır. Temel uluslararası hukuk kaynağı olarak Cenevre Sözleşmesi'nin tanımını asıl norm olarak devam etmektedir.

1972 yılında sadece Afrika'daki mülteci sayısı 1 milyonu aşmıştır. Gelişmiş ülkelerden farklı olarak sınırlı kaynakları ile mülteci krizleri ile baş etmekte zorlanan Afrika ülkelerinin ihtiyacı diplomatik ve yasal destekten çok finansal ve tekniktir. Sığınılan ülkelerin büyük çoğunluğu kendilerine yetebilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri açısından mülteci topluluklarına yerleşmeleri için toprak tahsis ederken, BMMYK, diğer BM kurumları ile işbirliği içinde bu alanlarda mülteciler için destek programları yürütmekteydi. 1960 ile 1980 yılları arasında Afrika'da BMMYK desteği ile 100 kırsal yerleşim kurulmuştur (Gallagher, 1989, s. 35-37).

Asya'da devam eden ulus devlet kuruluş süreçleri çok ciddi yerinden edilmelerle sonuçlanmıştır. 1971 yılında Hindistan'a sığınan milyonlarca Doğu Bengalli nedeniyle ülke yardımları koordine etmek ve krizi yönetmek üzere BMMYK'ya başvurmuştur. 1978-1980 arası bölgedeki Vietnam, Kamboçya ve Laos'dan gelen mültecilerin karşı karşıya kaldığı düşmanca tavırlar, Tayland ve Malezya hükümetlerinin Batılı ülkelerin desteği ile mülteciler için kapalı kamplar oluşturulması konusundaki ısrarları ve kamp dışı yakalanan mültecilerin yasadışı yabancı olarak ülkelerine gönderileceği tehdidi sonucu BMMYK bölgede kamplardaki mültecilere yönelik uluslararası insani yardımları koordine etme sorumluluğunu üstlenmiştir. Siyasi krizin çözümlenmesinin ardından Hindistan hükümetinin kampların boşaltılması ısrarı ile dönüşler BMMYK gözetiminde gerçekleştirilmiştir. (Aga Khan, 1981; Gallagher, 1989).

Orta Doğu ise yıllar boyu sonuçsuz kalacak mülteci krizleri ile boğuşmaktaydı, BMMYK'nın yasal uluslararası koruma yetkisi dışında, mültecilere sosyal hizmet ve eğitime erişim konusunda destek olmak amacı ile sınırlı yetkilerle ayrı bir BM organı olarak oluşturulan UNRWA yaklaşık iki milyon Filistinli mültecinin 700.000'den fazlasının kamplarda yaşamalarını sağlamaktaydı (Gallagher, 1989).

Gelişmekte olan uluslararası mülteci rejimi, ideolojik ve ekonomik kaygıları ve bağlamı ile gelişmiş ülkelerin bu gelişmelere yanıtını da yansıtmaktaydı (Barnett, 2002). Değişen mülteci coğrafyası, yeniden yerleştirilmeleri de etkiliyor, özellikle

70'li yıllardaki uluslararası ekonomik kriz, gelişmiş ülkelerdeki iş gücü talebini azaltırken, mülteci ve göçmen kabul uygulamaları üzerindeki kısıtlamalar da artıyordu. Sadece ekonomik değil, ideolojik bağlam da mülteci kabulü üzerinde etkiliydi. Soğuk Savaş döneminde Doğu Bloğundan gelen mültecilere kucak açan Batılı ülkeler, bu yeni dönemde gelişmemiş ve/veya gelişmekte olan ülkelere gelen mülteci akını karşısında aynı konukseverliği göstermiyor, mülteci akınına ekonomik ve siyasi istikrarı tehdit eden unsurlar olarak görüyordu. Mültecileri, “kolay kabul için mülteci statüsüne başvuran göçmenler” olarak gören Batı Avrupa ülkeleri, mülteci kabul şartlarını zorlaştırırken, Cenevre Sözleşmesi ve gerçek hayattaki mülteci tanımı arasındaki fark gittikçe açılıyordu (Joly, 1999; Knox, Kushner, 2012; Sztucki, 1999). Mülteci akınları ile baş edebilmek için Orta Amerika ve Afrika'daki bölgesel inisiyatifler mülteci tanımını genişletmek üzere adımlar atarken, gelişmiş ülkelerde *de facto* mülteciler için tamamlayıcı koruma araçlarına ihtiyacı beliriyor, fakat Cenevre sözleşmesinin tanımı dar anlamı ile yorumlanmaya devam ediliyordu (AKPM, 1976; Barnett, 2002). Avrupa, ABD, Kanada ve Avustralya gibi diğer Batı ülkelerinde ise sözleşme mültecileri ile koruma ihtiyacındaki insanlar ayırımına dayanan ve Cenevre Sözleşmesi'nde garanti edilen hak rejiminin çok daha gerisinde ikili bir sistem doğmaktaydı (Guy S Goodwin-Gill, McAdam, 2007; McAdam, 2005).

Sonuç olarak, değişen mültecilik ve bağlamı, artan sayılar ve kalış süreleri BMMYK'nın yetkisini artırırken, mülteci tanımının eksikleri ve sözleşmelerdeki yetersizliklere cevap verebilmek amacı ile diğer uluslararası ve bölgesel örgütlerin de konuya ilgisinin bu dönemde arttığı gözlemlenmektedir. Ulus devletler sığınma ve göç konusunda kısıtlayıcı önlemlere giderken, BMMYK'nın kuruluşundan kısa bir süre sonra, yetki alanını ve özerkliğini üye ülkelerin istekleri dışında genişletebilmesini, Loescher kurumsal faktörler ve liderlik ile açıklamaktadır (2017, s. 77-78).

2.2. Mülteci Eğitimi: İlk Uygulama Örnekleri

Gelişmekte olan uluslararası mülteci rejimine rağmen, Cenevre Sözleşmesi'nin eğitime yönelik 22. maddesinin her zaman aynı şekilde uygulanmamaktadır. Mültecilerin yeniden yerleştirildiği veya sığınma talep ettikleri gelişmiş sosyal hizmet

sistemlerine sahip Avrupa ve Amerika ülkelerinde mültecilere yönelik eğitim hizmetleri Üçüncü Dünya ülkelerindeki hizmetler ile ciddi farklar içermektedir. Zorunlu ve yaygın temel eğitimin bulunduğu gelişmiş ülkelerde sığınmacıların durumu belirli olmamakla beraber mülteciler sisteme dâhil edilirken, dil ve diğer yeterlilik gibi ev sahibi topluma uyumlarını kolaylaştıracak, hızlandıracak programlar ile kendilerine destek verilmektedir. Zorunlu ve yaygın eğitim sistemine sahip olmayan ilk sığınılan, komşu ülkelerde ise tamamen farklı koşullar altında sığınmacı ve mülteci çocuk ve gençlerin eğitim ihtiyacı karşılanmaya çalışılmaktadır.

Küreselleşen mültecilik ve mülteci rejimi BMMYK'nın yetki alanı ve özerkliğini artırırken bu yetki ve kapsam genişlemesini ilk sığınılan ülkelerdeki mülteci eğitiminde de gözlemlemekteyiz. Ulusal seviyede merkezi eğitim politika ve programlarının geliştirilmesine odaklanan UNESCO, dağınık yapısı ve kapsamı ile yerel halktan uzak kamplarda ve yerleşimlerde tutulan, ulusal sistemlere dâhil edilmeyen, mültecilerin eğitimi konusunda yetersiz kalmaktaydı. 1967 yılında imzalanan memorandum ile mülteci eğitimi konusunda BMMYK yetkilendirilmişti. UNESCO'nun tecrübe ve uzmanlığı ile desteklediği BMMKY gelişen mülteci rejimi bağlamında mülteci eğitimi konusunda da kapasite arttırmaya başlamıştı (Jones, Coleman, 2005).

Bu anlaşma mülteci eğitimi konusunda daha sonra şekillenecek ayırımın da başlangıcı sayılabilir. Acil durumlarda, yerinden edilmelerde BMMYK sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitimden sorumlu iken kriz ortamında ulusal eğitim programlarının geliştirilmesi ve yeniden kurulması konusunda uzmanlığı ile UNESCO ulusal bağlamda yetkili olmaktadır. İmzalanan anlaşma ile mülteci eğitiminde öncelikli sorumluluk BMMYK'ya verilirken, ulusal sınırlar içinde yerinden edilmiş insanların eğitimi ile alakalı olarak da UNICEF'i görevlendirmiştir (Jones, Coleman, 2005). Bu ayrıma rağmen yerinden edilmenin karmaşık doğası yetkiler arasındaki sınırları belirsizleştirmekte, kurum arasındaki anlaşmalar da belli bir düzeyde esnekliğe izin vermektedir. Bu esneklik sayesinde Kosova ve Timor gibi hızlı gelişen krizlerde UNICEF aktif rol alırken, eğitim ve mülteciler ile ilgili diğer tüm konularda aktif olarak sahada bulunan BMMYK sorumlu kurum olarak öne çıkmaktadır. Sahadaki aktif varlığından dolayı eğitim hizmetlerinin koordinasyonunda başı çekmesi

maliyet/fayda analizi açısından da daha uygun bulunmaktadır (Dryden-Peterson, 2016).

1980'lerde bu kurumsallaşma sürecinde mülteci eğitimi konusundaki ilk çalışmaların da başladığını görmekteyiz. Üçüncü Dünya ülkelerinin devlet ve üniversitelerine özellikle uzaktan eğitime yönelik bilgi ve danışmanlık vermek üzere kurulmuş bir örgüt olan International Extension College (IEC)'un mülteci eğitimine yönelik 1983 yılında yayınladığı raporu bu konudaki ilk çalışmalardandır. Daha bu erken dönemde acil durum yaklaşımı ile mültecilere yönelik koruma ve yardımlarda eğitim ihtiyacının genelde göz ardı edildiği ve eksik kaldığını tespit eden çalışma bu konuda bir acil eylem planı önermektedir. İlk kez 1971 yılında Hindistan'da sürgündeki Bangladeş hükümetinin talebi ile sayıları 10 milyonu bulan mültecilere yönelik eğitim programları geliştirmek üzere davet edilen örgüt, daha sonra diğer mülteci grupları ve sürgün hükümetlerinin talebi ile Botsvana, Kenya ve Angola dâhil olmak üzere pek çok Afrika ülkesinde mültecilere yönelik eğitim programlarının nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair projeler yapmış ve sonuçları raporlarında paylaşmıştır (Dodds, Inquai, 1983).

Rapordan anlaşıldığı üzere, her ne kadar teoride sığınmacı ve mültecilerin eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim hakkı bulunmakla beraber ülkelerin özellikle kaynak ve altyapı ile ilgili kısıtlı imkânları mültecilerin bu taleplerini karşılamada kapasitelerini yetersiz kılmaktadır. Bu durumla yardım almadan baş etmeleri mümkün görünmemektedir. Mülteci kabulü konusunda daha liberal politikalara sahip olmalarına rağmen kendi vatandaşlarına eğitim sağlama konusunda ciddi sorunlar yaşayan Sudan ve Somali gibi az gelişmiş ülkeler uluslararası yardımlar ile bu sorunu aşmaya çalışsa da acil durum yardımları çoğunlukla kısa dönemli olup uzun vadede krizin devamında yetersiz kalmaktadır. Sığınılan ülkeler uzun vadeli çözümleri düşünmek konusunda isteksiz olduklarında, daha acil ihtiyaçlar karşısında eğitim çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Raporun tespiti olan uluslararası yardım ile alakalı diğer sorun ise eğitim gibi hizmetlerin çoğunlukla zor şartlarda hayatlarına devam eden ev sahibi halkın da göz önünde bulundurularak, paralel bir gelişimin hedeflenmesi ihtiyacıdır (Dodds, Inquai, 1983, s. 8). Bunun yanında uluslararası yardım genelde istikrarsız bir şekilde sağlanmakta ve bölgeden bölgeye ciddi farklılık

ve eşitsizlikler içerebilmektedir. Bu eşitsizlik yeniden yerleştirilme konusunda da gözlemlenmektedir. Avrupa ve Amerika ülkeleri Afrika'dan gelen mültecileri kabul konusunda Hindi-Çini'nden gelenlere göre daha isteksizdir. Bu yüzden yeniden yerleştirilmelerde daha büyük çapta yerinden edilmeler yaşayan Afrikalıların sayısı çok sınırlı kalmaktadır. Keza pragmatik bir bakış açısı ve yeniden yerleştirilecek ülkede uyum sorunlarını en aza indirebilmek adına seçim süreci elitist bir karakter içermekte ve yeniden yerleştirilecek mülteciler dil yeterliliği, eğitim, yetenek ve becerilerine göre seçilmektedir (Dodds, Inquai, 1983, s. 8).

Eğitimin ücretsiz olduğu ülkelerde öncelik yerel nüfusa verilirken, dil engelinin olduğu durumlarda eğitime erişim çok daha zor olmaktadır. Sayıların yüksek olduğu kamplarda ev sahibi toplumdaki izole edilmiş olarak hayatlarına devam eden mülteciler için ise sıklıkla yetersiz koşullarda eğitim verilen ve mülteci çocukların ihtiyacını karşılamada yeterli olmayan ayrı sistemlerinin kurulmasına bu dönemde başlandığı görülmektedir. Bu ülkelerde mültecilere yönelik ilköğretim faaliyetleri ev sahibi devlet, BMMYK, mülteci örgütleri ve diğer paydaşlarla işbirliği içerisinde yürütülmektedir (Dodds, Inquai, 1983, s. 9).

Ev sahibi ülkenin orta ve mesleki eğitim sistemlerinde sınırlı sayıda yer verilen mülteciler için yüksek öğretime erişebilmek ise çok daha zordur. Bu dönemde mültecilere yönelik eğitimin diğer bir özelliği ise kitlesel eğitimin zorluklarından dolayı, sorunun daha kolay olan burs ve destekler ile aşılması çabasıdır. Ev sahibi ve başışçı ülkelerin yanı sıra BMMYK ve UNESCO, UNICEF gibi pek çok uluslararası, bölgesel ve ulusal örgüt ve kuruluşun kullandığı bu yöntem ile özellikle ana akım sistemlerinde yer bulamayan öğrenciler için daha büyük kaynak gerektiren ilk öğretim sonrası eğitim desteklenmeye çalışılmıştır (Dodds, Inquai, 1983, s. 10). Gerek sınırlı sayıda öğrenciye ulaşması gerekse de eğitime farklı ülkelerde devam edilmesi sebebi ile yeniden yerleştirme gibi elitist karakteri ile geride kalanlar ile gidenler arasında ciddi bir uçurum oluşturan bu yöntemin, mülteci toplumları içinde eğitimli insan gücü ihtiyacını da çözümlenmekte yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bu sebeplerle sığınılan ülkede kitlesel eğitim öğretim ihtiyacı bu dönemde anlaşılmaya başlanmıştır. Bu ihtiyacın farkına varan uluslararası örgütler de kısa vadeli acil durum ihtiyacına yönelik yardımlar yerine eğitim gibi daha uzun vadeli politikalar üzerinde düşünmeye

başlamışlardır (Dodds, Inquai, 1983, s. 10-11). Burslar yerine kamplarda ve yerleşim yerlerinde okulların açılarak, öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki eğitim ve kurslar gibi daha geniş kapsamlı ve sürdürülebilir olduğu düşünülen çözümlere yönelim de bu dönemde başlamıştır (Dryden-Peterson, 2016).

Mültecilerin eğitimi konusunda dönemin en sofistike ve köklü eğitim örgütü olarak - 1964'te Filistinli Mülteciler için kurulan- UNWRA'nın UNESCO Enstitüsü önemli bir örnek olarak öne çıkmaktadır. %90'ının yeterli niteliklere sahip olmadığı 4.000 Filistinli öğretmenin eğitilmesi ve böylelikle kamplardaki eğitim sorununun çözülebilmesi amaçlanmıştır. Yüz yüze seminerler, hızlandırılmış eğitim, uzaktan eğitim gibi farklı yöntemlerin bir arada kullanıldığı, öğretmenlerin gerekli bilgi ve beceri ile donatılması için akademik ve pedagojik dersler ile desteklenen program 1978 yılında sonlandırıldığında 8.000 öğretmen kamplarda ders vermeye hazır (Dodds, Inquai, 1983, s. 69). Acil eğitim ihtiyacı karşısında, yeterli alt yapıya sahip olmayan, üstünkörü hazırlanmış okullarda görev almak üzere mülteci toplumunun arasından gönüllü olarak bulunan deneyimsiz öğretmenler hızlandırılmış eğitimler ile hızla göreve başlatılmıştır. Okulların kurulması, yönetimi ve donanımından da sorumlu bu öğretmenlerin, devam eden yıllarda da sürekli eğitimler ile mesleki yeterlilikleri artırılmıştır. Eğitim müfredatı oluşturulurken mülteci toplumu ve ev sahibi toplumun müfredatlarının paralel olmasına da özellikle dikkat edilmiştir. Eğitim dışında mültecilere yönelik diğer hizmetler de olmasına rağmen örgütün ilk ve orta öğretime yönelik burslar dışında öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi pek çok konuda başarılı projeleri olduğu görülmektedir. Bu modelin iyi bir uygulaması Somali'de gerçekleştirilmiş ve 1.400 mülteci öğretmen eğitilirken, 35.000 öğrencinin ilk öğretime erişimi sağlanmıştır (Dodds, Inquai, 1983, s. 69).

Dönemin bir diğer öne çıkan uygulaması da küçük çaplı olmakla beraber 1975 yılında Tanzanya'daki Burundi, Ruanda ve Zaireli yaklaşık 171.000 mültecinin eğitimi için Tanzanya devleti ve bölgesel bir mülteci yardım kuruluşu ile beraber yürütülen projedir. Bu proje sonucunda mültecilerin başarılı bir şekilde ev sahibi topluma uyumu sağlanmış ve kişilere vatandaşlık statüsü kazandırılmıştır (Dodds, Inquai, 1983, s. 11; Dryden-Peterson, 2011, s. 13).

Raporda diğerk bir iyi uygulama örneği olarak mülteci toplumun kendi içinden çıkan girişimler sayılmaktadır. Geldikleri ölkelere bağımlılıklarını artırmaktan kaçınarak sıklıkla kendilerine yeterliliklerini sağlayacak girişimlerde bulunma gereği hissettirilen mülteciler, nihai dönüşlerinin hazırlığı olarak önem verdikleri eğitim konusunda kendi inisiyatifleri ile birtakım uygulamalar geliştirmektedirler. Özellikle bu dönem Afrika'da sıklıkla rastlanan bağımsızlık savaşları ile ilişkilendirilen bu durum, pek çok mülteci toplumunun sığınılan ölkelerde kendi eğitim sistemlerini kurma çabası ile sonuçlanmıştır. Raporda da bahsedilen 1975 yılındaki bağımsızlık ilanından önce Mozambikli mültecilerin Tanzanya'da kurdukları okullar daha sonra da bu konunun en iyi örnekleri arasında gösterilecektir (M. Sinclair, 2007; UNHCR, 2015). Güney Afrika'daki apartheid rejimi karşısında verdikleri mücadele sebebi ile Tanzanya'ya sığınan mültecilerin kurdukları üniversite, Zambiya ve Angola'da Namibyalıların yürüttükleri sağlık ve eğitim hizmetleri, insani yardım kuruluşlarının desteği ile Sudan'daki Eritre ve Tigeanlıların kurdukları okullar gibi bu konudaki örnekler çoğaltılabilir. Bunlar daha sonraki dönemde sıklıkla göreceğimiz uluslararası ve bölgesel örgüt ve kuruluşların desteği ile mültecilerin kurdukları paralel sistemlerin, eğitim merkezleri ve okulların ilk örnekleridir (Dodds, Inquai, 1983, s. 11).

Ölkedeki muhaliflerin oluşturduğu siyasi örgütlenmenin kamplarda idari yönetimi üstlenmesi raporun tespitlerindedir. Sığınılan ölkelerin hükümetleri ve teknik ve finansal destek sağlayan uluslararası kuruluşlar ile işbirliği içinde eğitimin ve diğerk hizmetlerin, kamplarda bu örgütler tarafında seçilen kamp başkanı ve konseyinin oluşturduğu bir idari yapı tarafında yönetildiği görölmüştür. İyi örgütlenerek, kendi kendilerini yönetebilen bu tür mülteci topluluklarının, kendilerini geri dönüšte kurulacak yeni devletin temsilcileri olarak gören yöneticileri, özellikle eğitim konusunda çok hassas davranmakta, kamplarda eğitimin kesintisiz sürdürülebilmesi için çok yoğun çaba harcamaktaydılar (Dodds, Inquai, 1983, s. 32-33).

Bu erken dönemde kent mültecilerinin varlığı da dikkat çekicidir. Çoğunluk olarak kamplara veya kırsal bölgelere yerleştirilmelerine rağmen bazı ölkelerde kent mültecilerinin olduğu da belirtilmektedir. Gelen mülteci sayısının görece az ve alt yapı olanaklarının daha iyi olduğu Kenya gibi ölkelerde kamp yerleşimi yerine kentlere

yerleşim tercih edilmekteydi. Bu dönem Kenya'daki mülteci nüfusunun %90'ı başkent Nairobi'de yaşamaktaydı (UNHCR, 1982). Ancak bu mültecilerin kendi okullarını kurmasına, ev sahibi toplumun dili ve müfredatı dışında eğitimin özendirilmemesi amacı ile izin verilmediği görülmektedir. Kenya'da Etiyopyalı mültecilerin yoğunlukla yerleştikleri başkent Nairobi'nin banliyölerinden Eastleigh'de kendi kaynakları ile kurdukları okul 1982 yılında Kenya hükümeti tarafından yeterli sayıda eğitim kurumu olduğu ve farklı dil ve kültürlerde eğitimin özendirilmemesi gerekçesi ile kapatılmıştır (Dodds, Inquai, 1983, s. 26-27). Kent mültecileri ile ilgili bu çalışmadan edindiğimiz bilgilere göre siyasi baskı ve güvenlik gerekçesi ile büyük bölümü kayıt altın alınmaktan çekinen sığınmacılar eğitime erişimde en zor koşullara sahip olanlardır.

Sığınmacıların geldikleri ülkelere, geliş nedenleri ve şekillerine göre eğitim düzeylerinin de çok değiştiği görülmekte ve bu farklılıklara uygun politika ihtiyacı belirmektedir. Örnek olarak Ugandalıların büyük bölümünün lise düzeyinde eğitim aldığı, yarısına yakınının üniversite mezunu olduğu Kenya'da, Etiyopyalıların %20 sinden fazlasının hiç eğitim almadığı, üniversite mezunu oranını ise %7 civarında olduğu görülmektedir. Bu açıdan talep edilen eğitimin niteliği, yaş gurubu ve gelinen topluma göre farklılaşmaktadır. Eğitimli topluluklar örgün eğitim fırsatları talep ederken, eğitim düzeyi daha düşük olan toplulukların dil, meslek kursu gibi yaygın eğitimi tercih ettikleri görülmektedir. Aynı şekilde yaş ilerledikçe örgün eğitimden çok dil kurslarına talep artmaktadır. Keza yine bu araştırmada eğitim düzeyi yüksek Ugandalıların eğitimlerine devam etmek ve yükseköğretim fırsatlarından faydalanabilmek için ABD veya Avrupa ülkelerine geçmek gibi istekleri varken, Etiyopyalıların ve Ruandalıların sığındıkları Kenya'yı son durak olarak gördükleri anlaşılmaktadır (Dodds, Inquai, 1983, s. 28-29). Mülteci toplumlarına baktığımızda eğitim konusunda bazı toplulukların diğerlerinden daha iyi yol aldıkları görülmektedir. Özellikle bu konuda başarılı olan Namibya ve Güney Afrikalıların BM ve ilgili kurumları da dâhil olmak üzere uluslararası örgütlerin desteği ile pek çok girişimi bulunmaktadır. Fakat bu başarılı örnekler çok az sayıda olup, pek çok mülteci çocuğun Afrika'da eğitime erişemediği, eğitimleri için kurulan sınırlı sayıda okulun ise ne

altyapı ne de eğitimin kalite ve içeriği açısından yeterli olmadığı raporun önemli tespitleri arasındadır.

Bu dönemde mültecilerin eğitimine yönelik uygulamaların incelendiği bir diğer rapor da 1982 yılında BMMYK tarafından hazırlanmıştır. Raporda mülteciliği yaratan koşulların siyasal boyutu ve ev sahibi toplumun, eğitim talebi, ihtiyacı ve hizmetleri üzerindeki etkisinin nasıl farklılaştığına örnek olarak dönemin Orta ve Güney Afrika'daki mülteci krizleri gösterilmiştir (UNHCR, 1982). Kalış süreleri uzadıkça ilkokulu bitirenler kadar, eğitimi yerinden edilme ile kesintiye uğrayan gençler için orta öğretim gittikçe daha çok önem kazanmaktadır. Mesleki ve pratik kurslar mültecilerin kendilerine yetebilme ve dışarıya bağımlılıklarını azaltırken, ev sahibi topluma daha kolay uyum sağlamalarına yönelik donanım kazanmalarını da sağlamaktadır. Raporun önerileri arasında bu döneme kadar göz ardı edilen mültecilere yönelik orta öğretim ve mesleki eğitim fırsatlarının artırılması yer almaktadır (UNHCR, 1982).

BMMYK tarafından hazırlanan bu ilk rapor ayrıca dönemin özetini de yapmaktadır. Buna göre mülteci eğitimi farklı ve eşitsiz uygulamaları ile Cenevre sözleşmesinin imzacıları arasında dahi ciddi farklılıklar barındıran bir politika alanı olarak görünmektedir. Eğitime erişim ülkeden ülkeye sığınma ve mülteci politikaları, yönetim yapıları, siyasi hedefler doğrultusunda zaman, ulusal, bölgesel ve uluslararası bağlam içinde değişmekle beraber bu dönem için bazı ortak özellikler belirlenebilir. Şöyle ki, bu dönemde mülteci eğitiminin, mültecilerin kısa zamanda ülkelerine döneceği öngörüsü ile uluslararası örgüt ve toplumun öncelikli konuları arasında olmadığı anlaşılmaktadır. Mülteci eğitimi konusunda ana yetkili kurum olarak BMMYK'nın bu dönemde eğitime çok sınırlı kaynak ayırdığı, mültecilerin kendi kurdukları, geliştirdikleri okullar ve programlar ile eğitimlerine devam ettikleri anlaşılmaktadır. İlköğretim seviyesinde mülteci toplumunun inisiyatifine bırakılan eğitim, çok daha büyük yatırım ve insan kaynağı gerektiren, ev sahibi ülke ile mülteci toplumunun kapasitelerinin üzerinde olan orta öğretim düzeyinde çok daha sıkıntılıydı. Bu dönemde mülteci eğitimi konusunda yetkili küresel kurumların rolünün faaliyet alanı ve kapsam bakımından sınırlı olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle BMMYK kısıtlı finansal ve beşeri kaynaklarını, yerel düzeyde mülteci

toplumun kapasitesini aşan orta öğretim sonrası burslarına yoğunlaştırmıştır. Bu yaklaşımı elitist doğası ve erişebildiği sınırlı sayıda mülteci öğrenci¹⁸ ile BMMYK'nın eğitim politikalarını sorgulamasına neden olmuştur. 1985 yılında kurumun eğitim aktivitelerinin değerlendirilmesi sürecinde eleştirilmiştir. 1986-87 öğretim yılında BMMYK'nın eğitim programlarında faydalananların %94,5'i ilk öğretim seviyesinde iken kurumun eğitim bütçesinin % 58.8'i ilk öğretim sonrası burslara harcanmaktaydı. Bu eşitsizlik kaynakların verimli kullanımına ve eğitimin sürdürülebilirliğine dair eleştirilere sebep olurken, kitlesel eğitime geçiş ve BMMYK'nın eğitim politika ve bütçesini tekrar gözden geçirme ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır (Dryden-Peterson, 2016).

Doods ve Inqui'nin raporunun da gösterdiği gibi bu dönemde kurulan mülteci okullarının ülkelerindeki bağımsızlık hareketleri, siyasi yapılanma ve kamp yönetimi ile yakın ilişkileri görülmektedir. İlerleyen bölümlerde değinileceği gibi bu oluşumların siyasi ve toplumsal bağlamı düşünüldüğünde bugün de olduğu gibi ciddi çatışma ve iktidar ilişkileri barındırdığı ve yerinden edilmenin bağlamından ayrılamayacağı açıktır. Bu okullara inşa sürecinde olan ulus devlet kurumlarının önemli bir parçası olarak mülteci toplumu tarafından büyük önem atfedildiği görülmektedir. Bağımsızlık savaşları ve ulus devlet inşa süreçleri ile bağlantılı mülteci eğitime yönelik bu talep ve faaliyetlerin geri dönüşe yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Dryden-Peterson, 2016, s. 477). Bu dönemde mülteci eğitiminde ana temayı geri dönüş için eğitimin oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Yeni dönem ise sadece BMMYK için değil genel anlamda yerinden edilmiş insanlara ve özellikle de çocuklara yönelik hak temelli yaklaşımın da başlangıcı olacak, sınırlı yer bulan eğitim talebi ve ihtiyacı uluslararası kurum ve toplumunu gündemine gelmeye başlayacaktır. Bu yeni dönem ayrıca mülteci eğitiminde ciddi bir kodifikasyon ve kurumsallaşma çabasının da başlangıcı olacaktır.

¹⁸ 1966 yılında 1.000 öğrenci ile başlayan program 1987 yılına gelindiğinde 3.950 öğrenciye ulaşmıştı (Dryden-Peterson, 2011, s. 13)

2.3. Mülteci Eğitimi: Kodifikasyon ve Kurumsallaşma Çabaları

1980 yılında tüm dünyadaki mülteci sayısının 10 milyonu aştığı ve bunların yarısının Afrika kıtasında olduğu tahmin ediliyordu (Dodds, Inquai, 1983, s. 6) Jeo politik geçmiş, sömürge dönemi mirası olarak önceden belirlenmiş sınırları ile yeni kurulan Afrika devletleri kuruldukları günden itibaren gerek gönderen, gerek kabul eden bazen de her ikisi olarak pek çok sığınmacı krizinin temel aktörleri olmuşlar ve olmaya devam etmektedirler. Aynı dönemde Sovyetler Birliğinin Afganistan'a müdahalesi sonucu yaklaşık 4.5 milyon Afgan İran ve Pakistan'a sığınarak savaşın sonlanmasını beklemek zorunda kalmıştır. Özellikle Güney Doğu Asya'daki Vietnam, Kamboçya ve Laos'daki iç savaşlar sonucunda yerinden edilen insanların bir milyondan fazlası Batı ülkelerine yeniden yerleştirilirken, 450.000'den fazlası ise bölgeye yayılan kamplarda hayatına devam etmeye çalışıyordu. Keza Orta Afrika'da iç savaş ve siyasi çalkantılar nedeni ile El Salvador, Nikaragua ve Guatemala'dan kaçarak Kosta-Rika, Honduras ve Meksika'daki kamplara sığınan nüfusun daha fazlasının kayıt dışı olarak yaşamaya devam ettiği hatta yarım milyon sığınmacının gizli şekilde ABD'ye geçtiği de tahmin edilmekteydi (Gallagher, 1989).

Mülteci kaynağı baskı, savaş ve şiddet ile kuzeyden güneye kayarken, vakalar ve sayılar gittikçe artıyor, kalış süreleri uzuyordu. Mülteci koşulları ve bağlamı rejimin kuruluşunda Avrupa'daki koşullardan ciddi anlamda farklılaşmakta ve karmaşıklaşmaktaydı. Fakat mülteci rejimi bu değişime uyum sağlamakta yavaş kalıyor, gerek BMMYK politikaları gerek ulus devletlerin politikaları ile Cenevre sözleşmesi arasındaki fark gittikçe açılıyordu. Bu dönemin en önemli özelliği mülteciliğin kısa sürede çözülebilecek bir konu olmadığına anlaşılmaya başlanmasıdır. İlk yıllarda özellikle 1960-70 arası, sona eren bağımsızlık savaşları sonunda egemenliğin sağlanarak devletlerin kurulması ile geri dönüşler gerçekleşmişti. 1980 yılına gelindiğinde bu modelin devam eden iç savaş ve şiddet sarmalında artık uygulanamayacağı anlaşılmıştı. Mülteciliğin geçici olmadığı, her gün artan krizler ile sayıların her geçen gün artarken, sığınmacıların kısa sürede ülkelerine dönemeyeceğine dair belirtiler artmıştı. Artan mülteci sayısı ve süreleri, sığınılan ülkelerin alt yapı ve kaynaklarını zorlarken, özellikle Afrika'daki yetersiz alt yapı kriz yönetiminde yük paylaşımı ve kalkınma odaklı bütünsel bir yaklaşım ihtiyacını

tartışmaya açıyordu. Liderler nezdinde olmasa da 1980'ler mülteciliğin farklı şekil ve bağlamlarda da olsa kalıcı ve küresel bir gerçek olduğuna dair farkındalığın da başlangıcı olmuştur. Artık her kıtada mülteciler görünür olmuştur. Bu dönemde 30 farklı uluslararası antlaşma ile 20 bölgesel ve pek çok sivil toplum örgütü kurulmuştur (Gallagher, 1989, s. 47).

Artan mülteci krizleri BMMYK'nın yetki alanını genişletirken bütçesini de artırıyordu. Kurulduğunda 300.000 USD olan komiserliğin bütçesi 1970 yılında 8.5 milyona, 1975 yılında 69 milyona, 1980'de ise 400 milyona ulaşmıştı (Gallagher, 1989, s. 38; Loescher, 2017, s. 83). Bu artan bütçeler büyüyen mülteci krizlerine cevap verme ihtiyacı kadar üye devletlerin ve uluslararası kamuoyunun BMMYK'ya artan güven ve beklentisinin de bir göstergesidir. 1953 yılında 99 kişilik personeli ile göreve başlayan küçük ofis, 1972 yılında 322 kişilik bir personele sahip olmasına rağmen konusunun uzmanları olan personeli sayesinde kısa sürede büyük bir uzmanlık ve bilgi birikimi oluşturmuş, kurumsal kültür ve kimlik geliştirmişti. (Loescher, 2017, s. 84-85),

Mülteci artışı ve politika değişiklikleri devletlerin kısıtlayıcı ve caydırıcı ulusal politika ve uygulamalarında da kendini gösterecekti. Topraklarında sığınmacıları uzun dönemli barındırmanın yükünü kabul edemeyeceklerini caydırıcı açıklama ve uygulamalar – açık denizde teknelerin yasaklanması gibi- ile belli etmişlerdi. Keza bugün şiddetle eleştirilen yasadışı yollarla ülkelerini terk ederek hayatlarını tehlikeye atmalarının önüne geçmek için sığınma başvurularının sınır geçmeden kaynak ülkede alındığı “Düzenli Hareket Programı” bu dönemde başlayan bir uygulamadır (Gallagher, 1989, s. 49-50).

Bu artan mülteci krizleri karşısında uluslararası mülteci rejiminin mimarları olan gelişmiş ve sanayileşmiş, yeniden yerleştirilme hedefleri olarak Batı ülkeleri sürdürülebilir bir yaklaşım geliştirememişlerdir. Örnek verecek olursak 1980 yılında mülteci kanununun yürürlüğe girmesinden hemen sonra başlayan Kübalı sığınmacı akınına ABD'nin yaklaşımı tutarsız olmuştur. Yasanın acil durum maddesini benimsedikten sonra bireysel başvuru incelemeye geçen fakat kısa sürede bunun yönetilebilir olmadığını anlayan yetkililer, sığınmacıları “özel giriş yapanlar” olarak tanımıştır. Bunu dışında ülkeye yasa dışı girişlerin engellenmesi amacı ile yürürlüğe

sokulan uygulamalara rağmen girişler artmaya devam ederken, sığınmacı kabul oranları çok düşük olmuştur (Gallagher, 1989, s. 65-67). Kanada gibi cömert sığınmacı politikaları ile bilinen bir ülkede dahi özellikle yasadışı göç ve insan kaçakçılığına yönelik yaptırımlar ve yasadışı geçişlerde gözaltı gibi kısıtlayıcı yaptırımların artışı gözlemlenmektedir. Keza sığınmacıların başvurusu değerlendirilirken çalışma ve hareket haklarına gelen ciddi kısıtlamalar da bu dönemin özelliklerindedir.

Avrupa'da da farklı bir durum yoktur. 1980'ler yılları boyunca sığınma talebinin 1.1 milyon olduğu Avrupa ülkelerinde savaş sonrası dönemde Doğu Bloğu ülkelerinden gelen sığınmacıların yanı sıra bu dönemde yeni olarak gelişmekte olan ülkelere gelen sığınmacılar da olmuştur. Yeni gelenlerin farklı dini ve kültürel gelenekleri ile topluma nasıl uyum sağlayacakları konusu tartışılmaya başlanmış, buna ek olarak mülteci tanımı ve prosedüre dair sorunlar öncelikli olarak öne çıkmaya başlamıştır. ABD'den farklı olarak insani sebeplerle değişik sığınma statüleri sunan Avrupa devletleri için bireysel zulüm ve yaşam tehlikesinden çok ülkelerindeki şiddet ve çatışmadan kaçan büyük sayıda sığınmacılara verilebilecek yasal koruma tartışma konusuydu (Joly, 1999).

Üye devletlerin beklenti ve tercihlerini yansıtır şekilde 1980'lerde BMMYK'nın mülteci akınına karşı yaklaşımı daha müdahaleci bir hal almaktaydı. Artık mülteci kampları özellikle Afrika'da önceden tercih edilen, sığınmacıların yerel halk arasına yerleştirilmesine izin verilen uygulamaların yerine geçmekteydi. BMMYK da kontrol altına alınmış bu yerleşimleri destekliyor, bizzat kurulmasında görev alıyordu. Kamplar ve sınırlandırılmış bölgeler ev sahibi ülkenin olduğu kadar BMMYK'nın da tercihiydi artık (Harrell-Bond, 2000; M. Smith, 2004). Uzayan kalış süreleri ile atıl durumdaki mültecileri kayıp hayatlar, kaynak israfı ve güvenlik tehdidi olarak gören BMMYK için güvenlik tehdidinin kontrol altına alınması, insani yardımın ulaştırılması ve dağıtılması, geri dönüşlerin daha kolay organize edilmesi ve tabii gittikçe önemi artan uluslararası toplumun ilgisi ve dikkatini çekebilmek adına kampların pek çok avantajı bulunmaktaydı (UNHCR, 2000).

Eğitim açısından kamplar ve sınırlandırılmış yerleşimler mülteci öğrencilerin ev sahibi ülke sisteminin dışında BMMYK'nın yönetimi ve finansal desteği ile ayrı okullarda eğitim görmesi anlamına gelmekteydi. Sınırlar arasında sıkışıp kalan, uzayan kalışları

ve yasal koruma olmaksızın kamplarda çok zor şartlarda her gün artan çocuk nüfusu bu dönemde gündeme gelirken, BMMYK'nın mülteci eğitimi politikaları ve yaklaşımı -veya bu konudaki eksikliği- bu dönemde eleştirilmeye başlanmıştır (Dryden-Peterson, 2011; Harrell-Bond, 2000). Pakistan, Tayland gibi yoğun mülteci nüfusu barındıran ilk sığınma ülkelerinde sığınmacıların yerleşme beklentisini artırır ve kalışlarını uzatır endişesi ile eğitim gibi temel hizmetlerin kısıtlandığı tespit edilirken, kamplarda sıkışıp kalmış her gün artan çocuk nüfusu, sınırlı eğitim fırsatları ile tüm bir neslin kaybedileceğine dair endişeler mülteci çalışmalarına yansımaya başlamıştır. (Gallagher, 1989, s. 48-54).

Mülteci eğitiminde 1985'ten önceki dönemi yerelin yeni küresel kurumlar ile karşılaşması olarak tanımlarken sonrasındaki dönemi küresel yönetim olarak adlandırır (Dryden-Peterson, 2016). Gerçekten de bu yeni dönemde mülteci eğitiminde uluslararası kurumların önderliğinde uluslararası ulusal ve bölgesel bağlamda geliştirilen geniş bir sistemler ağı ve biriken deneyimler, düzenlemeler, antlaşmalar ve sözleşmeler ile yeni bir kurallar bütünü oluşmaya başlamıştır. En temel insan ve gelecek hakkı olarak mültecilerin eğitim hakkına ilişkin bireysel ve kurumsal normatif isteklerin gerek mülteciler gerek BMMYK, UNICEF gibi uluslararası kurumlar gerekse de uluslararası kamuoyu tarafından dile getirildiği, bu amaçla örgüt ve girişimlerin kurularak geniş bir kodifikasyon çabasına girişildiği ve bunun küresel düzeyde büyük bir katılım ile yapıldığı görülmektedir.

2.3.1. Hak Temelli Yaklaşım

1989 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesi ile başlayan dönem mülteci eğitiminde bir dönüm noktası teşkil eder. Sözleşme ile çocuk ve gençlerin her şartta ve koşulda eğitiminin devam etmesi gerektiği kabul edilmiş ve bu hakka erişimin sağlanması ve hakkın korunmasına yönelik yasal uluslararası çerçeve çizilmeye başlanmıştır (Machel, 1996). Tüm dünyada eğitime erişime dair hak temelli yaklaşıma doğru dönüşün önemli bir kilometre taşı olan sözleşme, mülteciler de dâhil olmak üzere tüm çocukların eğitim hakkını tanıırken, mülteci eğitiminde hak temelli çerçevenin kurumsallaşmasının da başlangıcı olmuştur. 1989 yılında BM Genel Kurulu tarafından oy birliğiyle kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuk ve gençlerin haklarına

yönelik en yaygın kabul gören temel kaynak olarak ilk adım olmanın ötesinde, iki istisna dışında tüm ülkeler (192) tarafından onaylanarak, konuya ilişkin küresel anlamda olan mutabakatı da gösterir niteliktedir.

Sözleşmenin 22. maddesi¹⁹ sığınmacı ve mülteci çocuklara yönelikken 28 ve 29. maddeleri doğrudan eğitim hakkına ilişkindir. 28. madde²⁰ tüm çocukların eğitim hakkını teyit ederken, eğitimi tüm çocuklar için en temel ihtiyaç olarak tanımlamış, eğitim ile ilgili asgari standartları belirlemiştir. Eğitimin amaçları ve nasıl olması gerektiği ile ilgili 29. madde²¹ ise çocuğun potansiyelini, özgür bir toplumda yaşantısını gerçekleştirmesini sağlayacak eğitimin genel kabul gören hedeflerini sıralamıştır.

¹⁹ Madde 22: 1. Taraf Devletler, ister tek başına olsun ister ana-babası veya herhangi bir başka kimse ile birlikte bulunsun, mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da uluslararası veya iç hukuk kural ve usulleri uyarınca mülteci sayılan bir çocuğun, bu Sözleşmede ve insan haklarına veya insani konulara ilişkin ve söz konusu Devletlerin taraf oldukları diğer Uluslararası Sözleşmelerde tanınan ve bu duruma uygulanabilir nitelikte bulunan hakları kullanması amacıyla koruma ve insani yardımdan yararlanması için gerekli bütün önlemleri alır. 2. Bu nedenle, Taraf Devletler, uygun gördükleri ölçüde, Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve onunla işbirliği yapan hükümetler arası ve hükümet dışı yetkili başka kuruluşlarla bu durumda olan bir çocuğu korumak, ona yardım etmek, herhangi bir mülteci çocuğun ailesi ile yeniden biraraya gelebilmesi için ana babası veya ailesinin başka üyeleri hakkında bilgi toplamak amacıyla işbirliğinde bulunurlar. Herhangi bir nedenle kendi aile çevresinde sürekli ya da geçici olarak ayrı düşmüş bir çocuğa bu Sözleşmeye göre tanınan koruma, aynı esaslar içinde, ana babası ya da ailesinin diğer üyelerinden hiçbirisi bulunmayan çocuğa da tanınacaktır.

²⁰ Madde 28: 1. Taraf devletler, çocuğun eğitimi hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: a. İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; b. Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar; c. Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretim yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler; d. Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler; e. Okullarda düzenli biçimde devamin sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar. 2. Taraf Devletler, okul disiplinin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşme'ye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar. 3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle gözönünde tutulur.

²¹ Madde 29: 1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler: a. Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi; b. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi; c. Çocuğun ana babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi; d. Çocuğun anlayışı, barışı, hoşgörüyü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması; e. Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi. 2. Bu maddenin veya 28. Maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1. Fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.

Birey ve grupların sözleşmenin temel ilkelerine saygılı olmak koşulu ile eğitim kurumu kurma hakkını tanımıştır.

Bu döneme dair diğer bir özellik ise eğitime atfedilen değer ve beklentinin yükselmesi ile az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki okullaşma oranları ve eğitimin kalitesinin de uluslararası toplumun gündemine oturması olmuştur. Ulusal ve uluslararası politikalar ekonomik kalkınma odaklı yaklaşımdan geniş toplumsal gelişmeye kayarken, eğitim talebi ve beklentisi artık küresel hale gelmiştir. Bu talep “Herkes için Eğitim” hareketinde yer bulmuştu. Ulusal ile küreselin sınırında yer alan, ulusal sınırlar içerisindeki ulus ötesi aktörler olarak mültecilerin eğitimi de bu küresel hareketin ön sıralarındaki yerini aldı. Mundy, Herkes için Eğitim (Education for All, EFA) Dünya Konferansı ile başlayan çok taraflı antlaşmalar dönemini ulus devletler arasında eğitimin öncelikleri ve hedefleri konusunda tam bir fikir birliğinin oluşmaya başladığı, bu hedeflere ulaşmak için uluslararası ve ulus ötesi işbirliğine duyulan güven ve taahhüt olarak özetlemektedir (Mundy, 2006).

Ancak, Soğuk Savaş sonrası küresel barış ve huzura yönelik umutlar çabuk dağılmıştı. Artan ve coğrafi olarak genişleyen çatışma ortamı eski Yugoslavya'nın dağılma süreci ile başlayan sığınmacı krizleri, 1994 yılında Ruanda soykırımının manşetlere taşınması ile gündeme tamamen oturmuştu. Afganistan, Angola, Liberya, Sierra Leone, Somali'de devam eden savaşlar ve çatışmanın değişen doğası, artan mülteciler ve kalış süreleri, mülteci rejimi için artık yeni bir dönemin başlangıcını ifade etmektedir.

Zulmün sebepleri ve bağlamı değişmekte, çatışma doğu batı ekseninden kuzey güney eksenine kaymakta, savaşlar ülkeler arasında değil içerde toplumsal kargaşadan iç savaşa kadar farklı şekillerde mağduriyetler yaratmaktadır. Tüm dünyada artan silahlı çatışmalar süre, yoğunluk ve nedenleri açısından ciddi farklılıklar içermesine rağmen, bazı ortak noktalar tespit edilebilir. İlk olarak önceki dönemlerden farklı olarak savaş ve çatışmalar artık ülkeler arası değil, ülke sınırları içinde yerel ölçekte gerçekleşmektedir.²² İkinci olarak bu dönemde siyasi ve etnik bölünmeler artarken,

²² 1997 yılında 26 silahlı çatışma durumundan, Hindistan ve Pakistan arasındaki savaş dışındaki hepsi ülke içi çatışma ve iç savaş şeklinde iken (Machel, 1996) 1990 ile 2003 yılları arasındaki 59 silahlı çatışmanın sadece ikisi ülkeler arası savaş niteliğindedir (UNICEF, 2004, s. 39-40).

ekonomik eşitsizlikler, istikrarsızlık ve kısıtlı kaynaklara erişim için verilen mücadeleler çatışmaları derinleştirmekte, bir şiddet sarmalı doğurmaktadır.²³ Geleneksel savaş koşulları dışında gelişen, insanlık dışı şiddet içeren bu çatışmalar savaş alanları yerine sivillerin yaşadığı yerlerde gerçekleşirken, sivillerin yaşamını tehdit ediyor ve sivil kayıpları artırmaktadır. Bu kayıpların %45'ten fazlasını oluşturan çocuklar, ölüm tehdidi dışında, yaralanma, çeşitli travmalar, cinsel şiddet, istismar, sömürü, zorunlu göç ve silah altına alınma gibi pek çok tehdit ile karşı karşıya kalırken çatışmanın en temel hedefi ve kurbanları olmaktadır (UNICEF, 2004, s. 10, 39-40).

Sivillere yönelik kırsal alanlardaki saldırılar, toplu yerinden edilmeler kişileri yakın komşu ülkelerde sığınma arayışına iterken, kolaylaşan ulaşım ve sınır geçişleri, kitlesel göçleri küresel boyuta taşıyor, sığınma başvurularını artırmıştır (Barnett, 2002, s. 249-250). 1980 yılında 5.7 milyon olan mülteci nüfusu, 80'lerin sonunda 14.8 milyona, 1995 yılında ise 27.4 milyona ulaşmıştır. Bu yıllarda 100 milyona yakın insanın silahlı çatışma, şiddet ve insan hakları ihlallerine maruz kaldığı, yaklaşık 20 milyonu çocuk olan 50 milyon insanın yerinden edildiği tahmin edilmektedir (Aguilar, Retamal, 1998; Machel, 1996, s. 17) .

Çatışmanın karmaşıklaşan sebepleri ve yapısı, çok farklı ihtiyaçlar ve acil durum önlemleri gerektirirken, müdahale ve yardımı da farklı bir boyuta getirmiştir. Başı sonu belli olamayan şiddet sarmalı savaşlardan çok sivilleri hedef alırken, kitlesel yerinden edilmeler, çöküntüye uğramış siyasi ve ekonomik sistemlerin sonucu en temel hizmetlerin kesintiye uğraması ile baş gösteren salgınlar ve hastalıklar yeni afetlere sebep olmuştur. Bu durumda komşu ülkelere sığınmak zorunda kalan, yerinden edilenler ise çok zor şartlarda barınma, beslenme gibi en temel hak ve hizmetlere erişebilmek ve hayatta kalabilmek için yeni bir savaş içine girmektedir (Sommers, 2002).

Bu artan şiddet ve çatışma ortamı en büyük zararı çocuklar üzerinde bırakmaktadır. Şiddetin verdiği fiziki ve ruhsal zararın yanı sıra pek çok çocuk en temel ihtiyaçlarını gideremezken, pek çok haktan mahrum, savunmasız olarak hayatta kalmak, mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Savaşın yıkımı ile çöken eğitim ve sağlık hizmetleri

²³ Dünyanın en yoksul 20 ülkesinden 16'sının Soğuk savaş sonrasındaki 15 yıl içinde iç savaşa sürüklenmesi bu tespiti doğrular niteliktedir (UNICEF, 2004, s. 40).

çocukları en temel hizmetlerden mahrum bırakmaktadır. Özellikle siyasi yapı ve statükonun en temel temsilcisi olarak eğitim sistemi ve okullar çatışmada ciddi tehdit altına giriyor, propaganda ve silah altına alma mekânları olarak en temel savaş alanını oluşturmaktadır.²⁴ Güvenlik tehdidinin yansira fiziki alt yapı ve beşeri kaynaklar çökerken, okul ve öğretmen sıkıntısı baş gösteriyor, çocuklar yıllarca eğitim hakkından mahrum kalıyor, eğitim hayatları ciddi anlamda sekteye uğramaktadır. Tüm bunlar eğitimi mültecilere yönelik ajandanın üst sıralarına yerleştirmeyi gerektirmektedir.

Soğuk Savaş sonrası dönemde, BMMYK'nın yapısı Rusya'nın üyeleri arasına girmesi ile genişlediği gibi, uluslararası mülteci rejimine yönelik yetki alanı da genişlemiştir. Cenevre sözleşmesinin dar ve yasal yorumuna sıkışıp kalmak yerine sözleşmenin uygulanmasının bağlam ve koşullara göre değerlendirilmesine izin veren geniş yorumu ile mülteci krizlerinin yönetiminde pragmatik ve operasyonel bir yaklaşım benimsemeye başlamıştır (Barnett, 2002, s. 249-251). 1974 yılında BMMYK'nın yetkisi dâhilinde bulunan mülteci sayısı 2.4 milyon iken bu sayı 1984'te 10.5 milyona, 1996 yılında ise 27 milyona ulaşmış, 2000 kişilik personeli ile bütçesi 1 milyar doları aşmıştır. (Archibugi, Held., Köhler, 1998, s. 273). Artık BMMYK, 128 ülkedeki ofisi ve 10.700 kişilik personeli (Loescher, 2017, s. 85) ile uluslararası mülteci rejiminin temel kurumsal aktörüdür.

Mültecilerin sayıları her geçen gün artarken ve durumları kötüleşirken, uluslararası politikaların uygulamasının devletler düzeyinde uygulanmadığını ve sorumluluk paylaşımı noktasında ciddi eksiklerin bu dönemde belirginleştiğini görülmektedir. (Barnett, 2002, s. 249-253). BMMYK kapasite artırımı ve tüm çabalarına rağmen değişen koşullara cevap vermekte yetersiz kalmakta, yeniden yerleştirilme oranları ise çok düşük oranda gerçekleşmektedir. 1983 yılında Batı Avrupa ülkelerine yapılan mültecilik başvurularında kabul oranı %42 iken 1996 yılında bu oran % 16'ya düşmüştür (Sztucki, 1999, s. 71). Yine bu dönemde başlayan Avrupa entegrasyonu, Batı Avrupa ülkeleri arasındaki sınırları kaldırırken, göç ve göçmen kabul

²⁴ Endonezya'nın Aceh bölgesindeki hükümet güçler ve muhalifler arasındaki çatışmada sadece 203 yılında 460 okul yakılarak yok edilmiştir (UNICEF, 2004, s. 41)

politikalarını uyumlaştırma çabaları da 1990 yılında başlayan Dublin süreci²⁵ ile mülteci tanımının en dar anlamı ile kabulü ve kısıtlayıcı politikaların yaygınlaşması ile biçimlenmektedir (Sztucki, 1999).

Uluslararası koruma rejiminden, insani yardım, destek ve güvenlik odaklı yaklaşıma kayışı ile BMMYK geniş çaplı bir insani yardım ajansı gibi faaliyet göstermeye başlamıştır. Mültecilerin yeniden yerleştirilmesi gibi uzun vadeli çözümlerden, operasyonel anlamda ev sahibi toplumu güçlendirici, demokratik yönetim odaklı, çatışma önleyici yaklaşımlara yönelmesi ile mülteciler komşu ülkelerde çatışma koşullarının sonlanmasını beklemektedir. Tabii bu yönelimde yukarıda açıklanan devletlerin mülteci kabulünde gittikçe artan kısıtlayıcı politikalarının etkisi azımsanmamalıdır.

Gelişmekte olan rejim bağlamında BMMYK gelişmiş ülkelerden aldığı fonlar ile kampların idaresi ve mültecilerin acil ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik insani yardımların geçici ve sürekli olmayan bir şekilde koordinasyonunu sağlarken, bu yardımların eşitsiz bir şekilde dağıtıldığını ve tek tip bir uygulamaya rastlanmadığına da şahit olmaktadır. Örneğin, Doğu Asya'daki kamplar daha çok yardım alırken Afrika ülkelerine yapılan yardımların yetersiz kalması gibi eşitsiz uygulamalar söz konusu olabilmektedir (Gallagher, 1989). Bu gelişmekte olan insani yardım rejimini mülteci eğitimi açısından değerlendirirsek, acil yardım odaklı yaklaşımın talebe rağmen mültecilere yönelik eğitim hizmetlerini acil yardımlar kapsamında görmediğini anlaşılmaktadır. Bu konuda değişim ancak 1990'larda başlayacak, mülteci eğitimi, beslenme, barınma ve sağlık hizmetlerinden sonra insani yardımın dördüncü ayağı olarak gittikçe önem kazanacaktır. Çatışmanın değişen doğası, çocuk ve gençlerin hayatını doğrudan etkilerken, bu yıkımın çocukların en temel hakkı olan eğitime erişim üzerindeki etkisi giderek akademik çalışmaların ve uluslararası toplumun gündemine oturacaktır.

1985 yılı BMMYK'nın eğitim programlarının bir değerlendirmesini içeren rapor ile mülteci eğitiminin amacı ve mekanizmalarına yönelik ciddi dönüşümün başlangıcı

²⁵ 1990 Dublin Sözleşmesi ile dönemin Avrupa Topluluğu üyeleri, sığınmacıların birden fazla topluluk üyesi ülkeye sığınma başvurusu yapmalarını engelleyebilmek amacı ile giriş yapılan ülkede başvuru yapılmasını zorunlu koşarak, Akdeniz ülkelerini sığınmacılar için bir tür açık hapisaneye çevirirken, diğer ülkelere geçebilen sığınmacıları kayıt dışılığa itmiştir.

olmuş, örgütün öncelikleri arasındaki yerini almaya başlarken, örgüt de başat konuma gelmiştir. Raporun vurguladığı nokta olan BMMYK'nın mültecilerin eğitimine yönelik bireysel burs programları ile kurumun kısıtlı kaynaklarının az sayıda mülteciye faydalandırılmasındansa daha geniş kapsamlı kitlesel eğitime yönelmesinin daha yararlı olacağı mültecilerin eğitim hakkı ile ilgili ciddi bir dönüşümü başlatmıştır (Dryden-Peterson, 2016, s. 477). Sadece bir sene sonra BMMYK programlarından faydalananların %95'i ilköğretim öğrencileri olmuştur.

1989 yılı mülteci eğitiminde yeni bir dönüm noktası teşkil eder. Hak temelli yaklaşıma doğru dönüşün önemli bir kilometre taşı olan 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi mülteciler de dâhil olmak üzere tüm çocukların eğitim hakkını tanıırken, mülteci eğitiminde hak temelli politika ve programlar döneminin de başlangıcıdır. 1990 yılında tüm dünyada eğitime erişim hakkının sağlanmasına yönelik önemli bir inisiyatif olan Herkes için Eğitim Konferansı (World Conference on Education for All, Jomtien) ve sonrasında yayınlanan deklarasyon ve çerçeve programı savaş ve afetleri bu hakkın önündeki en temel engeller arasında sıralamıştır (UNESCO, 1990).

Bu gelişmelere paralel olarak, mülteci çocukların eğitimi ile ilgili olarak BMMYK'nın yayınladığı birtakım kılavuz ve rehberler mevcuttur. Özellikle mülteci bağlamında önemli olan bu hakka yönelik asgari standartlar daha sonra BMMYK tarafından belirlenmiştir. Bir sene önce 1988 yılında ilk mülteci eğitimi kılavuzunu²⁶ yayınlayan BMMYK tarafından temel normatif araç olarak kabul edilen Sözleşme (Aguilar, Retamal, 1998), 18 yaşından küçük tüm çocuk ve gençlerin hiçbir ayrımcılığa uğramadan temel haklara sahip olduğunu teyit ederken, mülteci çocukları da kapsamakta ve korunmalarına yönelik en temel uluslararası kaynak olarak öne çıkmaktadır (Guy S. Goodwin-Gill, 1996). BMMYK 1992 yılında eğitime yönelik ikinci kılavuzu olan "Mültecilere Eğitim Desteği Kılavuzu"nu²⁷, iki yıl sonra 1994 yılında mülteci nüfusunun yarısından fazlasını oluşturan çocukların korunma ve bakımına yönelik olarak "Mülteci Çocuklar: Koruma ve Bakım Kılavuzu"nu²⁸ yayınlamıştır (Dryden-Peterson, 2011, s. 17). Mültecilere yüksek öğretim bursu

²⁶ Organizing Primary Education for Refugee Children in Emergency Situations: Guidelines for Field Managers (UNHCR, 1988).

²⁷ Guidelines for Educational Assistance to Refugees (UNHCR, 1992)

²⁸ Refugee Children: Guidelines on Protection and Care (UNHCR, 1994)

sağlayan Alman hükümeti tarafından fonlanan DAFİ (German Academic Refugee Initiative Albert Einstein Programme) programı da bu yıl açıklanmıştır. Yükseköğretime erişim alanındaki önemli araçlardan biri olan bu burs programı kuruluşundan itibaren sadece 9.300 öğrenciye burs sağlayarak sınırlı sayıda mülteciye erişmesine rağmen, daha fazla öğrencinin yararlanabilmesi amacı ile kapsamının genişletilmesi daha sonraki yıllarda BMMYK'nın 2010-2012 stratejisine girmiştir (UNHCR, 2009a, s. 21).

2.3.2. Acil Durumlarda Eğitim Yaklaşımı

Amman'da 1996 yılında yapılan EFA değerlendirme toplantısında kriz ve geçiş dönemlerinde temel eğitimin sağlanması öncelikli konular arasında tartışılmış, eğitim insani yardımın en önemli ayaklarında biri olarak kabul edilmiştir (Bensalah, Sinclair, Nacer, Comisso,, Bokhari, 2001; Dryden-Peterson, 2011, 2016). Aynı yıl BM Genel Kurulu'nun talebi ile Graça Machel'in hazırladığı çatışmanın ve değişen doğasının çocuklar ve gençler üzerinde uzun zamandır ihmal edilen etkisine odaklanan -daha sonra da kitaplaştırılan- “ Silahlı Çatışmanın Çocuklar Üzerindeki Etkisi Üzerine Birleşmiş Milletler Araştırması”, çatışma sırasında ve sonrasında eğitime önemli bir bölüm ayırarak, “Acil durumlarda eğitim” literatürünün ilk örneklerinden biri haline gelmiştir (Machel, 1996). Uluslararası toplumun konuya ilgisini artıran raporun etkisi büyük olmuştur. Keza yerinden edilmiş çocukların eğitim ihtiyacı bu dönemde yardım kuruluşları ve örgütlerin öncelikleri arasında yerini almaya başlamıştır.

Bu rapor, çatışma ve savaş sebebi ile yerinden edilen çocukların barınma beslenme ve sağlık ihtiyacının yanı sıra temel önemde olan eğitim ihtiyacına ve insan haklarına aykırı olarak, mültecilere yasal koruma ve en temel hakların sağlanmasındaki eksikliklere ve yetersiz uygulamalara dikkati çekmektedir. Çatışma ortamında kurulu siyasi ve toplumsal düzenin en önemli temsilcisi olan eğitim sistemi ve altyapısı yıkımın en temel hedefi olarak ciddi tehdit altındadır. Eğitim, şiddetin yıkıcı etkisi altında kalmış, hayatı alt üst olmuş çocukların yeni geldikleri toplumda hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan beceri ve bilgi ile donatırken, bir nebze de olsa

istikrar ve normalleşme imkânı sağlaması açısından özellikle önemlidir (Machel, 1996, s. 54-58).

Özellikle kamplardaki çocukların ilköğretime erişimine yönelik hizmetlerin insani yardım rejimine dâhil edilmesi uzun sürse de neredeyse her mülteci durumunda eğitim talebi gerek mülteci toplumu, gerek sivil toplum örgütleri ve ilgili karar vericiler için öncelikli konular ve talepler arasında öne çıkmaktadır. Sığınılan ülkeye geldikten hemen sonra mülteci toplumu üyeleri ve temsilcileri tarafından başlatılan eğitim inisiyatifleri de bu talebin en önemli göstergesidir (Preston, 1991, s. 61-81).

Bu dönemdeki uygulamaya baktığımızda BMMYK'nın yönettiği kamplarda, özel yerleşim bölgelerinde ev sahibi halk ile ilişkisi bulunmayan izole koşullarda yaşamlarını sürdüren mültecilerin kendi okullarında, ulusal eğitim sistemlerinin dışında eğitim aldıklarını görmekteyiz. İlköğretim, gerek maliyetinin düşüklüğü, gerekse kamp ortamının sağladığı mekânsal imkânlar sayesinde görece kolay çözümlenebilecek bir konu olarak görülmüştür. İlk kez 1992 yılında Somali'de ve Cibuti'deki kamplarda kullanılan, UNESCO ve UNICEF'in bir arada geliştirdikleri, "Acil Öğretmen Paketi" (Teachers Emergency Pack) bu konuda iyi bir örnektir. Daha sonra farklı topluluklara ve dillere göre uyarlanarak değişik mülteci bağlamlarında kullanılan bu paket acil durumlarda eğitimin ilk önemli uygulamalarından sayılmaktadır. "Kutu içindeki okul" (School – in a Box) kalem, kağıt, tebeşir ve temel eğitim kitaplarından oluşan paket mülteci kamplarında hızlı bir şekilde okulların kurulabilmesi ve çocukların eğitimine devam edebilmesi açısından önemli olmakla beraber sadece iki üç aylık kısa vadeli bir çözümdür. Sadece ilkokula başlayanlar için geliştirilen bu paketler ileri düzeyde eğitim için yeterli değildir (M. Sinclair, 2001, s. 60-63). Dahası kamplarda da olsa mülteci eğitiminin içeriği ve materyalleri çocukların ve mülteci toplumunun talep ve ihtiyaçlarına göre, daha da önemlisi onların katılımı ile oluşturulmalı, uzun vadeli planlama ve politikalar oluşturulmalıdır (Machel, 1996, s. 45; M. Sinclair, 2001, s. 57).

Görelî düşük maliyeti ve kapsamı ile ilköğretim bu gibi çözümler ile kotarılırken, orta öğretime erişimde ciddi sıkıntılar yaşandığı Machel tarafından hazırlanan raporun önemli tespitleri arasındadır. Raporun konumuz açısından diğer önemli tespiti ise ev sahibi ülkelerin mültecilere, Çocuk Hakları Bildirgesi ve Cenevre Sözleşmesi'nde

taahhüt ettikleri şekilde kendi vatandaşlarına sağladıkları temel eğitim ile eşit fırsatları sağlamadaki çekinceleridir. Mülteci çocukların geldikleri toplumda kalıcı olmalarını engellemek adına sadece çok küçük bölümünün ev sahibi ülkelerin okullarında okuma fırsatına sahip olduğuna dikkati çeken rapor, bu konuda uluslararası toplum, STK ve diğer örgütleri BMMYK ile işbirliği yapması konusunda göreve çağırılmaktadır. Mülteci çocuklara bu okullara devam fırsatı verildiği durumlarda dahi gerek ekonomik sıkıntılar gerekse eğitimin içeriğine ve müfredata dair endişelerden ebeveynlerin bu konuda isteksiz olabildiği anlaşılmaktadır. Dil ve bilgi eksiğinden, ayrımcılık ve kötü muameleye kadar pek çok sorunla karşılaşan öğrencilerin ve öğretmenlerin özel programlar ile desteklenmesinin önemi yine bu raporun önemli tespit ve tavsiyeleri arasındadır ve bugün hala geçerliliğini korumaktadır (Machel, 1996).

Çatışma ve savaştan etkilenen çocuk ve gençlere yönelik özel eylem planı ve programların eksikliğini önemle vurgulayan ve sonradan “Machel Çalışması” olarak literatüre geçen raporun etkisi büyük olmuştur. Aynı yıl çatışma ortamında ve çatışmanın her aşamasında çocukların temel haklarının ve esenliklerinin korunması ve uluslararası toplumun öncelikli gündeminde tutulması amacı ile “Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Çocuklar ve Silahlı Çatışmalar Özel Temsilciliği” kurulmuştur (WCRWC, 2000).

Çatışmanın değişen doğası, coğrafi olarak genişlerken yetişkin sorunu olarak görülen mülteciliğin de değişen bağlamı artan ilgi sonucunda BMMYK'nın gündemine gelmiş, sistematik bir yaklaşım ile somut adımlar atılmaya başlanmıştır. BMMYK 1993 yılında eğitim ile ilgili sistematik bir şekilde veri toplama ve değerlendirme sürecine başlamıştır (Dryden-Peterson, 2011). Yeni bir meydan okuma olarak mülteci eğitimi konusunda kurumsal kapasite eksikliğine dikkat çeken ve özellikle deneyimli uzman açığının kapatılması amacı ile hareket eden BMMYK, 1994 yılında Norveç Mülteci Konseyi ile yapılan antlaşma doğrultusunda BMMYK için kısa dönemli eğitim uzmanları görevlendirilmesini sağlamıştır. Hemen bir yıl sonra BMMYK Yürütme Komitesi, çocuk ve genç mültecilerin mülteci toplumu içindeki hassas konumlarını göz önünde bulundurarak öncelikli konuları arasına taşımıştır. Aynı yıl revize ettiği

eğitim kılavuzunda²⁹ BMMYK 80’li yıllarda başlayan dönüşümü teyit eder biçimde, bireysel burslar yerine eğitim sistemlerinin desteklenmesine odaklanıldığını vurgulamıştır. Acil durumlarda mülteci çocuk ve gençlere yönelik eğitim hizmetlerini temel koruyucu hedefler arasına alarak, işlevsel performans hedefleri belirlenmesine ve sürecin takip edilmesine karar vermiştir. Ayrıca bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için her türlü operasyonel yöntem ve işbirliğine açık olduğunu ve desteklediğini açıklamıştır (Aguilar, Retamal, 1998). “Çocukların Hakları için Eylem” (Action for the rights of Children, ARC) acil durum sırasında ve sonrasında çocukların korunmasına yönelik bir kapasite geliştirme aracı olarak aynı yıl BMMYK ve Çocukları Kurtarın (Save the Children) ortak girişimi ile kurulmuş, 1999 yılında UNICEF ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliğinin katılımı ile faaliyetlerine devam etmiştir.³⁰

Tüm bu gelişmelere rağmen Dryden-Peterson’ın da tespit ettiği gibi eğitime yaklaşımda yaşanan bu değişime BMMYK’nın kapasite ve kaynaklarının eşlik edemediği anlaşılmaktadır. 1998-2011 yılları arasında mültecilere ev sahipliği yapan ülkelerde sahada eğitim uzmanı istihdam etmeyen BMMYK tüm eğitim programlarını yayınladığı politika ve kılavuzlar vasıtası ile merkezden yönetmiştir (Dryden-Peterson, 2016). Buna mukabil 1997 yılında mültecilere yönelik eğitim hizmetlerini değerlendirdiği raporunda BMMYK koruması altındaki okul çağındaki mültecilerin sadece ¼’ünün eğitime erişebildiğini tespit ederken, mültecilere yönelik olarak, kaynaklar ve eğitim ihtiyaçlarına verilen cevaplar açısından ciddi farklılıklar ve düzensizlikler bulunduğunu belirtmiştir. Yetersiz kaynak, müfredat sorunları ve kalifiye olmayan öğretmenlerin mülteci eğitiminde yüksekokuldan ayrılma oranları ile sonuçlandığını belirten rapor, ilk ve orta öğretim arasındaki geniş uçuruma da dikkati çekmektedir (UNHCR, 1997a). Ülkeden ülkeye mülteci okullaşma oranlarının %25 ila %98 gibi oranlar arasında değiştiği aynı dönemde başka bir raporun tespitidir. (Dryden-Peterson, 2011, s. 18). Raporun diğer önemli tespiti ise mülteci eğitimi konusunda hâlihazırda var olan kılavuzların sahadaki personele ve diğer eğitimcilere rehberlik etmek konusunda eksik kaldığı dahası, farklı yorumlara açık olarak, değişik

²⁹ Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees (UNHCR, 1995)

³⁰ <http://www.unhcr.org/3ee980d86.pdf>.

ve tutarsız metot, politika ve uygulamalara sebebiyet vermiştir.

Bu konuyu değerlendiren Dryden-Peterson bu kılavuzların farklı koşullarda, kısıtlı teknik alt yapı ve siyasi destek olarak, eğitimin kesintisiz devam edebilmesi için uygulayıcılara alan açabilmek adına özellikle bu şekilde tasarlandığını iddia etmektedir. Fakat bu yaklaşımın mülteci çocukların eğitim hakkının karşılanmasında yetersiz kaldığı da anlaşılmaktadır (Dryden-Peterson, 2011, s. 18). BMMYK'nın mülteci eğitimi konusundaki kapasite eksikliğinin kabulü olarak raporun etkisi pek olmamıştır, hatta insan kaynakları açısından personel daraltma kararı ile 1998'de kıdemli eğitim yönetici kadrosu kaldırılmış, merkezde dahi eğitim ile ilgilenen personel kalmamıştır. Yine bu kurumsal kapasite eksikliği ile alakalı 1996 yılında BMMYK ile UNICEF arasında mülteci eğitimi konusunda UNICEF'in uzmanlığı ile kurumu destekleyeceğine dair memorandum imzalanmıştır.

Sorumluluğu altında milyonlarca çocuk bulunan BMMYK'da eğitim ile ilgili sadece bir üst düzey mevkii bulunmaktadır. Sahada eğitim ile ilgili elemanı bulunmayan BMMYK bu konuda koordinasyon ve denetleme görevlerine tam anlamıyla yerine getiremediği gibi eğitimin kalitesi ve kapsayıcılığını artıracak eylemleri yetersiz kalmaktadır. Özellikle Machel raporu sonrası gerek gönüllü oluşumlar da gerek BM kurumlarında çatışma ve yerinden edilme ortamında çocukların sağlığı ve esenliği için önemli adımlar atılmasına rağmen, eğitim gibi uzun vadeli bir yaklaşım gerektiren alanlarda bu dönüşüm yeterli değildir (M. Sinclair, 2001, s. 72)

2004 yılında BMMYK tüm bütçesinin sadece %0.1'ini eğitime ayırırken, insan kaynakları anlamında gerekli uzmanlık ve deneyime sahip değildi ve kurumsal anlamda büyük bir kapasite eksikliği söz konusuydu. Sahada eğitim programlarının planlanma ve uygulamasında uygulayıcı ortaklarını görevlendiren BMYK, diğer taraftan diğer BM kurumları ile işbirliği içinde uzmanlık ve bilgi paylaşımını artırma yoluna gitmiştir (Dryden-Peterson, 2016, s. 477-478).

1999 yılında savaş ve çatışma sebebi ile 1.6 milyon insan evini terk etmek zorunda kalmıştır. Bu dönemde en çok mülteci yaratan ülkeler Afganistan, Etiyopya, Irak, Mozambik, Liberya, Sudan ve Somali idi. Devam eden çatışma ve savaşlar sonucu 2000 yılında bu ülkelere Burundi, Sierra Leone, Bosna Hersek, Kosova ve Ruanda

eklenmiş, tahmini mülteci sayısı 15 milyonu bulmuştu. Mülteci nüfusu ve eğitimine dair istatistikler ve yorumlar karışık ve tahmini olmakla beraber, fikir vermesi açısından bu dönemde BMMYK'nın sorumluluğu altındaki 22.4 milyon mültecinin yarısından fazlasının 18 yaş altı çocuk ve gençlerin oluşturduğunu ve tahmini 800.000 çocuğun BMMYK destekli eğitim programlarından faydalandığı görülmektedir (WCRWC, 2000). Bu çocukların büyük bölümünün ilkokul seviyesinde ve mülteci okullarında eğitim gördüğü düşünülmektedir (UNHCR, 1997a).

2000 yılında UNESCO için hazırlanan rapor, doğal ve insan yapımı afet ve felaketleri herkes için eğitimin önündeki en temel engeller olarak öne çıktığını dile getirmiştir (Bensalah v.d., 2001). Bunun dışında aynı yıl Dakar Senegal'de toplanan Dünya Eğitim Forum'unda belirlenen 12 temel stratejiden beşincisi "çatışma, doğal afet ve istikrasızlıktan etkilenen eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarının karşılanması ve çatışma ve şiddetin önlenmesi amacı ile karşılıklı anlayış, barış ve hoşgörüyü destekleyecek eğitim programlarının inşası" olarak belirlenmiştir (UNESCO, 2000, s. 9). Deprem, sel gibi doğal afetler veya savaş, iç savaş, silahlı çatışma gibi insan eliyle yaratılan krizler ile başa çıkmada yetersiz kalan toplumlarda çocukların eğitim sistemlerinin erişiminin kesilmesi olarak tanımlanabilecek olağanüstü durumlar kendi bağlamı içinde farklı çözüm, müdahaleler gerektirmektedir. Ayrıca bu müdahaleler genel olarak eğitim sistemlerinin çalışmaz ve işlevsiz hale geldiği tüm durumlar için de kullanılmaktadır.

Eğitimin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında en önemli engellerden biri olağanüstü durumlardır. Bu gibi durumlarda eğitime yönelik yaklaşımlar, içerik ve öncelikler; olağanüstü durumun niteliği, süresi, ülkenin sosyo-politik bağlamı ve mülteciler, yerinden edilmiş insanlar, farklı yaş grupları gibi hedef gruplara göre farklılık göstermekle beraber (M. Sinclair, 2002) genel olarak üç süreçten oluşmaktadır. Birinci süreçte toplum üyeleri oyunlar, spor aktiviteleri gibi etkinlikler ile harekete geçirilirken, ihtiyaç analizleri başlatılmakta, bu konuda eğitimler verilmektedir. İkinci süreç ihtiyaç analizi doğrultusunda okuma yazma, aritmetik gibi pratik bilgilerin öğretildiği örgün olmayan (non-formal) eğitimlerin kurulması ile devam eder. Bu süreçlerde Machel raporunda da değinilen eğitim kitleleri BM kurum ve ajansları tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Üçüncü ve son süreç ise öğretmen ve öğrencilerin

aşına olduğu müfredatın tekrar uygulanmaya başlanması ve resmi olarak eğitim sürecinin tekrar inşasına yöneliktir (Aguilar, Retamal, 1998). Bu süreç ve yaklaşımlar BM kurum ve örgütleri tarafından kabul görmeye beraber özellikle 20000'li yıllarda eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştiri olağanüstü durumlarda eğitimin daha geniş kapsamlı kullanılması, savaş ve çatışma sonrası tekrar inşa, barış ve demokrasi eğitimi gibi daha uzun soluklu konu ve süreçlerin de dâhil edilmesi gerektiği içermektedir (M. Sinclair, 2007; Sommers, 2002).

Tüm bu tartışma ışığında olağanüstü durumlarda eğitim; fiziksel altyapı (okul binası, elektrik, su gibi) ideolojik (barış, uzlaşma, demokrasi konuları), psikolojik (travma ile baş edebilme gibi), eğitim politikaları ve müfredatın (ulusal eğitim politikaları, müfredat, eğitim materyalleri ve tedarik süreci gibi) tekrar inşa süreçleri ile okul yönetimi ve idare (sertifikasyon, öğrenci ve öğretmen yeterlilikleri), insan kaynakları gelişimi (öğretmen ve toplum üyelerinin kapasite artırımı), çoklu paydaşlar arasında işbirliği ve koordinasyon gibi çok farklı süreçleri kapsamaktadır (Kagawa, 2005, s. 494). Olağanüstü durumlarda eğitimde on yılda önemli aşamalar kaydedilmiştir. Öncesinde çatışma ve yerinden edilme durumlarında ihmal edilen, kesintiye uğrayan, durum normale döndüğünde başlayacağı varsayılan eğitim, artık tüm bu süreçte koruyucu, istikrar ve normallik sağlayan rolü ile barınma, beslenme ve temel sağlık hizmetleri ile beraber temel öncelikler arasında görülmektedir (Aguilar, Retamal, 1998; UNICEF, 2004, s. 58-60). 2000'li yıllara girerken olağanüstü durumlarda eğitim ihtiyacına yönelik artan farkındalık konuyu uluslararası toplumun öncelikli kaygıları arasına taşımıştır. Eğitim koruyucu ve güçlendirici yönü ile çatışma ve yerinden edilme bağlamında insani yardımın ana bileşenlerinden kabul edilmeye başlanmıştır.

1990'ların sonunda önceki dönemlerden farklı olarak mültecilik bağlamında sadece eğitime erişim değil eğitimin içeriği ve kapsayıcılığı da artık temel kaygılar arasına girmiştir. Mülteci çocuklara yönelik eğitimin nasıl olması, içeriğinin nasıl belirlenmesi gerektiğine dair çalışmalar başlamıştır. Bu dönemin önceki dönemlere göre diğer bir farkı ise konuyu artık akademinin de ilgisini çekmesi ve akademik çalışmaların başlaması olmuştur. Önceki dönemin literatürüne egemen olan uluslararası kurum raporlarının yanı sıra bu dönemde başlayan akademik yayınlar, makale ve kitaplar, konunun akademik ve karşılaştırmalı bir perspektiften değerlendirilmesine imkân

verecektir.

2.4. Sürdürülebilir Çözüm Arayışı: Ana Akım Eğitim Sistemlerine Uyum

Temel bir çocuk hakkı olarak olağanüstü durumlarda eğitim hakkının korunmasına yönelik uluslararası antlaşmalar ile önemli adımlar atılmış, bu hak temelli yaklaşım mülteci eğitimine yenilenen bir meşruiyet zemini kazandırmıştır (Aguilar, Retamal, 1998, 2009; Bensalah v.d., 2001; Retamal, Aedo-Richmond, 1998; M. Sinclair, 2002, 2007; A. Smith, Vaux, 2003). BMMYK'nın 2000 tarihli Çocuklara yönelik Eylemlerinin Değerlendirmesi çalışması bu hak temelli yaklaşımın altını çizmekte ve mülteci çocukların eğitiminde sürdürülebilirliğin sağlanması açısından önemli değerlendirmelerde bulunmaktadır.

2000'li yıllarda başlayan BMMYK'nın mültecilere yönelik hak temelli yaklaşımının yansımalarını yetkililerin açıklamalarında, kurumsal politikalarında ve konu ile ilgili raporlarında görmekteyiz. Dönemin BM mülteciler yüksek komiseri Ruud Lubbers 2001 yılında, gelişmekte olan ülkelerdeki mültecilere yönelik eğitim ile ilgili bir raporun önsözüne mültecilerin eğitim konusundaki kararlılığına ve uluslararası toplumun konu ile ilgili duyarsızlığına dair şöyle yazmıştır:

“Bu azmi en açık mültecilerin her türden eğitime verdiği önemde görebilmekteyiz. Deneyimler gösteriyor ki yemek, su ve barınma gibi en temel ihtiyaçları karşılandıktan sonra mültecilerin en temel kaygısı çocuklarına eğitim sağlamaktır. Ne trajiktir ki, uluslararası toplum eğitime mültecilerin kendisinden çok daha az değer vermektedir” (Crisp v.d., 2001, s. III).

Aynı raporun diğer ön sözünde BMMYK eğitim programları yöneticisi Talbot mülteci bağlamında eğitiminin önemini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

“Eğitim, sosyal etkileşim ve gelecek yaşamları için gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması yoluyla çocukların hayatlarının tekrar inşası için en önemli araçtır. Bunun alternatifi bazısı için depresyon, aylıklık ve cehalet, diğeri için ise anti sosyal eylemler ve silahlı çatışmaya ile alınacak intikam düşüncesi içinde geçecek bir yaşam. “ (Crisp v.d., 2001, s. VII).

Mülteci eğitimi örgütün öncelikli konuları arasına girmiş, bir süredir devam eden eylemsizliği üzerinde de etkisi olmuştur. Öncelikle, Dakar'daki toplantıdan sadece bir

iki ay önce BMMYK 1998 yılında kaldırdığı kıdemli eğitim uzmanı pozisyonunu yeniden oluşturmuştur (Dryden-Peterson, 2011, s. 19). Dakar'daki Dünya Eğitim Forumu sonrasında devam faaliyeti olarak BMMYK tarafından düzenlenen çalıştayda olağanüstü durumlarda eğitimi güçlendirmeyi, küresel diyalogu ve bilgi paylaşımını artırmak amacı ile kurulan INEE Inter-Agency Network for Education in Emergencies bu konuda önemli bir adım olmuştur. Mülteciler de dâhil olmak üzere tüm acil durumlarda eğitim için 2004 yılında yayınlanan ve 2010 yılında revize edilen asgari standartlar³¹ sahadaki uygulayıcılar için en temel normatif çerçeveyi oluşturan kılavuz niteliğindedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 20; INEE, 2010). Tüm bu gelişmeler eğitimin kesintiye uğramaması açısından yaşamsal önemdedir.

İlk 2003 yılında yayınlanan BMMYK Eğitim Politikaları Taahhüdü ile kurumun 2010-2012 Eğitim Stratejisi raporunda bu hak temelli yaklaşım açıkça gözlenmektedir (UNHCR, 2009a). 2006'da yürütme komitesi programında temel bir hak, 2011 yılında ise diğer hakların gerçekleştirilmesine imkân sağlayan hak olarak BMMYK'nın dokümanlarında yer bulmakta olan eğitim, 2010'dan itibaren örgütün koruma görevi bağlamında kurumsal bir yer bularak öne çıkacak ve küresel stratejik öncelikleri arasında yer alacaktır (Dryden-Peterson, 2011, s. 8-9).

Tüm bu çabalara rağmen UNICEF, UNESCO, ve BMMYK gibi uluslararası örgüt ve kuruluşların gündemlerine yeni yeni girmeye başlayan eğitim hizmetleri hala, uzun vadeli perspektiften uzak, acil durumlara yönelik palyatif, kısa vadeli önlemler olarak ele alınmaktadır. BMMYK'nın mülteci toplumunun en öncelikli konularından olan mülteci çocuk ve gençlerin eğitime erişim hakkının sağlanabilmesi ve verilen eğitimin sürdürülebilmesine yönelik kurumsal adanmışlığını gösteren herhangi bir somut kanıt bulmak güç görünmektedir. Margaret Sinclair 2001 yılında BMMYK için yaptığı çalışmada kendi örgütünün fonlamasına rağmen insani yardım örgütü çalışanlarının dahi eğitimi insani müdahalenin bir parçası, acil ve/veya profesyonel bir şekilde yürütülmesi, takip edilmesi gereken bir konu olarak görmediğini ifade etmektedir (M. Sinclair, 2001, s. 7). Sinclair'in başı çektiği olağan üstü durumlarda eğitim odaklı yaklaşım yansıtan bu rapor yerinden edilme durumlarının kısa vadede çözülmediği

³¹ Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction (INEE, 2004; 2010).

deneyimi ile eğitimin kalitesi ve uygunluğuna dair sürdürülebilir ve uzun vadeli hedefler koyma çabalarını öne çıkarmaktadır.

Mültecilerin eğitim ihtiyacının büyüklüğü düşünöldüğünde eğitim ile ilgili iki memuru bulunan eğitime toplam bütçesinin %4'ünü ayırmakta olan BMMYK'nın bu konudaki finansal ve beşeri sermayesi yeterli görünmemektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 6). BMMYK merkezindeki eğitim birimi oldukça küçük ve eğitime ayrılan insan kaynağı minimal düzeyde kalmaktadır. Sahadaki tüm eğitim aktivitelerinin koordinasyonundan, politika ve teknik destekten sorumlu bir kıdemli eğitim pozisyonu ile BMMYK'nın tüm yükseköğretim burs programlarını yönetiminden sorumlu önceden DAFİ eğitim yöneticisi şimdi ise yükseköğretim yöneticisi ve asistanı olmak üzere merkezdeki diğer iki pozisyon dış kaynaklardan fonlanmaktadır. Her zaman olmasa da sıklıkla daha alt kademede daha az kıdemli bir eğitim uzmanı istihdam edilmektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 35).

BMMYK genel merkezde, sahada eğitim programlarının eğitim personeli olmaksızın idare edilebileceğine dair genel kabulün sonucu uzun yıllar sahada eğitim personelinin istihdam edilmemesi, bölge veya ülke ofislerinin hizmet uzmanı (community service officers), koruma uzmanı (protection officer) veya program asistanlarının (programme assistants) eğitim programları ile ilgilenmesi ile sonuçlanmıştır. Sahada bölgesel ve ülke düzeyinde 2005 yılından itibaren kaldırılan eğitim uzmanı pozisyonu 2011 yılında Çad'da tekrar açılmasına rağmen eğitim için gereken kaynak tahsisi ve kurumsal yapılanma sağlanamamıştır. Eğitim uzmanı bulunan bölgelerde eğitim programlarının, hizmet uzmanlarının, eğitimin yanısıra sağlık hizmetleri, sosyal yardım programları, mülteci toplumunu geliştirilmesi, başvuruların yönetimi gibi görev ve sorumluklarının bulunduğu bölgelere göre daha işlevsel ve eylemsel olacağı açıktır (UNHCR, 2009d, s. 46). Eğitim BMMYK'nın Küresel Stratejik Öncelikleri arasında yer alsa da Sinclair gibi Dryden-Peterson 51 bölge ofisinde yaptığı görüşmelerde, mülteci eğitimi konusunda genel olarak bilgi ve deneyim eksikliği bulunduğunu tespit etmiştir (Dryden-Peterson, 2011, s. 74).

Eğitimin önemine dair artan retorik bağlılık doğrudan bütçeye yansımaya da uluslararası toplumdaki farkındalığı artırmak adına önemli olmuştur. Sahada yetkin bir kurumun yokluğunda, ulusal ve uluslararası sivil toplum örgütleri International Rescue

Committiee, Save the Children, Jesuit Refugee Service, CARE gibi ulusal ve uluslararası sivil toplum örgütler bu zaman zarfında mülteci eğitimi ile ilgili sağlam bir bilgi birikimi, deneyim ve uzmanlık geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda BMMYK sahadaki mülteci eğitimi konusundaki bu eksikliğin telafisi için insani ve kalkınma yardım programlarında pek kullanılmayan dışarıdan destek yöntemini seçmiştir. BMMYK mülteci eğitimi konusunda büyük ölçüde uygulayıcı ortaklarının deneyimli kadrosuna bağımlıdır. Fakat eğitim programları ile ilgili sahada gönüllüler görev alırken, 1994 yılında imzalanan sözleşmeye istinaden Norveç Mülteci Konseyi 3 ile 12 aylık sürelerde kısa süreli görevlendirme ile BMMYK için sahada eğitim uzmanı sağlamaktadır. Daha sonra bu uygulama devam etmiş, Save the Children ve Irish Aid gibi STK'lardan bu şekilde BMMYK'ya sahada eğitim uzmanı sağlanmıştır (Dryden-Peterson, 2011, s. 35).

BMMYK'nın kontrat ile eğitim desteği aldığı 200'den fazla ulusal ve uluslararası uygulayıcı ortağı, sahada eğitim programlarının planlanması ve yürütülmesi ile ilgili temel sorumlulardır. Fakat bu programların kalitesi arasında ciddi farklılıklar bulunduğu Dryden-Peterson'un raporunun tespitlerindedir. Bazı ortaklar sahada kazandıkları deneyimleri ile kaliteli programlar geliştirirken, diğerlerinin bu kadar tecrübesi ve deneyimi bulunmamaktadır ve en önemlisi tutarlı bir değerlendirme sisteminin yokluğunda bu program ve ortakların nasıl seçileceği ve değerlendirileceği ciddi bir sıkıntıdır. Ortaklar ile ilişkiler temelde BMMYK'nın destek ve tavsiyeleri ile belirlediği mekanizmalar ile ortakların uygulama raporları üzerinden işlemektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 74). Dahası performans kriterleri okullaşma oranları üzerinden olduğundan kalite ile ilgili herhangi bir değerlendirme mevcut değildir. Eğitim programlarının kalitesinin takibi, yönetimi, diğer BM kurumları, STK'lar ile uluslararası toplum ve ulusal düzeyde bakanlık ve kurumlar ile işbirliği BMMYK'nın koordinasyon ve denetim kapasitesinin sınırlarını zorlamaktadır. BMMYK'nın mülteci eğitimine tahsis edilmiş personelinin bulunmamasının ve acil durumlarda eğitimin kurumsal olarak sisteme dâhil edilmemesinin sonuçları hazin olmuştur.

BMMYK'nın mülteci eğitimi konusunda son yıllarda gösterdiği kurumsal yükümlülük ve taahhüdünü destekleyecek kapasiteden gerek finansal gerek insan kaynağı açısından mahrum olduğu görülmektedir. Keza bu BMMYK'nın 2010-2012 Eğitim

Stratejisi'nde de kabul edilmektedir (UNHCR, 2009a). Rapor mültecilerin kaliteli eğitim ihtiyaçlarının mevcut kapasitenin ötesinde olduğunu belirtmektedir. Artık bu konuda taahhütlerin ve adanmışlığın artacağı yeni bir dönem başlamaktadır. Finansal anlamda 2008 yılında Irak krizi ile %8'e çıkan bütçe payı, 2010'da %4'e inmiştir fakat 2012 yılından itibaren BMMYK mülteci eğitimine olan bağlılığını artırmış, 2012-2016 Eğitim Stratejisi doğrultusunda 2014 yılında eğitime ayrılan bütçe iki katına çıkmıştır. 2015 yılının tahmini eğitim bütçesi de 150 milyon Avro olarak belirlenmiştir. Keza sahadaki eğitim personelinin sayısı 30 ülkeyi kapsayacak şekilde % 80 artırılmıştır (UNHCR, 2014a). Bu yükseliş kurum içinde eğitime verilen önemin ve taahhüttün artışı olarak anlaşılabilir de asıl değişim sürdürülebilir bir çözüm arayışında mülteci eğitimine ve amaçlarına bakışta yaşanacaktır.

Dryden-Peterson'un BMMYK için 2011 yılında yaptığı mülteci eğitimi konusunda yapılan ilk ve en geniş kapsamlı çalışma sonrasında yayınlanan rapor, mültecilere yönelik sürdürülebilir ve kaliteli eğitimin mültecilerin ulusal sisteme dâhil edilmesi ve uyumlarının sağlanması ile mümkün olacağını savunmaktadır. BMMYK politikalarına yansıyan bu temel dönüşümün bir diğer nedeni de 2000'li yılların mülteci rejimi için en büyük meydan okuması olan kent mültecilerinin artan varlığıdır. Kalış sürelerinin uzaması ile kamplardan kente geçişler artarken, kamp uygulaması bulunmayan ülkelerdeki mülteci girişlerindeki artış BMMYK'yı bu yeni olgu ile yüz yüze getirmiştir. Kamplara göre ihtiyaçlarının karşılanması, temel haklarının korunması daha farklı bir yaklaşım gerektirirken kent mültecilerinin eğitim ihtiyacı da eğitim politikalarında ciddi bir dönüşüme neden olacak, mültecilerin ana akım eğitim sistemlerine uyumu öncelikli hedefler arasına girerken, bu yönde çalışmalar hız kazanacaktır.

Değişen mülteciliğin en önemli ayrıştırıcı görüngüsü kent mültecileri olmuştur. Özellikle 1990'lardan itibaren artan bu görüngü, yeni milenyum ile uluslararası mülteci rejiminin en karmaşık ve tartışmalı konusu haline gelmiş, eğitim de dahil olmak üzere temel politika dönüşümlerinin de nedeni olmuştur.

Kentlerdeki mülteci varlığına dair ilk ibareyi 1967 yılında etkili yönetimi ile örgütün yetki alanını, işlevselliğini ve görünürlüğünü artıran, Yüksek Komiser Sadruddin Aga Khan'ın bir açıklamasında rastlamamıza rağmen, konu ile ilgili ilk çalışma ve

araştırmalar ancak 1970'lerin sonunda başlamıştır. Yüksek komiserin Afrika şehirlerinde, gün geçtikçe daha sık karşılaşılan ‘‘yeni bir sorun ve yeni bir mülteci sınıfı’’ olarak nitelendirdiği kent mültecilerinin sayısı 1976 yılında 15.000 civarı olarak tahmin edilirken sadece üç yıl sonra bu sayı 200.000'i bulmuştu (Crisp, 2017, s. 87-88). Bu erken dönem tespitlerine rağmen, BMMYK ve diğer aktörlerin konuya ilgisi hızla yükselen sayılar, görünürlük ve kamuoyunun ilgisi sonucu ancak soğuk savaş sonrası dönemde gerçekleşmiştir.

BMMYK açısından desteklenmeleri kamp mültecilerine göre çok daha maliyetli olduğu düşünülen kent mültecileri bu dönemde ciddi bir endişe kaynağı olmuştur. BMMYK'nın dosya yükünün %2'sinden azını oluşturmalarına rağmen örgütün beşeri ve finansal kaynaklarının %10-15'inin ayırdığı kent mültecilerinin kendi kendilerine yetmelerinin önünde bir engel olduğu gerekçesiyle, yardımların kontrolü ve kısıtlanması söz konusuydu (Crisp, 2017). 1996 yılında ‘‘BMMYK'nın kent mültecilerine yönelik yayınladığı kapsamlı politika belgesi konuyla ilgili yapılmış ilk çalışma olarak, önemli bir ihtiyaa cevap verse de hak temelli bir yaklaşımdan çok bir sorun olarak algılanan kent mültecileri ile ‘‘baş edebilmenin’’ üzerine yoğunlaşmıştı (UNHCR, 1997b). Kent mültecilerine koruma sağlayacak bir yaklaşımdan çok güvenlik ve düzensiz hareket üzerine yoğunlaşan belge, yksekokretim ve sağlık gibi ihtiyaçlar dışında kamplardan çıkararak kentlere yerleşmelerinin engellenmesi ve geldikleri ülkelere dönüşlerini kolaylaştırabilmek adına ülkelerine olabildiğince yakın kalmaları ve düzensiz hareketlerin engellenmesi gibi politika öncelikleri belirlemişti. Mültecilerin korunma ihtiyaını göz ardı ederek, kente geçişlerin engellenmesi üzerine odaklanan belge özellikle insan hakları örgütlerinden aldığı tepkiler sonucu, 1997 yılı Aralık ayında revize edilmesine rağmen beklentileri karşılamaktan çok uzak kalmış, mülteci rejiminin kr noktası olmaya devam etmiştir (HRW, 2002).

2003 yılında BMMYK bünyesinde kent mültecilerine yönelik yaklaşım ve politikaların temel ilkelerini belirleme amacıyla bir rapor hazırlanmıştır. Bu rapor mültecilerin medeni ve sosyo-ekonomik haklarına odaklanarak örgütün daha güçlü bir koruma stratejisi geliştirme ihtiyaının altını çizmesine rağmen, hak temelli yaklaşımı nedeni ile gerek kurum içi gerekse ye devletler tarafından radikal bulunmuştur. İlk

sığınılan komşu ülkelerin tepkisinden çekinilerek, kamuya açıklanmayan rapor BMMYK tarafından kabul edilerek, yürürlüğe konmamıştır (Crisp, 2017, s. 90).

BMMYK'nın bu yıllarda kent mültecilerine yönelik güçlü bir politika geliştirememesini kurum içi düzenlemeler, güçlü yöneticilik ile desteklenen fikir birliği ve örgüte dışarıdan ciddi bir baskı olmaması olarak açıklayan Crisp'e göre 2000'li yıllardan sonra mülteciliğin değişen bağlamı örgütü politikasını tekrar düşünmek zorunda bırakmıştır. Öncelikle mülteci sayılarının kamplarda yaşamaya mecbur bırakılmayan ülkelerde hızla artması ile eş zamanlı olarak kamplarda izole hayat süren mültecilerin yaşadığı sıkıntı ve oluşturduğu güvenlik tehdidi açısından sığınılan ülkelerin bu yaklaşımı terk ederek kent yerleşimine izin vermesi bu dönüşümü açıklamaktadır. Ülkeler tarafından kalış süreleri gittikçe uzamaya başlayan, hızla azalan ve yetersiz kalan insani yardım mültecilerin kamp yerleşiminden kentlere geçişinin engellenemeyeceği gerçeğini açığa çıkarmıştır (Crisp, 2017, s. 91).

Bu süreçte kamplarda yaşamaya zorlamanın sürdürülebilir olmadığı akademi ve sivil toplum örgütleri tarafından da daha sık dile getirilmeye başlanmıştır (Crisp, 2001; Dryden-Peterson, Hovil, 2003; Harrell-Bond, 2000; Smith, 2004). 2005 yılında Mısır'da mültecilerin başlattığı oturma eyleminin güvenlik güçleri tarafından zor kullanılarak bastırılması kamuoyunda konunun tepkiyle karşılanması ile sonuçlanmış ve önemli bir dönüm noktası olmuştur. Yüksek Komiser olarak göreve gelen - günümüzün BM Genel Sekreteri- Antonio Guterres'in 2007 yılında farklı paydaşlar ile geliştirdiği iletişim ve işbirliği sonucunda kent mültecileri öncelikli konu olarak belirlendi. Bugün hala bu konuda yapılmış en kapsamlı politika raporu olan BMMYK'nın 2009 Kent Mültecileri Politikası, daha önceki raporlar ve belirlenen ilkeleri dikkate alarak ve özellikle de merkezi bir politika yokluğunda sahada kendi inisiyatifleri ile çözüm üretmeye çalışan BMMYK yerel ofis ve paydaşlarının geliştirdikleri stratejiler doğrultusunda üretilmiştir (Crisp, 2017, s. 92).

Amacı, meşru haklarından faydalanabilecekleri yerleşim yerleri olarak kentlerde mültecilere yönelik çözüm ve korumanın sağlanabileceği ortamlar yaratmak olan politika, mültecilerin bu haklarının yerleştikleri yer veya ülke mevzuatlarında etkilenemeyeceğinin özellikle üstünde durmaktadır. BMMYK'nın önceki yaklaşımının aksine, tartışmalı ve çok karmaşık olan düzensiz, kontrolsüz göç, ilk

sığınılan ülkeye geri gönderilme gibi kavramların kullanımından kaçınan belge, kent mültecilerine desteğin önemini vurgularken, özellikle kendilerine mülteci statüsü, ikamet, çalışma hakkı tanınmayan ülkelerdeki sığınmacıların tespit edilerek, desteklenmelerini hedeflemektedir. Sığınılan ülke mevzuatlarının mültecileri kendilerine yetmelerinin önündeki engellerin kaldırılması yönünde cesaretlendireceği belirtilmektedir (UNHCR, 2009e).

Yeni politikanın uygulamasını takip etmek ve değerlendirmek amacıyla STK'ların da dâhil olduğu yeni bir grup kurulmuştur. BMMYK ve personeli için kent mültecileri eğitim programı hazırlanmış, kentlerdeki eğitim, sağlık hizmetlerine yönelik operasyonel ilkeler yayınlanmış ve farklı paydaşlarla kent mültecilerine yönelik strateji ve örnek uygulamalar tartışılarak yeni stratejiler belirlenmiştir. Yüksek Komiserin desteği, ABD'nin finansal katkısı ve diğer paydaşlarla başlatılan diyalog ve işbirliğinin etkisi ile yeni politikanın uygulanmasında önemli yol kat edilmektedir. Fakat gerek çok kısa süren hazırlık sürecinden kaynaklanan kurumsal, finansal eksiklikler, gerek uygulamada sığınılan ülkelerin işbirliği ve katkısının kısıtlı olması gerekse de örgütün yeni koşullar ve meydan okumalar karşısında eksik kalması ve geleneksel olmayan yeni paydaşlar ile çalışma ihtiyacına rağmen henüz bu konuda gerekli ilerlemenin sağlanamadığı görülmektedir (Crisp, 2017, s. 94-95). Özellikle Arap Baharı sonrası Orta Doğu'da başlayan huzursuzluk ve çatışmanın sebep olduğu kitlesel yerinden edilmeler, kent mültecilerine yönelik politikaların bu insanların ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde genişletilmesi ve revize edilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Crisp'in sözleriyle "2009 politikası kent mültecilerinin sayısında yaşanacak artış üzerine inşa edilse de bu boyutta bir artışı öngörememişti" (2017, s. 95). Bugün sadece ülkedeki iç savaştan dolayı yerinden edilmiş kayıtlı Suriyeli sayısı 5 milyonu geçmekte ve bu rakamın %85'inin kamplar dışında yerel halk ile birlikte yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu yeni durum karşısında BMMYK, 2014 yılında kent mültecilerine yönelik politikaları daha geniş bir bağlamda uygulayabilmek için "kamplara alternatif" olarak, yeni bir politika belgesi³² yayınlamıştır (UNHCR, 2014b).

³² UNHCR Policy on Alternatives to Camps

BMMYK'nın kent mültecilerine yönelik politika üretimi yavaş ve değişimin gerisinde kalmıştır. Kurum içi dengeler, paydaşların çıkarları ve en önemlisi değişen bağlam ve eğilimlerden etkilenen süreç BMMYK'nın eğitime yönelik politika yapım sürecini etkilemektedir.

Tüm bu gelişmeler ışığında 2012 yılında BMMYK tarafından yayınlanan Küresel Eğitim Stratejisi (Global Education Strategy) örgütün eğitime kurumsal yaklaşımında yeni bir dönüm noktası olmuştur. Kent mültecilerinin coğrafi dağılımı mültecilere özel ayrı okulları uygulanabilir olmaktan çıkarırken, uzayan kalış süreleri mülteci çocuk ve gençlerin tüm okul çağını sığındıkları ülkelerde geçirmeleri anlamına gelmektedir. Uzayan kalış sürelerinin diğer bir etkisi de ayrı mülteci okullarını özellikle de ilköğretim sonrası okulların fonlanmasının sürdürülebilir olmaktan çıkmasıdır (Dryden-Peterson, 2016, s. 478). Artık mülteci eğitimi geri dönüş için, yerel nüfustan ayrı mülteci okullarında, ulusal sistemlerin dışında farklı eğitim sistemlerinde, uluslararası kurumlar tarafında yönetilmeyecek, ulusal düzeyde, ev sahibi toplumun eğitim sistemi içinde planlanacak ve uygulanacaktır. Bu yeni eğitim stratejisi BMMYK'nın değişen mültecilik, bağlamına ve gereklerine uyum sağlama çabası olarak okunabilir. İlgili politika dokümanında sürdürülebilir eğitim için öncelikli stratejiler arasında mültecilerin ana akım eğitim sistemlerine uyumlarının sağlanabilmesi için ulusal eğitim bakanlıkları ile yakın işbirliği bulunmaktadır (UNHCR, 2012b, s. 31-32).

Politika belgesinin diğer stratejisi BMMYK personeli ve ortaklarının kapasite gelişimine yöneliktir (UNHCR, 2012b, s. 34-35). Bu politika değişimin etkisi insan kaynakları şemasından da anlaşılmaktadır. Politika belgesini yayımlandığı yılda BMMYK'nın eğitim ile ilgili 3'ü merkezde 3'ü de sahada olmak üzere toplam 6 personeli bulunmaktayken, üç yıldan az bir sürede 15'i merkezde, 29'u sahada olmak üzere toplam 44 personele ulaşmıştır (Dryden-Peterson, 2016, s. 478). Politika belgesinin diğer iki stratejisi de mülteci eğitiminin kalitesinin değerlendirilebilmesine yönelik, öğrenmenin girdiler yerine çıktılarının ölçülmesi ile ilgili iken diğeri eğitimde yenilikçi teknolojilerinin kullanımına yöneliktir (UNHCR, 2012b, s. 35-38).

Değişimin etkisi doğrudan sahada da hissedilmiştir. 2011 yılında mülteci eğitimi konusunda BMMYK hiçbir eğitim bakanlığı ile işbirliği içinde bulunmazken, 2010

yılında en çok mülteciye ev sahibi yapan öncelikli 14 ülkenin 5'inde mülteciler ulusal sistemlere entegre edilmiştir. 2014 yılında bu sayı 11'e çıkmıştır. 2016 yılında BMMYK mültecilerin ulusal sistemlere dâhil edilmesi müzakereleri için genişletilmiş öncelikli 25 ülkedeki 20 Eğitim Bakanlığı ile resmi işbirliği içerisindeydi. Ulusal sistemlere dâhil edilmeseler dahi, bu çabaların sonunda BMMYK Pakistan, Kamerun ve Nijer gibi ülkelerde mülteci eğitiminin ilk kez ulusal eğitim planlarına dâhil edilmesini sağlamıştır (Dryden-Peterson, 2016, s. 478).

Uluslararası mülteci rejiminde ve yaklaşımında yeni bir dönüm noktası olması ümit edilen, hızla artan sığınma ve mülteci sayılarına cevap verebilmek ve uluslararası koruma sistemindeki büyük uçurumu kapatmak amacı ile uluslararası toplumun mülteciler ile ilgili yükümlülükleri ve taahhütlerini vurgulayan 30 Eylül 2016 tarihli New York Deklarasyonu³³ eğitimi öncelikli konu olarak belirlemiştir. Taslak Eylem Planı'nda mülteci bağlamında kaliteli eğitime erişiminin iyileştirilmesi amacı ile mülteci ve ev sahibi çocuk ve gençlerin erişimi kolaylaştırılması amacı ile ulusal eğitim sistemlerinin güçlendirilmesini desteklemektedir (UNHCR, 2018).

Mülteci eğitiminin sadece erişimden ibaret olmadığı, eğitimin anlam kazanabilmesi, koruyucu olabilmesi için kalite ve içerik vurgusu içeren yeni stratejinin uygulamada ülkelere özgü politikalara odaklandığı görülmektedir. Kenya gibi kamp yerleşimlerinin bulunduğu ülkelerde ulusal sisteme uyum müfredat ve eğitim dili düzeyinde sağlanırken, mülteciler ev sahibi nüfus ile ayrı okullarda eğitimlerine devam etmekteydi. Kent mültecilerinin yoğun olduğu ülkelerde eğitim sistemine dâhil olma İran'daki gibi mültecilerin okullara kabulü anlamına gelmekteydi (Watt, 2017). 2012 yılında mültecilere devlet okullarını kapısını açan Lübnan gibi bazı devletlerde ise aynı okullarda farklı devrelerde eğitim görme olanağı mevcuttu (Saltmarsh, 2016). Tüm kaynak sorunları ve kaliteli eğitime erişimde ulusal düzeyde yaşanan sıkıntıya rağmen, mülteci çocukları ve eğitimi ihtiyaçlarının eğitim planına ilk alan ülkelere Çad yine bu konuda uygulama örneklerindedir (De Cazenove, 2015; Nhan-O'Reilly, 2018).

³³ New York Deklarasyonu tam metin için bakınız: <http://www.unhcr.org/uk/new-york-declaration-for-refugees-and-migrants.html>. 30 Nisan 2018 itibarıyla "Taslak Eylem Planı" için bakınız: <http://www.unhcr.org/5ae758d07>.

2.5. Değerlendirme: Uluslararası Mülteci Rejimi ve Mülteci Eğitiminin Çelişkileri

Mülteci çalışmalarını en önemli isimlerinden Betts ve Loescher'in de belirttiği gibi mülteci rejiminin ve araştırmalarının uzun süre göz ardı ederek yok saydığı tarihsel perspektif değişen yerinden edilme doğasını ve siyasi bağlamı anlamlandırmamıza yardımcı olacağı gibi bugün karşılaşılan pek çok sorunun da daha iyi analizine izin vermektedir (Betts, Loescher, 2014). Daha önceki kararlar, politikalar ve uygulamalar rejimin başarısızlıkları ve eksiklerini anlayarak eski deneyimlerinden yola çıkan yeni politikaların inşasına izin verecektir.

İdeolojik olarak soğuk savaşın bitmesi ile birlikte mülteciliğin coğrafyasının genişlemesine, sayıların artmasına rağmen uluslararası mülteci rejiminin kurucularının siyasi çıkarları doğrultusunda mültecileri korumaya yönelik ilgisini yitirdiğini gözlemlemekteyiz. Her ne kadar uluslararası mülteci rejimi 1960'lı yıllarda küreselmeye başlamış olsa da Avrupa merkezli ve soğuk savaş koşullarında evrilmiş olan sistem, bugün hala gelişmekte olan ülkelerden gelen akına cevap verecek şekilde kendini geliştirememektedir. Siyasi, ekonomik kaygıların dışında 1970'lerden itibaren mülteci hareketlerine kaynaklık eden üçüncü dünyaya kayması itibariye etnik ve kültürel farklılıkların, mülteci kabulünde ciddi bir kaygı olarak öne çıktığı görülmektedir. Soğuk savaş boyunca Komünist ülkelerden gelen mültecilere göre daha görünür olan ve daha zor uyum sağlayacağı varsayılan Afrika ve Asya'dan gelen mülteciler farklı uygulamalara maruz kalmakta ve mülteci ve göçmen arasındaki sınır bulanıklaşmaktadır. Rejimin kurucularının ve finansal destekçilerinin ulusal çıkarları özellikle uluslararası iş bölümü ve paylaşım noktasında işlevsiz kalmakta, yeniden yerleştirilme kotaları ile kısıtlayıcı politikalar ilk sığınılan komşu ülkeleri kitlesel akınlar ile tek başlarına mücadele zorunda bırakmaktadır. Bu noktada uluslararası rejimin koruması altındaki insan sayıları her geçen gün artarken, sığındıkları ülkelerin yetki alanları dışında kalmaya devam etmektedirler. Ulusal egemenliği konusunda gayet kararlı olan devletlerin bu yaklaşımını sadece kaynak ve kapasite eksikliği ile açıklamak özellikle eğitim politikaları bağlamında yetersiz kalmaktadır.

Keza uluslararası mülteci rejimi özellikle II. Dünya Savaşı ve sonrasındaki Soğuk Savaş döneminde siyasi karakteri sebebi ile kadın ve çocukları göz ardı etmiş, özellikle 1980'lere kadar genel mülteci profili olgun, eğitilmiş kendi hayatını idame edebilecek erkek iken, evini ve ailesini geride bırakamayan kadınlar ve zorlu şartlarla baş edemeyecek çocuklar mülteci nüfusunun sadece küçük bir bölümünü oluşturmuştur. Yeni dönemde bu mülteci profili ve algısı değişmekte, artan mülteci nüfusu içinde kadın ve çocukların oranı da artmakta, demografik yapıyı tamamen değiştirmektedir (Crisp, Janz, Riera., Samy, 2009). Rejimin bu dönüşüme cevap vermekte gecikmesi kadın ve çocukları mülteci rejiminin kısıyında varlıklarını sürdürmek zorunda bırakmış, gerek ilk sığınılan komşu ülkelerde gerekse de yeniden yerleştirilmelerde eğitim gibi kadın ve çocukları odağa alan politikaların eksik kalması ile sonuçlanmıştır.

Bu süreçte mülteciliğin kısa süreli olacağı beklentisi ve kaynaklar üzerinde oluşturacağı baskı gibi nedenler ile ilk sığınılan ülke politikaları ile paralel ev sahibi toplumdan ayrıştırılmış ve izole devam eden varlıkları eğitim gibi uzun vadeli politika gerektiren alanlarda sürdürülebilirliğe dair ciddi sıkıntılar oluşturmaktaydı. Dahası belirginleşen kent mültecileri gerçeği ve ev sahibi toplum içerisinde hizmet ulaştırmanın artan zorlukları eğitim açısından yeni bir politika ihtiyacını da belirginleştirmiş oldu. Devletlerin sınırları içindeki vatansız ve geçici olduğu düşünülen insanlar olarak mültecilere yönelik eğitime yaklaşımı kuruluşundan bugüne mülteci rejiminin barındırdığı çelişkileri de gözler önüne sermektedir aslında.

2.5.1. İnsani vs. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım

Mülteci eğitimi çalışmalarında üç temel kavramsal yaklaşım bulunmaktadır (Burde, 2005). İnsani yaklaşım, BMMYK'nın mülteci eğitimine genel kurumsal yaklaşımında hakim olan bakış açısıdır. Bu yaklaşım eğitimi acil durumlarda çocukları korumak, normalleşmeyi sağlamak doğrultusunda insani yardımın önemli bir parçası olarak görmektedir. İnsan hakları yaklaşımı ise eğitimi gelecek hakkı, kişinin potansiyelini, kendini ve tüm diğer haklarını gerçekleştiribilmesi için gerekli olan en temel hak olarak görmektedir. Temel insan hakkı olarak eğitim hakkının her şartta ve koşulda mültecilere sağlanması gerektiğini vurgular. Eğitimin bireysel ve toplumsal faydasını

ön plana çıkararak bu yaklaşım, mülteci eğitiminin kriz durumlarında kesintiye uğramasını hem ev sahibi ve hem mülteci toplumlar için gelişim ve kalkınmanın önündeki en temel engel olarak görmektedir. Dryden-Peterson'a göre bu yaklaşım BMMYK'nın genel söylemi ve iletişimde yer bulsa da uygulamada etkili olan insani yardım yaklaşımıdır (Dryden-Peterson, 2011, s. 9)

2.5.2. Acil Yardım vs Kapsayıcı Politikalar

Olağanüstü durumlarda - özellikle de mültecilere yönelik- eğitim politikalarının temelindeki çelişki olan acil yardım odaklı perspektif ile toplumsal kalkınmaya yönelik uzun vadeli politikalar arasındaki çelişki günümüzün en önemli temalarından olacaktır. Bugüne dek insani kriz durumlarında temel ihtiyaçlar karşısında ikinci plana atılan eğitimin insani müdahale ve desteklerde öncelikli konuma taşınması gerektiği bu dönemin en temel tartışmaları arasındadır. (Sinclair, 2002; Sommers, 2002; Tawil, Harley, 2004)

Önceki yıllarda, yerinden edilmiş mülteci çocukların sağlığı gibi bedensel boyuta odaklanırken, zihinsel ve psikolojik iyilik genel olarak göz ardı edilmekteydi. 1990'lı yıllarda travma deneyiminin bu çocukların zihinsel ve ruhsal sağlığı ve gelişimi üzerindeki etkileri, psiko-sosyal etkenlerin göz ardı edilmesinin bir jenerasyonun daha çatışma ve şiddet içine çekilerek, yok olma tehdidi ile karşı karşıya kalması konusunu tartışmaya açmıştır. Eğitimin bu şiddet sarmalında çıkmak ve çocukların travma deneyimini aşmaları konusunda iyileştirici etkisi uluslararası örgütlerin ve çalışmalarının gündemine oturmuştur. Acil durumlarda eğitim artık bir lüks değil insani bir ihtiyaçtır (Aguilar, Retamal, 1998; Sinclair, 2001, s. 9).

2000'li yıllarda eğitim ve çatışma arasındaki diyalektik ilişkiye dikkati çeken çalışmalar yapılmıştır (Bush, Saltarelli, 2000; Davies, 2005, 2010; Kagawa, 2005; Smith, 2010; Tawil, Harley, 2004). Eğitimin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesindeki rolü eğitim sosyolojisi tarafından uzun süredir araştırılmasına rağmen bu eleştirel bakışın çatışma ve çatışma sonrası toplumlara uygulanması 2000'li yıllarda başlamıştır (Kagawa, 2005, s. 490). Mülteci eğitimine eleştirel bakış ile 1970'lerden itibaren çatışmanın eğitimi sekteye uğratici, beşeri ve fiziksel kaynaklar üzerinde baskı yaratıcı, diğer gruba karşı düşmanca tavır ve tutumları pekiştirici etkisinin ötesine

geçilmiştir. Daha az incelenen bir konu olarak (kimlik ve farklılıkları güçlendiren) eğitimin, eşitsizlik ve ayrımcılığı yeniden üreterek, toplumsal kutuplaşmayı besleyen, şiddet ve çatışmayı artırıcı boyutu üzerinde düşünölmeye başlanmıştır (Bush, Saltarelli, 2000; Davies, 2005, 2010). Bu bağlamda uzun vadeli politikaların gerekliliği herkesi kapsayan bir eğitim yapılanmasının temeli olarak öne çıkmaktadır.

2.5.3. Ev Sahibi Ülke vs Kaynak Ülke Müfredatı

Olağanüstü durumlardan etkilenen eğitim sistemlerinde eğitim ve öğretimin içeriğinin belirlenmesi ciddi anlamda tartışmalı bir konudur. Ulusal müfredatlar söz konusu olduğunda, eski müfredatın sürdürölmesi ya da eski müfredatın yerine yeni müfredatın hazırlanması olarak belirlenen iki seçenek arasındaki ayrımın bu kadar net olmadığından dolayı pratikte ikisinin bir arada kullanıldığını, seçimin ise ideolojik ve felsefi sebeplerden çok pratik ve pragmatik nedenlere dayandığını görmekteyiz. Eğitim sistemini ivedilikle tekrar devreye sokma ihtiyacı ile uzun soluklu uzlaş ve barış kültürünün inşasına yönelik müfredat revizyonunu bir arada yürütme çabası savaş ve çatışma sonrası toplumlarda sıklıkla görölmektedir (Sommers, Buckland, 2004).

Konuya mülteci eğitimi bağlamında baktığımızda özellikle 1990'larda dönemin geçerli geri gönderme paradigmasına paralel olarak, kaynak ülke müfredatın kullanımının geri dönüşe hazırlık bağlamında (education for repatriation) tercih edildiğini görmekteyiz. (Kagawa, 2005, s. 496). Eğitim materyallerinin hazır ve kolay ulaşılır olması gibi pratik nedenler dışında evinden ve eğitim siteminden koparılmış, hayatlarında ciddi bir altüst oluş yaşayan mülteci öğrenciler için alışık oldukları eğitim dili, materyaller, müfredat, not ve değerlendirme sistemi bir tür güvenlik ve aidiyet duygusu sağlaması açısından da tercih edilmiştir (Sommers, 2002). Diğer taraftan çatışma veya savaş sebebi ile veya mültecilik bağlamında okuldan uzak geçen, kesintiye uğrayan eğitim süreçlerinin hızlandırılmış programlar ile kapatılmaya çalışıldığı durumlarda da kaynak ülke müfredatı tercih edilmekte, hızlandırılmış eğitim sonrası resmi eğitim sistemine geçişleri hedeflenmektedir.

Fakat mültecilerin kalış sürelerinin artışı ile kısa vadede dönüşlerinin mümkün görülmediği anlaşıldıkça, uzayan kalışlar için ev sahibi ülke müfredatına geçiş

tartışılmaya başlanmıştır. Diğer taraftan ev sahibi ülke tarafından kalıcılık beklentisini artıracığı, mülteci toplumu tarafından ise yeni nesillerin kendi kültürü, dilini unutacağı endişesi bu kararı sorgulatmaktadır. Bu noktada “iki taraflı”, iki ülke müfredatlarının bir arada kullanıldığı müfredatlar tercih edilmeye başlanmıştır (UNESCO, 2003).

Sonuç olarak mültecilerin sığındıkları ülkelerdeki en temel insan hakkı olarak eğitime erişimin gerçekleştirilmesine yönelik küresel normatif talepler, çok taraflı antlaşmalar ve kurumların ürettiği hak doktrinleri ve rejim kurma çabaları ile desteklenmiştir. Ancak bu hakkın gerçekleştirilmesine yönelik küresel zorlayıcı kurum ve mekanizmaların yokluğunda, evrensel insan hakları rejimleri ile ulus devlet egemenliği arasındaki çelişki belirginleşmektedir. Uygulamada ulus devlete bağlı kalan mülteci eğitimi küresel düzeyde bağlılık, normatif taahhüt ve niyete rağmen pek çok çelişki ve meydan okuma barındırmaktadır. Eğitime erişimin sağlandığı durumlarda dahi mülteci toplumu ile ev sahibi toplumun bir arada yaşaması kaynaklı gerilimler mekânsal ayırım kadar müfredat ve ilişkisel sorunlara da neden olmaktadır. Dryden-Peterson mültecilerin ulusal sistemlere uyum çabalarını takdir etmekle beraber geleceğe dair belirsizlikler ve geri dönüşün kısa vadede görünmediği ev sahibi ülkelerin siyasi, ekonomik ve toplumsal yapısına katılımın önünde engeller olduğu sürece mülteci eğitiminin de beklenen sonuçları sağlamaktan uzak kalacağını vurgulamaktadırlar (Dryden-Peterson, 2016).

Ulus düzeyinde vatandaşlık mekanizması ile sağlanan haklar T.H. Marshall tipolojisinin tersten gerçekleşmesi olarak eğitim gibi sosyal bir hakka erişimleri varken diğer haklara erişememeleri, topluma katılamamaları sonucunu doğurmaktadır. Kozmopolitan düşünce ve konukseverlik hakkının geçicilik ve kalıcılık ikilemi ile Benhabib’in küresel ve yerel arasındaki gerilim ve müzakere sürecine işaret etmektedir aslında. Küresel düzeyde BMMYK’nın mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine erişimi için devlet otoriteleri ve bakanlıklarla geliştirdikleri ilişkiler ve işbirlikleri bugün küresel ve ulusal düzeyler arasındaki gerilimi aşma çabası olarak analiz edilebilir.

Diğer taraftan ulusal sistemlere dâhil edilen mülteci öğrenciler ile ilgili daha geniş bir bilgi birikimi ve deneyime sahip yeniden yerleştirme ülkelerindeki literatürü incelerken görüleceği gibi, gerekli hazırlıklar yapılmadan yapılacak bu dâhil etme pek

çok soruna da gebedir. Mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edildiği sığınılan komşu ülkelerdeki araştırmalar da yeniden yerleştirilme ülkelerindekilerle benzer sorunlar tespit etmeye başlamışlardır. Böylece aslında birbirinden farklı ilerleyen literatürün de birleşmeye başladığını görmekte ve bu iki alan yazını birleştirme çabasının faydalı olacağına inanmaktayım. Bu çalışmada da gösterildiği gibi, kozmopolitan değerlerin vücut bulmuş hali olarak mültecilerin haklarının gerçekleştirilmesi önemli bir adım olmakla beraber yeterli değildir. Eğitime erişimin, ana akım sistemlere dahil edilmelerin gerçekleştiği durumlarda kozmopolit hak doktrininin farklılığı yönetmek konusunda mutlak konukseverliğe yaptığı referanslar bize faydalı bir okuma sağlayacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. MÜLTECİ EĞİTİMİ ALAN YAZINI

Yukarıda özetlenmeye çalışılan mültecilik ve mülteci rejiminin tanımı ve kavramsallaştırılmasına yönelik tarihsel perspektif, rejiminin yetersizlikleri ile düşük okullaşma oranlarının nedenlerini anlayabilmek konusunda faydalıdır. Bu perspektif aynı zamanda sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının ve alan yazınının karşılaştırmalı bir analizini içeren bir sonraki bölümün tespiti olan ilk sığınılan komşu ülkeler ile yeniden yerleştirmenin hedefi olan gelişmiş ülkeler arasındaki geniş uçurumu açıklamakta da yardımcı olacaktır. Önceki bölümde evrensel insan haklarının farklı boyutlarını içeren analitik perspektif doğrultusunda gelişmekte olan uluslararası mülteci rejimi ve eğitimi bağlamında *normatif istekler* ve bu hakların somut hukuk kurallarına döküldüğü *kodifikasyon/doktrinleri* analiz etme imkânı bulduk. Bu bölümde alan yazını üzerinden bu istekler ve yasal çerçevenin uygulayıcısı, en temel insan hakkı olarak mültecilerin eğitim hakkının ulus devlet düzeyinde kurumsallaşması ve uygulamaları, *zorlayıcı mekanizma* ve *kurumlar* olarak uluslararası rejim ve ulus devlet arasındaki gerilimleri analiz etmeye çalışacağız.

Görüldüğü üzere BMMYK ve kurulmakta olan uluslararası mülteci rejimi ile ulus devletlerin mülteci krizleri iki farklı yaklaşım üzerine inşa edilmektedir. İlk sığınılan az gelişmiş veya gelişmekte olan komşu ülkelerde krizin boyutu çok büyük çaplı hissedildiğinden ve kalışlarının geçici olacağı varsayımından dolayı, mülteciliğe dair geniş tanımlar, geçici koruma/kalış hakkı gibi esnek uygulamalar kabul edilmekte ve maddi ve teknik destek ile fon toplanabilmesi için uluslararası görünürlük ve kamuoyu oluşturulması gibi öncelikler öne çıkmaktadır. Sığınmacıların az sayılarda olduğu, genel olarak yeniden yerleştirmelerin hedefi olan gelişmiş üçüncü ülkelerde ise mülteci tanımının dar yasal anlamına sıkı sıkıya bağlı olarak şekillendirildiği, bireysel başvuruların kapsamlı bir şekilde araştırılarak, sonuca bağlandığı bir sistem uygulanmaktadır. Başvurunun olumlu sonuçlanması ile mülteci statüsü ve bu statüye bağlı haklar ulusal sisteme dâhil edilmektedirler.

İki sistemin de farklı açılardan mültecilik ve bağlamı konusunda yetersizlikleri her geçen gün açığa çıkmaktadır. İlk sığınılan ülkelerdeki büyük sayılar ve geçicilik

varsayımı, ayrıştırılmış yaşam alanları hak temelli bir yaklaşımı engellerken, yeniden yerleştirmelerin olduğu gelişmiş ülkelerde ise sığınma ve mültecilik başvurularının yönetimindeki kısıtlayıcı yaklaşım, konuyu siyasi ve dış politika boyutu da eklendiğinde katı ve çözüme yönelik olmayan uygulamalar ile sonuçlanmaktadır. (Gallagher, 1989, s. 74-75). Bu doğrultuda mülteci eğitimine baktığımızda birbirinden çok farklı bağlamları ve politikaları ile ilk sığınılan ülkeler ve –genelde literatüre egemen olan- yeniden yerleştirilen üçüncü ülkeler olarak şekillenen iki farklı sistemin varlığı gözlemlenmektedir.

Dünya mültecilerinin %86'sı çatışmalara komşu gelişmekte olan ülkelerde, bunların ¼'ü ise az gelişmiş, eğitim sistemleri yetersiz ülkelerde bulunmaktadır (UNHCR, 2016a, s. 11; 2016b). Sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikaları ülkelerin gelişme seviyeleri ve eğitim sistemlerinin gücü dışında ülkeye yeni gelenlerin yerleşim alanlarına göre de ciddi farklılık göstermektedir (Dryden-Peterson, 2015; Sinclair, 2007; UNICEF, 2015). Mültecilerin çoğuna ev sahipliği yapan gelişmekte olan ülkelerde yeni gelenler uzun yıllar boyunca kamplarda, özel yerleşim bölgelerinde yaşamakta ve ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerine doğrudan dâhil olamamaktadır. Kamp dışı yerleşime izin verildiği durumlarda dahi gerek yasal gerek siyasi sebepler ile ana akım sistemlere dahil edilmelerine sık rastlanmamaktadır (UNHCR, 2011a, 2012b, 2015). Mültecilerin sadece %1'ini yeniden yerleştirme ile kabul eden, çatışma bölgelerine uzak, gelişmiş ülkelerde ise, doğrudan eğitim sistemine giriş –en azından kayıtlı sığınmacı ve mülteciler için- mümkün olabilmektedir (Bourgonje, 2010).

Mülteci eğitimi literatürü de bu doğrultuda iki ayrı alan oluşturacak şekilde ilerlemektedir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ilk sığınılan ülkelerde mülteci eğitimi önceki bölümde bir analizi sunulan uluslararası mülteci rejimi ve dönüşümlerinin etkisi altında şekillenirken ilgili literatür acil durumlarda eğitime erişim, verilen eğitimin kalitesi, içeriği, müfredat ve barındırdığı güç ilişkileri üzerine odaklanmakta; eğitim politikaları, ev sahibi devlet, mülteci toplumu temsilcileri, uluslararası ve yerel örgütler gibi farklı aktörlerin katılımı ile uluslararası ilişkiler, siyasi, ekonomik bağlamın etkisi altında şekillenmektedir. Mülteci sayısı, ilgili politikalar, kalıcılığa dair inanç ve beklenti, daha da önemlisi ülkelerin eğitim sistemlerinin kurumsal ve altyapı kapasitelerindeki farklılıklar nedeni ile mülteci

eğitiminin yeniden yerleştirilme ülkelerinde ilk sığınılan ülkelere göre ciddi farklılıklar içerdiği vurgulanmalıdır. Literatüre egemen olan gelişmiş ülkelerdeki mülteci eğitimine dair çalışmaların öğrencilerin sisteme uyumunun önündeki temel engeller olarak, dil farklılığı, destek sistemlerinin yetersizliği, okuldaki ayrımcılık, dışlayıcı uygulamalar ile artan yabancı düşmanlığı, kısıtlayıcı sığınma ve mülteci politikaları ile mülteci eğitimi arasındaki ilişkilere odaklandığını belirtilebilir. İki alanı birbirinden ayırarak araştırmak kısa vadede anlaşılır olmakla beraber, bu ayrımın etkisinin uzun vadede kısıtlı olacağı açıktır. Bu farklı ilerleyen iki alan aslında aynı küresel etkilerin iki farklı yüzünü oluşturmaktadır.

Görüleceği üzere ilk sığınılan ülkelerde mültecilerin ana akım eğitim sistemlerine dâhil edilmesi bu ortak araştırma noktalarını artıracaktır. Şimdiden iki alanın ortak sorunları olan dil engeli, pedagojik yaklaşım farklılıkları ve okul ortamında ayrımcılık ortak literatürü şekillendirmeye başlamıştır. Ortak noktalar bu konular ile kısıtlı olmamakla beraber öğrencilerin deneyimlerinin, ihtiyaçlarının anlaşılmasına yönelik bir başlangıç noktası oluşturmak adına faydalıdır. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak, aşağıda iki alan yazını birleştirme çabası ile ortak bir analitik çerçeve kullanılarak bir karşılaştırma yapılmaya çalışılacaktır.

Dahası ilk sığınılan ülkelerde geçen uzun yıllar sonunda yeniden yerleştirilme fırsatı yakalayan mültecilerin durumunda, ilk sığınılan ülkelerde aldıkları eğitim ile ilgili çok kısıtlı bilgi mevcuttur. Literatürdeki bu eksikliğe dikkati çeken Dryden-Peterson ilk sığınılan ülkelerdeki eğitim hizmetleri ve mültecilerin eğitim deneyimlerini “kara kutu” olarak adlandırmaktadır. Bu dönemin araştırılmasının, benzerlik ve genel eğilimlerin belirlenebilmesi kadar yaşanan sorun ve meydan okumaların da tespiti, bunun da ötesinde yeniden yerleştirilen ülkelerdeki mülteci eğitimi üzerindeki etkisinin ölçülebilmesi açısından önemli olduğunun altını çizmektedir (Dryden-Peterson, 2015).

3.1. İlk Sığınılan Ülkelerde Sığınmacı ve Mültecilere Yönelik Eğitim Hizmetleri ve Politikaları

Vatandaş olmayan ve olacaklarına dair ciddi belirsizlikler bulunan devletsiz insanlar olarak sığınmacı ve mülteciler ilk sığınılan ülkeler açısından ciddi zorluklar

barındırırken, özellikle eğitim politikaları ve hizmetleri bağlamında karar vericiler için daha da zorlu süreçleri içerirler. Kalış sürelerinin ortalama 25 yılı aştığı, mülteci nüfusunun büyük bölümüne ev sahipliği yapan, az gelişmiş veya gelişmekte olan ilk sığınılan komşu ülkeler taraf oldukları Cenevre Sözleşmesi ve diğer insan hakları sözleşmeleri bağlamında³⁴ mültecilerin eğitime erişim hakkını garanti altına almakla beraber, uygulamanın mevzuat, siyasi kararlar ve uygulamalar sebebi ile devletler arasında ciddi farklılık gösterdiği ve bu hakkın her zaman sağlanamadığı görülmektedir.

Bu alandaki çalışmalara baktığımızda, gelişmiş ülkelerin aksine ilk sığınılan ülkelerdeki mülteci eğitimi literatürünün oldukça kısıtlı, çoğunlukla uluslararası örgüt ve sivil toplum örgütlerinin yaptığı kısa süreli araştırma ve projelerin raporları şeklinde olduğunu görmekteyiz. Uzun yıllar BMMYK ve UNESCO’da eğitim ile ilgili üst düzey görevler yürüten Talbot bu dar kapsamlı çalışmaların yetersizliğine dikkat çekerek, siyasi kırılma, bütçe kısıtları gibi sebepler ile mülteci eğitimine dair proje ve saha araştırması değerlendirmelerinden oluşan bu literatürün gelişebilmesi için birincil kaynaklar, akademi, uluslararası örgütler, saha çalışanları ve devletle arasında işbirliği ile güçlendirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. (Talbot, 2005, s. 6). Heninger ise müdahil aktörlerin fazlalığı ve karmaşık yapısı ile sistematik olmaktan uzak olan mülteci eğitim programlarına ilişkin küresel bir analizin zorluğuna değinir (Heninger, 2005). Dryden-Peterson’ın alan yazını ile ilgili dikkat çektiği bir diğer nokta da mültecilerin okullaşma oranları ve eğitime yönelik veriler ile ilgili sıkıntılardır. Yetersiz nüfus verisi ve istatistik, ailelerin sık yer değiştirmesi, çoğu öğrencinin geçerli nüfus kaydı ve belgesi bulunmaması, eğitim süreçlerinin kesintiye uğraması, sınıf tekrarı ve yerel nüfus ile birlikte eğitim gördükleri durumlarda okullaşma oranına ilişkin sağlıklı veri toplanamaması gibi sorunları sıralayarak, bu durumun mülteci eğitime dair politika ve programların planlama ve uygulanmasında ciddi sıkıntılar yarattığını belirtilmektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 27).

³⁴ Suriyeli sığınmacılar bağlamında bir fikir verebilmesi açısından bölgedeki komşu ülkelerden sadece Mısır ve Türkiye –coğrafi rezerv ile - Cenevre Sözleşmesine taraf iken diğer bölge ülkeleri Irak, Ürdün ve Lübnan sözleşmenin tarafı olmamalarına rağmen imzacı oldukları Çocuk Hakları Sözleşmesi bağlamında mültecilerin eğitime erişim çalışmalarını hak temelli olarak sağlamak ile yükümlüdür (UNICEF, 2015).

Ulus devlet açısından sığınmacı ve mülteci eğitimi ile ilgili olarak en temel sorun mülteciliğin barındırdığı geçicilik kalıcılık çelişkisidir. Ulus devletin verdiği eğitim, belirlenen müfredat ve vatandaşlık arasındaki ilişki düşünüldüğünde, sığınmacı ve mültecilerin hangi topluma dâhil olacağı, kimlerle ve nasıl sosyalleşeceği, çocuklarının hangi toplumun üyesi olarak yetiştirileceği gibi pek çok cevapsız soru bulunmaktadır. Eğitimin kimin tarafından verileceği, müfredatın nasıl oluşturulacağı, dil seçimi gibi ulus devletler için bile ciddi siyasi ve toplumsal müzakere gerektiren konular mülteciler söz konusu olduğunda içinden çıkılmaz hale gelebilmektedir. Bu konular mülteci toplumunun kendisi, temsilcileri, sığınılan ülke eğitim bakanlığı ve karar vericileri ile uluslararası insani yardım topluluğu ve örgütleri gibi pek çok aktör arasında sürekli bir müzakerenin konusunu oluşturmaktadır (Waters, LeBlanc, 2005).

İkinci olarak uluslararası rejim bağlamında mültecileri mağdur, kurban ve yardımların pasif alıcıları olarak gören veya gösteren insani yardım örgütleri ve oluşturdukları alan yazını diğer hizmetler ve kararlarda olduğu gibi eğitim konusunda da mültecilerin eylemliliği göz ardı etmektedir. Birçok durumda mültecilere yönelik eğitim politikalarına dair kararlar mülteciler için, diğer siyasi aktörler tarafından alınmaktadır (Waters, LeBlanc, 2005). Acil durumlarda uluslararası örgütler tarafından dillendirilen yardım söylemi, eğitim ihtiyacı ve hizmetlerinin geri plana itilmesine ve göz ardı edilmesine izin vermektedir. Bu gibi durumlarda önceliği hayatta kalmaya, tutunmaya yönelik, psiko-sosyal destek sağlama hedefi almaktadır. Böylece eğitimin kültürel, siyasi ve ekonomik varoluşa dair olan boyutu göz ardı edildiği gibi eğitimin içeriği, kalitesi ve uygunluğu da ikinci plana itilebilmektedir. Bu ikilem eğitim politikalarının yukarıda değindiğimiz acil durum, insani yardım boyutu ile geleceğe yönelik etkisi ve gelişmeye katkısı noktasındaki çelişkili durumu ortaya koymaktadır.

Bu kısıtları akılda tutarak en temel insan ve gelecek hakkı olarak mültecilerin eğitiminin ilk sığınılan ülkelerde uygulamasının analizi için geliştirilen ve aşağıda örnekleri verilen farklı çerçeveler genel olarak var olan sorunlara dair önemli ipuçları vermektedir. Eğitim Hakkı Projesi (The Right to Education Project) (RTE, 2010) bağlamında Spreen ve Vally (2006) tarafından Güney Afrika'da mülteci çocukların eğitiminde kullandıkları 4A tipolojisi mültecilerin eğitimini dört ana başlık altında analiz etmektedir. Bu başlıklar, altyapı ve kaynak sebepli mültecilere yönelik eğitim

fırsatlarının *mevcudiyeti* (availability), uluslararası ve ulusal hukuk ile garanti altına alınan eğitim hakkına *erişilebilirlik* (accessibility), verilen eğitimin içeriği, mülteci öğrencilere uygunluğu ve onlar tarafından *kabulü* (acceptability) ve okul dışındaki eğitimi etkileyen sosyo-politik etkenleri içeren *uyumluluk* (adaptability) olarak özetlenebilir (2006). Oh ve Van der Stouwe ise geliştirdikleri üç boyutlu analizde ana başlıkları şu şekilde belirlemişlerdir. Okula veya öğretim programlarına kayıt fırsatının varlığı olarak *eğitime erişim*, okulun altyapısı, müfredat ve okul kültürü olarak üç alt başlık içeren *eğitimin kalitesi ve uygunluğu* ve karar verme süreçlerinde temsil ve eşitliğin değerlendirilmesi için *yönetim yapıları* (2008). BMMYK için 2011 yılında mülteci eğitimine dair en kapsamlı raporlardan birini yayınlayan Dryden-Peterson da buna benzer bir şekilde mülteci eğitimini birbiri ile ilişkili üç ana unsur; *eğitime erişim*, *eğitimin kalitesi* ve *koruyuculuğu* üzerinden değerlendirmektedir (Dryden-Peterson, 2011).

Bu çalışmada üçüncü ülkelerde mülteci eğitimine dair olan bir sonraki bölüm analizinde kolaylık sağlaması ve genel bir çerçeve oluşturması bakımından daha sonra pek çok çalışmada da kullanılan Dryden-Peterson'un analitik çerçevesi özellikle gelişmiş ülkelerdeki analize adapte edilerek kullanılacaktır. Bu analitik çerçeve ile ilk sığınılan ülkelerde sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim hizmetleri ve politikalarına baktığımızda öncelikle kamptaki mülteciler ile kent mültecilerinin eğitime *erişim*, eğitimin *kalitesi* ve koruyuculuğu ile içeriğinin tartışılacağı *kapsayıcılığı* bağlamında farklı değerlendirilmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

3.1.1. Eğitime Erişim

Çatışmadan etkilenen ülkelerde eğitime erişimin önündeki engelleri *eğitime yetersiz yatırım*, *bireysel ve toplumsal özelliklere bağlı dışlanma*, *politika ve uygulamalarda sistematik ayrımcılık* olarak gruplandıran Dryden-Peterson (2010), ilk sığınılan ülkelerde mültecilerin eğitimine ilişkin bir diğer çalışmasında bu engelleri *arz*, *talep*, *dışlanma*, *ayrımcılık*, *yönetişim* ve *güvenlik* olarak sıralamaktadır. Bu sınıflandırmada arz, erişilebilir ve uygun okulların ve alt yapının varlığı olarak özetlenebilirken, talep eğitime yönelik toplumsal algı, eğitimin doğrudan ve dolaylı maliyeti üzerinden karar verme mekanizmaları ve stratejiler ve çocukların evdeki ve ailedeki rolü olarak

açıklanabilir. Diğer etkenler ise cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik konum, yaşam yeri, yasal statü, etnik köken, dil ve kültür kökenli dışlanma; akreditasyon gibi eğitim politika ve uygulamalarında dışlanma, mültecilik ile ilişkili politika ve uygulamalar olarak, eğitim hakkının yasa ve politikalar ile nasıl korunduğu, şiddet ve çatışmanın oluşturduğu güvensiz ortamın eğitim üzerine etkisi olarak özetlenebilir (2011, s. 26).

Talep açısından baktığımızda uluslararası toplum ve örgütlerin aksine mülteci toplumu³⁵ eğitime büyük önem vermektedir. Beslenme, barınma gibi acil ihtiyaçların karşılanmasından ve yerinden edilmenin ilk şoklarının atlatılmasından hemen sonra mülteciler geleceklerini düşünmeye başladıklarında, eğitimin en önemli öncelikler arasında yerini aldığı ve bu yönde faaliyetlerin başlatıldığı sıklıkla gözlemlenmektedir (T. Brown, 2001, s. 113). Yaş gruplarına göre ayrılan çocukların, genelde eğitimci olmayan, hatta eğitimini bile tamamlamamış genç gönüllülerden oluşan öğretmenler ile derme çatma sınıflarda mülteci liderlerin inisiyatifi ile başlatılan faaliyetler mülteci okullarının ilk örneklerini oluşturmaktadır. Kalış süreleri uzadıkça mülteci toplulukları bu iptidai eğitim faaliyetlerini sığınılan ülke ve uluslararası örgütlerin desteği ile geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu inisiyatifler daha düzenli bir eğitim sistemine çevrilirken, bu faaliyetlere fon sağlayan uluslararası örgütler ile ev sahibi ülkelerin etkilerinin de arttığı görülmektedir (Aguilar, Retamal, 1998; Nicolai, 2007; M. Sinclair, 2001, s. 18; Waters, LeBlanc, 2005).

Bu süreç ve kurulan sistemler bakımından en önemli sıkıntı, ilk sığınılan ülkelerde mülteci eğitiminin sınırlı ve ülkeden ülkeye oldukça eşitsiz dağılımıdır. Kaynak kısıtları mültecilerin eğitime erişimi önündeki en temel engelken, mülteci eğitiminin en öncelikli konusu olarak okullaşma oranları da farklı bağlamlarda ciddi farklılıklar ve eşitsizlikler içermektedir. Bu konuda yapılan bir araştırma göstermiştir ki

³⁵ 17 farklı uzayan çatışma ve yerinden edilme durumundaki çocukların seslerini duyurmaya yönelik toplamda 8.749 çocuğun katıldığı 16 farklı raporu derleyen bir çalışmaya göre katılımcıların %99'u eğitimi temel öncelikleri arasında belirtmiştir. İhtiyaçlarını sıralaması istenen 4.713 çocuktan %38'i eğitimi birinci sıraya koyarken, %69'u ilk üç ihtiyaç arasında sıralamıştır. Acil durumlarda eğitime öncelik verilmesini talep edenler sadece çocuklar değildir. Benzer şekilde Kongo'da yapılan bir çalışmaya katılan ebeveynlerin -en temel ihtiyaç olarak belirledikleri yemekten sonra- %27'si eğitimi birinci öncelikleri olarak değerlendirmiştir. Aynı çalışmaya katılan 15 toplum liderinin %32'si eğitimi en temel öncelik olarak birinci sırada belirtmiştir. Ürdün, Irak ve Lübnan'daki Suriyeli mülteci ailler ile yapılan çalışmada katılımcıların %80'i eğitime erişim olmamasını en temel endişe kaynağı olarak belirtmişlerdir (STC, 2015).

okullaşma oranları ile fonlanan eğitim ihtiyaçları arasında orta kuvvette pozitif korelasyon bulunmaktadır (Dryden-Peterson, 2011, s. 69). Araştırmanın pek çok eksiklikleri ve kısıtları – verilerin güvenilirliği, eğitim ihtiyaçlarının nasıl belirlendiği ve hangi kriterlere göre fonlandığı gibi- bulunmasına rağmen, kaynak ihtiyaçları karşılandığı oranda mülteciler arasında okullaşma oranının artması beklenmektedir. Kaynak ihtiyacı açısından diğer önemli sorun ise kaynakların tutarlılığı ve öngörülebilirliği ile ilgili sıkıntılardır. Ülkeler arasında okul çağında mülteci çocuk sayısı ile orantılı olmayan dengesiz kaynak tahsisi ve yıllara göre dalgalanmalar sık görülmektedir. Güvenilir olmayan veri, beklenmeyen değişiklikler ve sürekli kesintiler, bütçe ve planlamayı zora sokarken öngörülebilirliği de sekteye uğratmaktadır. Bu dalgalanmaların diğer nedeni olarak da sahada eğitim uzmanı bulunmayan ülkelerde bütçe planlamada eğitim kalemini savunacak, teknik anlamda açıklayacak personelin olmaması görülmektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 71).

Tüm bu zorluklara ve eksikliklere rağmen ilköğretimde okullaşma oranları genel olarak belli bir düzeyin üstündedir ve ilköğretim belirli ölçülerde ev sahibi ülkeler tarafından desteklenmektedir. Orta öğretime erişim mülteciler için daha büyük bir sorun teşkil etmektedir. İlköğretimde yakalanan okullaşma oranlarının orta ve yükseköğretimde yakalanamazken, ilköğretim sonrası eğitim fırsatlarının yokluğunda, sınırlı sayıda burs programının yetersiz kalması ve ikisi arasındaki farkın hızla açılması sorun teşkil etmektedir (UNHCR, 2009d, s. 10). Eğitimin temel taşı olarak orta öğretim ilk öğretime kayıt ve bitirmek için motivasyon aracı iken, orta öğretimde geçen her yılın ekonomik anlamda bireysel gelire %10 –dar gelirlilere ise %20- düzeyinde katkısı bulunmaktadır (WorldBank, 2011).

Eğitime erişim konusunda uluslararası alanda değişen öncelikler BMMYK'nın 2010-2012 ile 2012-2016 Eğitim Stratejileri incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Öncelikli olarak ilköğretimden, ilköğretim sonrası eğitime kaynak aktarımı gerçekleşmeye başlamıştır. İlköğretime ayrılan kaynak, 2010 yılında tüm bütçenin % 27'sini oluştururken, bu oran 2012 yılında %17'ye çıkmıştır. Aynı şekilde orta öğretime eğitime ayrılan bütçenin % 7'si tahsis edilirken, 2012 yılında bu oran % 14'e yükselmiştir (Dryden-Peterson, 2011, s. 37).

Buna karşın, orta öğretimini tamamlayan tüm mülteci öğrencilerin ortak isteği yükseköğretime erişim olmasına rağmen, yükseköğretim fırsatları gerek kamp gerekse kent mültecileri için ciddi anlamda kısıtlıdır. 2012 bütçesinin sadece %4'ünü yükseköğretime ayıran BMMYK'nın öncelikleri arasında yükseköğretimin bulunmadığı açıktır (Dreyden and Peterson, 2011: 10-11). BMMYK mültecilerin yüksek öğretime erişimini yüksek öğretim bursu sağlayan Alman hükümeti tarafından fonlanan DAFİ (German Academic Refugee Initiative Albert Einstein Programme) Programı üzerinden sağlamaktadır. BMMYK dışında mültecilere burs sağlayan ulusal ve uluslararası farklı inisiyatifler bulunmakla beraber kısıtlı sayıda öğrenciye ulaşabilmektedir. Kabul oranları bazı ülkelerde %2'ye düşen ve kuruluşundan itibaren sadece 9.300 öğrenciye burs sağlayan program, mültecilerden gelen yoğun talebi karşılamada yetersizdir. (Dryden-Peterson, 2011; UNHCR, 2009a, s. 21; WCRWC, 2000). Temel eğitime erişimin önündeki engellerin büyüklüğü ve eğitimden mahrum kalan çocuk ve gençlerin sayılarının yüksekliği ve konunun acil niteliği yükseköğretime erişim ve katılımın önündeki engelleri gölgede bırakırken aynı zamanda yükseköğretime geçiş yapabilecek öğrencilerin sayısını da ciddi anlamda kısıtlamaktadır.

İstatistiksel veriler okullaşma oranlarında cinsiyetin de etkili bir faktör olduğunu, kız çocuklarını okullaşma oranının erkeklere göre düşük olduğunu göstermektedir. Bu farklılık detaylandırıldığında ise özellikle kentlerde kızların ilköğretime erişiminin daha az olduğu, orta öğretim seviyesinde ise bu farkın kamplarda daha da arttığını görmekteyiz. Eğitime erişimde cinsiyet farklılığının giderilmesi için 2011'den itibaren kız çocuklarının eğitime erişiminin artırılmasını destekleyecek faaliyetler için fon ayrılmıştır. 2012 yılında bu bütçenin artışı % 620 olmuştur (Dryden-Peterson, 2011, s. 37).

Bölgeler ve ülkeler arasında ciddi farklılık gösteren okullaşma oranları, ulusal düzeyde de yerleşim yerleri bağlamında kent ve kamp yerleşimi arasında, hatta kamplardan kamplara ciddi farklılıklar ortaya koymaktadır. BMMYK'nın okullaşma oranlarına dair detaylı çalışmasına göre Kamplarda % 78 olan ilköğretimde okullaşma oranı kentlerde %70'e düşmektedir, orta eğitim seviyesinde bu oran kamplarda %37, kentlerde %31 gibi daha düşük bir orana inmektedir (UNHCR, 2010). Bu oranlar

arasındaki fark hem kent hem kamp yerleşimi olan ülkelerde daha da açılmaktadır. Her iki yerleşimin de olduğu Orta Afrika Cumhuriyeti'nde kentlerde eğitime erişim % 93 gibi yüksek bir oranda iken kamplarda % 65'e inmektedir. Diğer bir örnek Uganda'da ise ilköğretimde okullaşma oranı kamplarda % 73, kentlerde % 23'tür. Diğer taraftan her iki yerleşimin olduğu ülkelerde orta öğretime erişim oranları kent mültecilerinde daha yüksek olabilmektedir. Kenya'da kamplar arasında dahi farklılık gösteren okullaşma oranı kent yerleşimi olan Nairobi'de %52, Dadaab kampında %56, Kakuma kampında ise %79'a yükselmektedir. Orta öğretime erişimde ise Nairobi'de %52 olan okullaşma oranı, kamplarda, Dadaab'da %21, Kakuma'da %19'dur. Aynı ülkede kamplar arası farklılıkların %60-80 olduğu Pakistan, Çad gibi örnekler ise ortalama istatistiklerin ne kadar yanıltıcı olabileceğini göstermektedir (UNHCR, 2010). Bu yüzden aşağıda eğitime erişime dair faktörler kamp kent bağlamında ülke örnekleri üzerinden daha detaylı olarak incelenecektir.

3.1.1.1. Kamplarda Eğitime Erişim

İlk sığınılan ülkelerde devletler ilgili uluslararası sözleşmeler doğrultusunda sınırları içindeki mülteci öğrencilere eğitim vermekle yükümlüdür. Sığınılan ülkelerin göç politikaları doğrultusunda kamplarda hayatını idame ettirmek zorunda kalan, yerel halkın arasına karışmaları engellenmek istenen mültecilere yönelik diğer hizmetlerin yanı sıra kamplarda eğitim hizmeti de verilmektedir. Kamplarda eğitim genel olarak kısıtlı bütçeler ile mülteci toplulukları tarafından, dışarıdan uluslararası örgütlerce desteklenen okullarda yapılmaktadır. Dış dünya ile iletişimin kısıtlı olduğu kamp uygulamasını temel alan ülkeler de dâhil olmak üzere ev sahibi hükümetler çoğunlukla ilköğretim konusunda mültecilere yönelik eğitim programlarını desteklemekte ve sürece dâhil olmaktadır (Sinclair, 2001, s. 11; Williams, 2001, s. 85).

Özellikle 80'li yıllardan itibaren BMMYK'nın uluslararası insani yardım rejiminin yönetilmesi ve koordinasyonundaki sorumluluklarının artması, bu uluslararası örgütü kamp yönetiminde başat aktör olarak öne çıkarmıştır (Harrell-Bond, 2000; Waters, LeBlanc, 2005). Mültecilerin kamu hizmetlerinden faydalanabilmeleri ve çalışabilmeleri için dahi kamp dışına çıkmalarına izin verilmeyen Tayland ve Kenya'daki mülteci kamplarında yiyecek, barınma ve eğitim gibi temel hizmetler

BMMYK gibi örgütler, gönüllü kuruluşlar tarafından karşılanmaktadır. Bu da uzayan mülteci kalış süreleri düşünüldüğünde ciddi bir darboğaza neden olmaktadır.

Kamp dışındaki eğitim hizmetlerine erişimi engellenen mülteci çocukların akredite edilmeleri ve tanınan bir eğitim sistemine erişimleri de kısıtlanmış olmakta ve eğitim hayatları dış dünyadan izole kamp okullarında verilen eğitim ile sınırlandırılmış olmaktadır. Bu izolasyon aşağıda değinileceği üzere kamp içi eğitimin kalitesi ve geçerliliğini azaltırken, öğrencilerin daha ileri seviye eğitim ve iş imkânlarına erişimlerini de kısıtlamaktadır. Kamplardaki eğitimin akredite edilmesine dair son yıllarda önemli adımlar atılmasına rağmen kamp okullarındaki sorunların devam ettiği gözlenmektedir (Oh, van der Stouwe, 2008, s. 593; Waters, LeBlanc, 2005; Wright, Plasterer, 2010).

İlköğretim sonrası eğitime erişim kamp bağlamında öncelikli sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, uzun yıllar kendi okullarını kurmalarına izin verilmeyen Burundi'den gelen mülteciler, Tanzanya'daki kamplarda kendi kaynakları çocuk aktivite merkezleri şeklinde gayri resmi bir eğitim sistemi kurmuşlardır. Daha sonra bu okullar hükümetin izni ile resmi mülteci okulları olarak tanınmasına rağmen, ortaokul düzeyinde eğitime izin verilmediğinden süreç kamplarda gayri resmi okullarda devam etmiştir. Tanzanya gibi bazı ülkeler mültecilerin kamplarda ortaokul seviyesinde kurdukları bu okulları tanımazken, mülteci okullarında dahi ev sahibi ülke müfredatının takip edildiği Kongo'da ilk okuldan sonra mültecilerin devlet okullarında eğitime devam etmesine izin verilmemektedir (Sinclair, 2001, s. 55). Ev sahibi ülke tarafından orta eğitime izin verilse dahi gerek maliyetinin yüksek oluşu gerek sınırlı insan kaynağından dolayı, kamplardaki ilköğretim sonrasında eğitim imkânları kısıtlıdır. (Sinclair, 2001, s. 48). Az sayıda olan orta öğretim okulları her kamp ve yerleşimde bulunmazken, bazı durumlarda öğrenciler uzun yollar kat etmek zorunda kalmaktadır. (Dryden-Peterson, 2011; Oh, van der Stouwe, 2008, s. 50).

Orta öğretime erişim ile ilgili diğer sorun da okul ücretleri ile alakalıdır. Kamp ve kent yerleşiminin olduğu Kenya'da ilköğretimin yanı sıra orta öğretime yönelik ücretlerin de kaldırılmasına rağmen okulların finansman sorunları nedeni ile pratikte kayıt ve öğretim ücreti alınmasına devam edildiği anlaşılmaktadır. Bunun ekonomik sıkıntılar ile baş etmeye çalışan mültecilerin orta öğretime erişimini etkileyeceği açıktır.

Yukarıda değinildiği şekilde politika değışimi doğrutusunda BMMYK'nın ilköğretime verdiği desteğin benzerinin orta öğretimde de sağlanması ortaokul seviyesindeki düşük okullaşma oranını aşmakta faydalı olacaktır (UNHCR, 2009d, s. 14-16).

Kamplardaki bir diğer sorun olan erken yaşta evlilik oranlarını düşürmekte önemli bir etken olarak görülen eğitim, evli öğrencilerin eğitim sisteminden dışlanması gibi negatif sonuçlar da doğurabilmekte ve zaten eğitime katılım oranı çok düşük olan kadınlar arasında eğitime erişimi daha da zorlaştırmaktadır (Oh, van der Stouwe, 2008, s. 602). Mülteci toplumu içinde eğitime erişimi en kısıtlı olanlar marjinalize olmuş, dışlanmış ve özel eğitim ihtiyacı olanlardır. Ulus devlet sistemlerinde dahi farklı fiziksel ve ruhsal ihtiyaçları ile eğitime erişimleri zaten kısıtlı olan özel çocuklar için mülteci kamplarında eğitim sağlamak çok daha zordur.

3.1.1.2. Kentlerde Eğitime Erişim

2011'de mülteci eğitimi konusunda görevlendirilen Dryden-Peterson bu konuda yapılan en kapsamlı çalışmalardan birini yayınlamıştır. Buna göre önümüzdeki yıllar için mülteci eğitiminde en önemli meydan okuma, artan sayıları ile kent mültecilerinin eğitim ihtiyaçlarının kamplardan farklı bir yaklaşım gerektirmesi olarak ortaya konmuştur. Artan sayıları ile her geçen gün uzayan kalış sürelerinde mülteciler, güvenlik arayışı, kampın kısıtlı yaşamından kurtulmak, daha iyi hayat şartlarına kavuşmak, gelir kazanabilmek, daha iyi hizmetlere erişebilmek, aile üyelerine yakın olmak, bazen de otoriteler ile sorun yaşamamak amacı ile kayıt dışı kalabilmek gibi değişik sebeplerden kamplardan kentlere geçmekte veya doğrudan kentlere yerleşmektedirler (UNHCR, 2009d, s. 6). Mültecilere ilişkin ortalama okullaşma oranları kamp ve şehir bağlamında büyük farklılıklar barındırmakta ve kent mültecilerinin eğitime erişimindeki düşük oranları gizlemektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 26). Ulusal destek sistemlerinin yokluğunda, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ev sahibi ülkelerin zaten zor koşullarda kısıtlı kapasite ile hizmet veren ulusal sistemlerine erişim mülteciler için daha fazla zorluk içermektedir.

BMMYK'nın kent mültecilerine yönelik politikalarında hak temelli yaklaşımın başlangıcı olarak ciddi bir dönüşümü ifade eden ve önceki bölümde değinilen Kent

Bölgelerinde Mültecilerin Koruması ve Çözümlere dair Politika Belgesinde BMMYK eğitimi, bir hak olarak nerede yaşarlarsa yaşasın tüm mültecilere sağlanması gereken en temel hizmet olarak tanımlanmıştır (UNHCR, 2009e, s. 18). Uzun zaman BMMYK tarafından görmezden gelinen, Politika belgesinde istisna kabul edilen kent mültecilerinin varlığı artık tanınmakta (UNHCR, 2009e, s. 2) ve onların ihtiyaçlarının görmezden gelinemeyeceği kabul edilmektedir. Değişen mülteci bağlamı ve yapısının kabul edildiği bu önemli dokümanda büyük bölümünü kadın ve çocukların oluşturduğu, çoğunluğu kentlerde yaşayan ve korunma ihtiyacı artan mültecilerin ihtiyaçlarının artık BMMYK'nın öncelikleri arasında olduğu yeni bir yaklaşım kabul edilmiştir (UNHCR, 2009e, s. 1-3).

Bu belgede BMMYK, ev sahibi ülkeler ve uluslararası toplum tarafından nerede yaşadıklarına bakılmaksızın tüm mültecilerin temel haklarını kullanmalarının ve yaşanabilir koşullarda hayatlarına devam edebilmelerinin sağlanması için çaba göstermenin önemli olduğunu altını çizer. Belgenin 17. maddesi bu temel haklar arasında eğitimi sıralarken, 43. madde tekrardan mültecilerin kentlerde sosyal ve ekonomik anlamda kendi ayakları üzerinde durabilmeleri için eğitimi öne çıkarmaktadır (UNHCR, 2009e, s. 4-5). Mültecilerin dağınık halde yaşaması, var olan eğitim sistemlerinin baskı altında zorlanması, maliyetin yüksek olması gibi farklı nedenlerle, kamplara göre erişimin, ihtiyaç tespitinin, hizmet götürmenin çok zor olduğu kentlerde, BMMYK yine de tüm mülteci çocukların ilköğretime erişiminin sağlanmasını en öncelikli konular arasında tespit etmiştir (UNHCR, 2009e, s. 17-18). Politika belgesi kamplardan kente geçişin sebepleri arasında güvenlik sorunları ve düşük yaşam kalitesinin yanı sıra kamplardaki ilköğretim sonrası eğitim imkânlarının sınırlı oluşunu da sıralamıştır (UNHCR, 2009e, s. 23).

Bu kurumsal dönüşüm aynı dönemde yayımlanan 2010-2012 Eğitim Stratejisi'nde de takip edilebilmektedir. BMMYK'nın eğitim politikalarının kamp merkezli yaklaşımdan çıkarak kente kayışı izlenebilmektedir. Dryden-Peterson yaptığı analizde 2007-2009 Stratejisi'nde sadece iki kez geçen "kent" kelimesinin 2010-2012 Stratejisi'nde 51 defa tekrarlandığını tespit etmiştir (Dryden-Peterson, 2011, s. 42). Bu yeni eğitim stratejisi ile BMMYK kentlerdeki mültecilerin eğitim ihtiyaçlarının daha iyi karşılanabilmesi amacı ile sistematik ve kapsayıcı bir yaklaşım geliştirerek,

sahada eğitim programları uygulayan kurumları desteklemekte ve rehberlik etmektedir (UNHCR, 2009d, s. 7). Eğitim Stratejisinde BMMYK “örgütün koruma sağlama ve kalıcı çözümler bulma amacının ayrılmaz parçası olan eğitimi en temel ve evrensel bir hak olarak kabul etmiştir” ve bu doğrultuda üç ana hedef belirlemiştir: Erişimi artırmak, kaliteyi yükseltmek ve korumayı geliştirmek (UNHCR, 2009a, s. 10). Ancak pek çok ortak noktaları bulunmakla beraber kent mültecilerinin eğitimi kamptakilerin eğitimine göre, dikkate alınması gereken pek çok farklılık barındırmakta, BMMYK’nın geçmiş deneyimi ve bilgi birikimini zorlamaktadır.

Bu minvalde Eylül ayında yüksek komiser Guterres, BMMYK’nın önündeki en büyük meydan okumalardan biri olarak sayıları her geçen gün artan kent mültecilerini göstermiştir. Bu alanda çalışmaların yapıldığı ve kentlerinde büyük mülteci nüfusu barındıran Kenya, Uganda, Suriye ve Ürdün gibi ülkelerdeki saha çalışmalarından derlenen ilk detaylı rapor yayınlanmıştır (UNHCR, 2009d). BMMYK’nın kent mültecilerine yönelik istatistikleri yukarıda değindiğimiz nedenler ile çok kapsayıcı olmamakla beraber dönemin kent mültecilerinin eğitimine yönelik bir bilgi edinebilmemizi sağlayabilir.

2008 yılında BMMYK’ya kayıtlı kent mültecilerinin sayısı 1.8 milyon, sığınmacıların sayısı ise 900.000’dir. 62 ülkeden toplanan veriye göre ilköğretim düzeyinde ortalama okullaşma oranı %64 iken, orta öğretimde bu oran % 38’dir. Aynı dönemde 132 kamptan toplanan verilere göre ise ilköğretim okullaşma oranı % 69, orta öğretim oranı mevcut 88 kampta %31 idi (UNHCR, 2009d, s. 12). Kent mültecilerinin büyük bölümünün yukarıda sıralanan nedenlerle kayıt dışı olduğu ve bu verinin sadece BMMYK’ya kayıtlı mültecileri kapsadığı düşünüldüğünde bu verinin çok sağlıklı olamayacağı açıktır. Keza resmi hükümetlerin verileri ile BMMYK verileri arasında büyük farklar bulunmaktadır.

Mültecilere yönelik yasal ve siyasi kısıtlamaların olduğu kentlerde eğitime erişim çok zor hale gelmektedir. Bazı durumlarda kamp ve mülteci yerleşimleri dışında yerleşmeleri yasaklanan mülteciler bazen de 1951 Cenevre sözleşmesine taraf olmayan ve mülteci statüsünü tanımayan ülkelere sığınarak yaşamlarını kentlerde tamamen kayıt dışı ve gizlilik içinde, en temel haklar ve hizmetlere erişimleri olmaksızın geçirmektedirler. Yapılan çalışmalar kent mültecilerinin eğitime erişimde

kamptaki yaşlılarına göre daha çok engelle karşılaşarak, daha çok zorlandıklarını göstermektedir (Dryden-Peterson, 2011; UNHCR, 2009d). Kentlerde eğitime erişim kamp yerleşimi ile karşılaştırıldığında özellikle ev sahibi devletin sığınma ve mültecilik politikaları ile doğrudan alakalıdır. Uluslararası rejim için daha önce karşılaşmadığı bir karşılaşmayı, ulus devlet ile daha yakın ilişkiler ve yeni bir çekişme ve müzakere alanını ifade etmektedir.

Kamp ve mülteci yerleşiminin sıkı kontrol edildiği ve dışarıya geçiş ve yerleşimin tamamen yasaklandığı veya kısıtlandığı durumlarda eğitime erişim çok ciddi problemler barındırmaktadır. Bu durumda kent mültecilerinin eğitime erişiminin önündeki en büyük engel ev sahibi ülkenin kamp dışına çıkışa izin vermeyen kısıtlayıcı politikalarıdır. Kentlerde kayıt dışı yaşayan mülteciler yasal bir statüye sahip olamadıklarından, eğitim ve diğer kamu hizmetlerine de erişimde sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle mültecilerin okullara kabulünde açık bir mevzuat ve yasal çerçevenin bulunmadığı ve gerekli belgelendirmenin eksik veya onaylanmasının zor olduğu durumlarda kentlerde eğitime erişim başlı başına bir sorun olmaktadır (UNHCR, 2009d).

Uzun zaman sıkı bir kamp yerleşimi politikası ile kamp dışı çıkışı yasaklayan Kenya hükümeti artan mülteci nüfusu karşısında 2006'da kabul ettiği mülteci yasasının 2009'da yürürlüğe girmesi ile BMMYK ve devlet tarafından mültecilere verilen kimlik kartları ile de facto olarak mülteci hareketliliğini kolaylaştırmıştır. Yine aynı dönemde ilköğretimi zorunlu ve ücretsiz hale getiren çocuk yasası doğrultusunda mültecileri ayırmadan tüm çocukların eğitime erişim hakkının garanti altına alınması ile mülteciler devlet okullarına kabul edilmeye başlanmıştır (UNHCR, 2009d). Fakat kamplardaki mülteci okullarının devlet okulu olarak resmi dönüşümü ancak 2014 yılında tamamlanmıştır. Bu düzenlemeye göre mekânsal olarak ayrı ortamlarda eğitim gören mülteci çocuklar yerel öğrenciler ile aynı eğitim dilini ve müfredatı paylaşmaktadır (Dryden-Peterson, 2015).

Bu bağlamda 2005 yılına kadar Nairobi'de yaşayan kent mültecilerine dair bilgi ve verisi bulunmayan BMMYK 2007 senesinde politikalarını revize ederek, erişim, şeffaflık, mülteci katılımı, gelişimi ve verimli bilgi, veri yönetimi odaklı STK ve hükümet ile yakın işbirliği içeren kent mültecilerine yönelik yeni bir destek program

geliştirmiştir. Bu program kapsamında mülteci öğrenci kabul eden okullara BMMYK destek sağlamaktadır. Nairobi’de bu kapsamda 6 adet okulun sayısı 2009’da 13’e çıkmıştır. Program kapsamında ulusal eğitim sistemine uyum çalışmalarının genel olarak iyi gittiği fakat uygulamada bazen sorunlar yaşandığı, okullardaki sınırlı altyapı nedeni ile bazı idarecilerin mültecileri okula kabul etmediği veya gerekli belgelerin yokluğunda kayıt almadıkları tespit edilen sorunlardandır (Dryden-Peterson, 2011).

Yine aynı rapor kapsamında incelenen Uganda’nın Kampala şehrindeki mültecilerin eğitime erişimi Dryden-Peterson tarafından iyi politika örneği olarak aktarılmaktadır (2011, s. 44). Kenya gibi Uganda’da da 1964 Yabancı Mülteci Kontrol Yasası doğrultusunda mültecilerin belirli kırsal yerleşimler dışında yaşamaları ve yerleşmesi yasaklanmıştı. Özellikle 2000’li yıllar sonrasında kayıt dışı olarak mültecilerin kentlerde kendi okullarını kurdukları görülmektedir. Bu okulların mülteciler tarafından finanse edildiği, BMMYK veya diğer örgütlerden destek almadan ayakta kaldığı anlaşılmaktadır (Dryden-Peterson, 2015, s. 9). 2006 yılında kabul edilen Mülteci Yasası ile mültecilere kentlere yerleşim hakkı tanınmış, 2009 yılında BMMYK’nın kent mültecilerine yönelik politikasını revize ederek, tanınması ve kentlerde hizmetlere erişimlerinin sağlanmasına yönelik kararlılığı doğrultusunda 2008’de Kampala’da %9 olan okullaşma oranı, 2009’da %23’e çıkmıştır (Dryden-Peterson, 2011). Bu oranlar kırsal yerleşimlerde %77 olan okullaşma oranı ile ciddi fark oluştursa da, ümit vericidir. Uganda eğitim politikası doğrultusunda mülteci yerleşimlerinde kurulan okulları kendi eğitim sistemine entegre etmiştir. Önceki dönemde oluşan paralel sistemlerin kentlerde var olmasını engellemek adına kent mültecilerinin ulusal sisteme uyumunun sağlanması konusunda, ulusal müfredatı takip eden mülteci okullarını kayıt altına alınarak, bu uyum sürecini kolaylaştırmayı planlamaktadır.

Görüldüğü üzere bu erken dönemde dahi raporlarda kentlerde mültecilerin kendi kaynakları ile kurdukları okullardan bahsedilmekte, bu okulların tespit edilerek, - paralel sistemlerin oluşumu cesaretlendirilmeden- BMMYK’nın kent mültecileri destek programı kapsamına alınması gerektiği belirtilmektedir (UNHCR, 2009d, s. 18). BMMYK tarafından kent mültecilerinin eğitime yönelik yayınlanan bu raporlarda, kentlerde yaşayan mülteci öğrencilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edilmesi stratejisine devam edilmesi tavsiye edilmektedir. Bu sürecin

desteklenmesinin gerek ev sahibi ülke gerek mülteci toplumu açısından faydalı olacağını dile getiren rapor, kentlerde paralel eğitim sistemlerin yaratılması veya desteklenmesinden özellikle kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Mültecilerin kendi imkânları ile kurdukları okulların var olduğu durumlarda, BMMYK'nın bu okulların kayıt altına alınması ve ulusal sisteme dâhil edilmesini kolaylaştırması tavsiye edilmektedir (UNHCR, 2009d, s. 42).

Diğer taraftan mültecilerin kentlerde eğitime erişiminin yasal ve siyasi olarak engellendiği durumlarda mültecilerin kendi imkânları ile kurdukları bu okulların tek çare olabildiği de akılda tutulmalıdır. Örneğin, 1951 Cenevre Sözleşmesini kabul etmeyerek mülteci statüsünü resmi olarak tanımayan Malezya, Bangladeş gibi ülkeler mültecilerin eğitime erişimini sağlamakla ilgili yükümlülüklerini kabul etmemektedirler. Mültecilerin ulusal okullara kabul edilemediği böyle durumlarda resmi olmayan mülteci okulları tek çare haline gelmektedir. Kendilerine mülteci statüsü tanınmayan Malezya'da Somali'den, Afganistan'dan, Sri-Lanka ve Myanmar'dan gelen yaklaşık 90.000 sığınmacı ve mülteci hayatlarına belgesiz göçmenler olarak devam ettirmektedirler. Ulusal eğitim sistemine kabul edilmeyen mülteci çocuklar eğitimlerine Malezya hükümeti tarafından tanınmayan, akredite edilmemiş mülteci toplulukları veya STK'lar tarafından kurulmuş ve yönetilen okullarda devam ettirmektedirler. Bunu sonucunda Malezya'daki mülteci çocuklar arasındaki okullaşma oranı %37 düzeyinde kalmıştır (Dryden-Peterson, 2011, s. 45).

Yapılan bir diğer çalışma ise sadece Kuala Lumpur'da BMMYK tarafından desteklenen 73 mülteci okulu bulunmasına rağmen, kayıt dışı statüleri nedeni ile ebeveynlerin ve öğrencilerin okula gitmekten çekindiklerini göstermektedir (Dryden-Peterson, 2015, s. 11). Hareket kısıtlarının diğer bir etkisi de mülteci ailelerin sık sık kamp ve kent arasında gidip gelmeleri ve bunun sonucu olarak çocukların her iki yerleşimdeki eğitim fırsatlarından yararlanamaması olarak açıklanabilir. Özellikle Uganda gibi yeniden yerleştirilme için kamp ikametini zorunlu tutan ülkelerde bu sorun sıklıkla görülmektedir (Dryden-Peterson, 2015, s. 11).

Mısır ise eğitim ile ilişkili 22. maddeye – eğitim hakkına- rezerv koyarak Cenevre sözleşmesini imzalamıştır. Bunun sonucu resmi olmayan, kayıt dışı mülteci okulları oluşmuştur (Grabska, 2006). 2011 yılında başlayan Suriyeli mülteci akını bu

politikanın kısmi olarak değiştirilmesini sağlamış, Suriyeli çocuklar ulusal sisteme kabul edilirken, Somali, Etiyopya, Eritre gibi Afrika Sahrası'ndan gelenler sistemin dışında bırakılmaya devam etmiştir. (Dryden-Peterson, 2015, s. 9). Diğer taraftan Suriye ve Ürdün gibi 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne taraf olmayan ve resmi olarak mülteci statüsünü tanımayan fakat kent mültecilerinin eğitim gibi kamu hizmetlerine erişiminin engellenmediği örnekler de bulunmaktadır.

Eğitim sistemleri ve politikalarının sürdürülebilirliği ve mültecilerin bireysel ve toplumsal gelişimi ve refahı açısından vurgulanması gerekli olan konu ilköğretim sonrası eğitim fırsatlarına erişimdir. Bu noktada kısıtlı erişim olmasının gerek kamp gerek kent mültecileri için olduğu kadar ait oldukları mülteci topluluğu ve ev sahibi ülke açısından da büyük ekonomik ve sosyal sonuçları olacaktır. Kamplar da dâhil olmak üzere orta öğretim seviyesinde okullaşma oranlarının düşüklüğü ve bu oranların artırılmasına gereği çoğu raporun ortak tespitidir (Dryden-Peterson, 2011, s. 29). BMMYK'nin ilköğretime verdiği desteğin benzerinin orta öğretimde de sağlanması ortaokul seviyesindeki düşük okullaşma oranını aşmakta faydalı olacaktır (UNHCR, 2009b, s. 14-16).Yapılan çalışmalar kamplarda daha düşük olan ortaokul erişiminin kentlerde yükseldiğini göstermektedir. Buna rağmen, özellikle mülteci öğrencilerin devlet okullarına kabul edilmediği Malezya gibi ülkelerde orta öğretim fırsatlarının olmaması ve ilköğretim için gerekli olan kalifiye öğretmen ihtiyacının karşılanmaması gibi sorunlar mülteci okulları ve eğitiminin sürdürülebilirliğine dair belirsizlik oluşturmaktadır. Ev sahibi ülke Malezya'nın müfredatının takip edildiği bu okullarda öğretmenler gerek kendi müfredatları gerek Malezya müfredatını öğretim konusunda ciddi kapasite sorunları ile karşılaşmakta ve bu eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 49).

Ev sahibi ülke politika ve yasal düzenlemeleri dışında kentlerde mülteci öğrencilerin eğitime erişimini engelleyen diğer önemli etken de yaşam maliyetinin yüksekliği ve özellikle istihdama yönelik kısıtlamalardır. Bu durum eğitimin doğrudan ve dolaylı maliyetini aileler için artırarak mültecileri olumsuz etkilemektedir. İlköğretimin ücretsiz hale getirildiği Kenya ve Uganda'da, bir süre sonra orta öğretime yönelik ücretler de kaldırılmış, ancak bu süreçte eğitime erişim anlamında önemli yol kat edilmekle beraber, pratikte kayıt ve öğretim ücreti alınmaya okullarda devam

edilmiştir. Kenya hükümetimin yetersiz kaynakları sebebi ile ortaya çıkan bu uygulama özellikle finansal sıkıntı altındaki mültecilerin eğitime erişimini engellemektedir (Dryden-Peterson, 2015).

Dreyden-Peterson'ın da belirttiği gibi her geçen gün artan kent mültecileri olgusu eğitim politikalarında da farklı bir yaklaşım gerektirmektedir (Dryden-Peterson, 2011). 2009 yılı itibariyle BMMYK'nın mültecilere yönelik eğitim politikalarında kamp eğitimi odaklı yaklaşımın kentlere kaydığı görülmekle beraber, çok farklı kapasite, uzmanlık ve kaynak gerektiren bu dönüşümün kolay olmayacağı açıktır. Bunun ötesinde artan okul dışı genç nüfusa yönelik eğitim programlarının eksikliği de bir diğer önemli konudur. Bu gençlere yönelik mesleki ve beceri kurslarının istihdam açısından etkisi büyük olacaktır. Bu eğitimlerin akredite edilerek, sertifikalandırılması ise önemli gerekliliklerdendir. (UNHCR, 2009d, s. 43)

BMMYK'nın 2009 yılında kabul ettiği kent mültecileri gerçeği sonrasında günümüzde mültecilerin hareketliliği ve iş, eğitim gibi diğer haklara erişimini kısıtlayan kamplara alternatifler aranmakla beraber, bugün mülteci nüfusunun yaklaşık %40'ı hala ancak kamplarda eğitime erişim olanağı bulabilmektedirler. İlk sığınılan ülkelerde kamplardaki mülteci okulları hala mülteci eğitiminin temel mekânlarındandır (Dryden-Peterson, 2015, s. 8).

3.1.2. Eğitimin Kalitesi

Eğitimi anlamlı kılan okullaşma oranı kadar öğrenmenin gerçekleşmesidir. Eğitimin öğrencileri hayatta başarılı olmaları, meslek edinmeleri, gerek içinde bulunduğu mülteci toplumun gerekse ev sahibi toplumun karar verme süreçlerine katılımını sağlayacak beceri ve vasıfları edinmeleri gibi becerilerle donatması beklenmektedir. Eğitime erişim ile eğitimin kalitesi doğrudan ilişkilidir. Eğitimin kalitesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi mültecilerin geleceğe dair umut beslemelerini ve eğitimin maliyetini karşılama kararı vermelerini sağlayacak en önemli etkenlerdendir. Kayıt süreci ile başlayan öğretim ve öğrenme sürecinin kalitesi, mülteci eğitiminin de temelini oluşturmaktadır (UNHCR, 2009a, 2012b).

İlköğretim düzeyinde eğitime erişim bir şekilde sağlanmakla beraber bu programların

kalitesi ve başarısı bölgeler, kamplar ve hatta mülteci toplulukları arasında dahi ciddi farklılıklar göstermektedir. Mültecilerin eğitime erişimi sıkıntılı olmakla beraber verilen eğitimin kalitesine dair de ciddi sorunlar bulunmakta, bu konunun değerlendirilmesi bile çok zor olmaktadır. Her ne kadar bu değişik bağlamlar mülteci eğitimine dair farklı yaklaşımları gerekli kılmaktaysa da eğitimin kalitesi ve takibine dair ortak ilkelerin belirlenmesi ancak konu ile ilgili çalışmaların ve bilgi paylaşımının artırılması ile mümkün olacaktır (Williams, 2001).

UNICEF eğitimin kalitesine dair, *öğrenciler, çevre, içerik, süreç ve çıktılar* olarak beş ana analiz boyutu önermektedir (Williams, 2001, s. 89-90). Buna benzer bir şekilde eğitimin kalite değerlendirmesini Chapman ve Adams, *itibar, kaynaklar/girdiler, süreç, içerik, çıktı, artı değer* olarak çoklu bir analiz üzerinden yapmaktadır (2002). Dünya Bankası için geliştirdikleri modelde Heneveld ve Craig (1995) eğitimin kalitesini öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen dört unsur üzerinden ölçmektedirler. Bu unsurlar, öğrencilerin okula beraberlerinde getirdikleri birkaç farklı ayırmada ele alınabilir. *Bireysel (öğrenciler) karakteristikler*; okul dışındaki eğitim politikaları, alt yapı, kaynak, toplumsal destek gibi sistem seviyesindeki unsurlar olarak özetlenebilecek *destekleyici girdiler*; okul ortamı, yönetim ve organizasyon süreçleri, müfredat gibi kurumsal seviyedeki unsurları içeren *kolaylaştırıcı koşullar* ile sınıf düzeyinde etkileşim, pedagojiye dair *öğretmen ve öğrenme süreçleri* bu ayrımlardır.

Nepal'deki Butanlı mültecilere yönelik eğitim programlarının analizinde geliştirdiği çerçevede Brown (2001, s.119-120) eğitimin kalitesini dört faktör üzerinden incelemektedir. En aşağıda mülteci topluluğu, orta seviyede öğrenci ve ebeveynleri ve en üstte de program yöneticilerinin olduğu bir piramit olarak kurgulanan *aktörler* vardır. Bu aktörlerin eğitimin kalitesini etkileyebilmek için kullanabilecekleri, müfredat, öğretme ve değerlendirme metotları, öğretmenlerin eğitimi gibi *araçlar* bulunmaktadır. Başarıyı ölçebilmek için ise kayıt ve devam seviyeleri, sınav sonuçları, daha ileri seviyelerde eğitime erişim oranları, kamp içinde istenen, desteklenen beceri, tavır ve davranışlarda artış gibi *çıktılara* bakılmalıdır. Bu çerçevede yerinden edilme ve kamp bağlamının içinde yer aldığı ev sahibi ülke politikaları ve tavırları, farklı aktörlerin farklı çıkarları doğrultusunda müdahale ettiği,

mültecilerin karmaşık bağlamını ifade eden *çevrenin* etkisi de gözden kaçırılmamalıdır. Araştırma göstermiştir ki özellikle mülteci bağlamının oluşturduğu çevresel faktörler Butan kamplarındaki eğitim sisteminin ana zayıflığını oluştururken, aktörler ve araçlar mülteci topluluğunun adanmışlığı ile en önemli gücünü oluşturmaktadır. Brown'a göre bütçe kısıntıları ve materyal koşullara odaklanmak yerine mülteci topluluğunun da gücü olan gerekli azim ve bağlılığa sahip insan kaynaklarının iyi yönetilmesi ve iyi uygulama örneklerinin paylaşılması ile mümkündür (2001, s. 145-147).

Williams ise özellikle kısıtlı kaynaklar ve hareket özgürlüğü kısıtlanmış mülteciler bağlamında, eğitimin kalitesinde girdi ve kaynaklardan çok istenilen çıktılara ulaşabilmek için bu kaynakların nasıl kullanıldığının önemli olduğunu vurgular. Ona göre bu süreçlerin dışarıdan müdahale ile değil, kurumsal ve topluluk düzeyinde geliştirilmesi daha verimli olacaktır (Williams, 2001). Keza Sommers da özellikle mülteci eğitime müdahil olan uluslararası örgütlerin dışarıdan yazılmış reçeteleri ile farklı bağlamlardaki mülteci eğitime müdahalesini eleştirmekte, mülteci toplumu ve eğitim inisiyatiflerinin güçlendirilmesi için desteklenmesini önermektedir (Sommers, 1999).

BMMYK, 2010-2012 Eğitim Stratejisi'nde mülteci eğitiminin kalitesini; *öğretmen öğrenci oranı, kalifiye, eğitimli öğretmen oranı ve kazanılan yeterliliklerin tanınması* yani akreditasyon olarak üç ölçüt üzerinden değerlendirmektedir. Öğretmen öğrenci oranında hedef olarak 1:40'ı kabul eden BMMYK, tüm eğitim kadrosunun asgari %80'inin eğitimli ve kalifiye olmasını hedeflemektedir. Ancak burada mültecilere eğitim vermek için kalifiye sayılmanın asgari 10 günlük hızlandırılmış bir eğitimden geçilmesi ile mümkün olduğunu belirtmek gerekir (IRC, 2011).

Sommers'a göre mültecilere kaynak sağlayan uluslararası donörlerin eğitime öncelik vermemelerinin sonucu olarak eğitime ayrılan bütçe çok azdır. Mülteci toplumunun kısıtlı imkânları ile bir arada düşünüldüğünde bu durum kamplardaki eğitimin iptidai şartlarda sürdürülmesine neden olmaktadır (Sommers, 2002). Sistemik bir yaklaşımın yokluğunda, eğitime öncelik veren uluslararası gönüllü örgütler ve inisiyatiflerin çabaları ise sıklıkla geçici olmakta ve mülteci toplumu ve diğer örgütlerin eğitim çalışmaları ile iyi koordine edilemediğinden bölünmüş bir yapıda

olmaktadır (Oh, van der Stouwe, 2008, s. 595). Ayrıca eğitime kaynak bulmaktaki önemli bir sorun da diğer hizmetlerden farklı olarak eğitime katılımın her sene arttığı kamplarda kaynak ihtiyacının da her sene artarak devam etmesi karşısında daha istikrarlı bir fonlama yapısı ihtiyacının karşılanamamasıdır (Sinclair, 2001, s. 17).

Tüm öğretme faaliyetlerinde olduğu gibi eğitimin kalitesini belirleyen öğretmenlerin yeterlilikleri, mülteci eğitiminde de kaliteye dair ana etkidir (Rivkin, Hanushek,, Kain, 2005). Öğretmen öğrenci oranı en önemli kalite kriterlerinden olmakla beraber, yapılan araştırmalar kalabalık sınıflarda dahi eğitimin ve öğrenmenin kalitesini belirleyen öğretmenin beceri ve yeterlilikleri olduğunu göstermektedir. BMMYK'nın kalite kriterlerinden olan öğretmen yeterliliklerinin sahadaki STK'lar tarafından verilen asgari 10 günlük hızlandırılmış eğitimler ile sağlanmaya çalışıldığı (UNHCR, 2009a, s. 23) düşünülecek olursa, kısıtlı zaman, mekan ve kaynaklar ile kamplardaki eğitimcilerin eğitimlerinin genelde kısa süreli ve yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Finansal kaynakların kısıtlı olduğu durumlarda dahi öğretmenlerin performanslarını geliştirmeleri için ayrılan bütçenin eğitim çıktıları üzerinde etkisi büyük olmuştur (T. Brown, 2001, s. 151-152). Her ne kadar öğretmenlerin eğitim seviyesi bir girdi olarak eğitim kalitesini değerlendirmekte yetersiz kalsa da, herhangi bir kalite artırımı çabası öncelikle öğretmenlerin eğitime odaklanmalıdır. Mültecilere yönelik eğitimin kalitesinde UNRWA'nın bölge üniversiteleri ile işbirliği içinde geliştirdiği mülteci öğretmen eğitimi stratejisi, uzun vadeli yaklaşımı ile iyi örnek olarak öne çıkmaktadır (Dryden-Peterson, 2011, s. 56). Dryden-Peterson öğretmen yeterliliklerinin artırılması için öğretmen eğitiminin yanı sıra öğretmen performanslarının – katılımcı öğretmenin dâhil olduğu farklı metot ve eğitim materyallerinin kullanımı, şiddet olmaksızın disiplin kurma, tüm çocukların ders dâhil edilmesi gibi farklı kriterlerin - sürekli kontrol edilmesinin ve değerlendirilmesi etkili olacağını düşünmektedir. Okul idarecileri veya eğitim uzmanlarının denetimi kadar öğrenci ve veliler ile sürekli odak grup görüşmeleri yapılarak geri dönüş alınması değerlendirme açısından önemli bir kaynaktır (GEC, 2010, s. 106-107). Dryden-Peterson, özellikle BMMYK'nın eğitim kalitesini ölçmeye dair belirlediği hedeflerle verilen hizmeti, yani girdileri değerlendirirken, *çıktılar* ile özellikle de öğrencilerin başarılarının değerlendirme kriterleri arasında olmamasını eleştirmektedir (2011).

Eğitimin kalitesini etkileyen bir diğer faktör de akreditasyon ve sertifikalandırma. Mültecilere sağlanan eğitimin sertifikalandırılarak, akredite edilmesi, ileri seviyelerde eğitime geçiş ve iş piyasalarına giriş için temel önemdedir. Bu konuda çalışmalar gerek ev sahibi gerek kaynak ülke ve komşu ülkelerin katılımı ile ilgili örgütler ile işbirliği gerektirmektedir. Özellikle ev sahibi sistemin dışında okullarda verilen eğitimin akreditasyonu ve sertifikalandırılması ile ilgili sıkıntıların aşılması için çalışmalar başlatılmasına rağmen daha çok yol alınması gerekmektedir.

Kalitenin artırılabilmesi için çıktılarının değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu süreçte farklı aktörlerin katılımı ve müzakere süreci belirleyicidir. Araştırmalar göstermektedir ki, eğitimde sistematik düzeyde kalite artırımı zor olduğu kadar, dışarıdan müdahale ile değil sürece dair idari personel, aileler ve toplulukların geliştireceği stratejiler ile mümkün olmaktadır. Bu açıdan önerilen tüm paydaşların özellikle de alınacak kararlardan doğrudan etkilenecek olan mülteci topluluğu temsilcilerinin, yani ailelerin, çocukların, kararları uygulayacak olan eğitim personelinin, yöneticilerin, idari kadronun ve öğretmenlerin, bu konuda birikmiş bir bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir (Williams, 2001, s. 87-88).

3.1.2.1. Kamplarda Eğitimin Kalitesi

Kamplarda eğitim mülteci öğretmenler tarafından yine kamplarda kurulmuş olan okullarda kısıtlı kaynaklar ile zor şartlarda verilmektedir. Kamplardaki kısıtlı bütçelerden sonra en önemli sorun olarak sınırlı insan kaynaklarından dolayı kamplarda kalifiye eğitmen ihtiyacının her geçen gün artması olarak belirtilmektedir (T. Brown, 2001, s. 115). Örneğin, Doğu Timor'da mülteci toplumu içinde bir öğretmen ve dört eğitimli gencin 100 kadar öğrenciye eğitim vermeye çalıştığı tespit edilmiştir (M. Sinclair, 2001, s. 18). Her ne kadar eğitimli mülteciler ilk günden itibaren kamplarda öğretmen ihtiyacını karşılamak adına, eğitim faaliyetlerine katılsa da eğitimin sistemli bir hale getirilmesi için eğitimli, kalifiye, deneyim sahibi öğretmenlerin varlığı gereklidir. Özellikle kamplardaki okullarda mülteci öğretmenlerin istihdamı düşük maliyetli ve sürdürülebilir bir yöntem olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin performansını artırmaya yönelik diğer faktör ücret politikaları ve

akreditasyondur. Özellikle kamplarda öğretmenlerinin maaşları sorun alanlarının başında gelmektedir. Kamplarda çok düşük ücretlerle çalışan öğretmenlerin dışarıda iş imkânının olduğu durumlarda kampları terk etmeleri önlenemediğinden mülteci topluluklarının beyin göçü olarak nitelendirdikleri durumlarla sık karşılaşmaktadır. Sayıları oldukça az olan kalifiye kişileri kamplarda tutmak ciddi bir çaba gerektirmektedir. Keza kamp içi eğitim kadroları arasındaki yüksek hareketlilik öğretmenlerin yetersizliğine dair diğer bir sıkıntılı sonuçtur (T. Brown, 2001, s. 145; Wright, Plasterer, 2010). Kamp dışı iş imkânı olmadığı durumlarda dahi düşük öğretmen maaşları nedeni ile kalifiye, dil bilen ve kamp yönetimi konusunda deneyimli öğretmenlerin kamp içindeki uluslararası örgütler ve sivil toplum örgütleri tarafından istihdam edilmekte olduğu durumlar da söz konusudur (T. Brown, 2001, s. 115). Kenya'daki Dadaab kampında bulunan 870 öğretmenin her ay 30'u işlerini bırakmaktadır (UNHCR, 2009b). Kalifiye öğretmenleri meslekte tutabilmenin etkili bir yolu da maaşların sürdürülebilir bir şekilde devamlı olarak ödenmesidir (Sommers, 2004). Mülteci öğretmenlerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edildiği Uganda gibi örneklerde dahi geç ödemelerin veya kesintilerin olduğu görülmektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 56). Bu konuda BMMYK ve UNICEF gibi uluslararası aktörlerin ulusal yetkililer ile işbirlikleri çözüm açısından kolaylaştırıcı olacaktır.

Eğitimin kalitesini etkileyen bir diğer faktör de akreditasyon ve sertifikalandırmadır. Özellikle kamplarda verilen eğitimin akreditasyonu ile ilgili sıkıntıların aşılması için çalışmalar başlatılmasına rağmen daha çok yol alınması gerektiği açıktır. Tanzanya'da BMMYK ve UNICEF Kongo ve Burundi eğitim otoriteleri ile işbirliği içerisinde bölgesel bir akreditasyon sistemi üzerinde çalışmaktadırlar (M. Sinclair, 2001, s. 50). Batı Afrika'da ise Gine'deki Liberya ve Sierra Leone'den gelen mültecilerin eğitime dair belgelerinin ev sahibi ve sığınılan ülke tarafından tanınmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Uzun müzakereler sonucu Liberya hükümeti Gine'de kamplarda mülteci öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik eğitim programlarını tanıyarak, akredite etmiştir. Burada önemli olan kayıtların doğru ve güvenli bir şekilde takibi, yedeklemeler ve denetleme ile yolsuzluğun engellenmesidir (T. Brown, 2001, s. 155). Ev sahibi ülkelerin kamplardaki eğitimi tanımadığı, akreditasyona izin vermediği, ileri seviyelerde eğitimin engellendiği durumlarda BMMYK ve diğer örgütlerin bu konuda

işbirliğine açık ve ısrarcı olmaları, diğer paydaşlar ile işbirliği içinde kendi çözümlerini geliştirmeleri özellikle önemlidir (Dryden-Peterson, 2011, s. 60). Özellikle kamplarda ister geri dönüşe yönelik ister ev sahibi uyuma yönelik olsun, verilen eğitimin kalitesini sertifikalandırabilmek adına çok paydaşlı, gerek kaynak gerek ev sahibi ülkeleri kapsayan bölge ülkelerini ve diğer örgütler ile işbirliği içinde mülteci öğrencilerin kamplardaki eğitimlerinin tanınmasına yönelik girişimler çok önemlidir.

Kamplarda verilen eğitimin içeriği kadar öğrencilerin ne öğrendiği ölçülmeli ve değerlendirilmelidir. Bu süreçte, kamplardaki öğrencilerin en temel okur yazarlık ve matematiksel becerilerin periyodik olarak ölçülmesi ile başlanabilir (2015). Eğitim çıktısı olarak başarının ölçülmesine dair ciddi sıkıntılar, eğitimin kalitesinin de sorgulanmasını gerektirmektedir. Burundi ulusal sınavında Tanzanya kamplarında kalan 1.233 öğrenciden sadece 46'sı başarılı olmuştur (T. Brown, 2001, s. 111). 2010 yılında Etiyopya'daki Eritre, Kunama ve Tigriya mülteci kamplarında yapılan bir araştırma göstermiştir ki ikinci sınıfta öğrencilerin %38'i ve %25'i 0 okuma becerisine sahipken dördüncü sınıfta tam okuma becerisi geliştirebilmiş öğrenci oranı sadece %5 ve %2 civarındadır (IRC, 2011). Tüm bu sonuçlar kalitenin çok ciddi bir sorun olarak mülteci eğitiminde belirgin olduğunu göstermektedir. Mülteci eğitiminde okullaşmanın yeterli olmadığı, verilen eğitimin kalitesinin de eğitime erişim ile aynı derecede önemli olduğu artık BMMYK tarafından da anlaşılmasına rağmen, konunun kurumun mevcut kapasitesinin çok ötesinde olduğu BMMYK tarafından da kabul edilmiştir (UNHCR, 2009a, s. 28).

Özellikle kamplarda BMMYK tarafından desteklenen mülteci okullarının verdiği eğitimin düşük kalitesi, öğrenciler ve velilerini farklı çözümler aramaya itmekte ve bunun sonucunda mülteci toplumu içinden inisiyatiflerin çıktığı görülmektedir. Kenya'da 2009 yılında Dadaab kampında bulunan özel okul sayısı 6 iken bir sene sonra 11'e çıkmıştır. Velilere göre bu artış kamplardaki okulların eğitim kalitesinin düşüklüğüne bir cevap niteliğindedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 60).

Kamplarda çok paydaşlı bir ortamda sağlanan eğitim, farklı paydaşların değer ve önceliklerini yansıtan farklı yaklaşımlar, mülteciler bağlamında özellikle eğitimin içeriği ve kalitesine dair fikir birliğine varmayı zorlaştırırsa da katılımcı süreçler bu meydan okumayı fırsata çevirebilir (Waters, LeBlanc, 2005). Bu bağlamda, Benin'de

bu ortak çalışmaya dayalı, işbirlikçi yaklaşım ile belirlenen standartlar ile kısıtlı kaynak baskısına rağmen iyi bir uygulama örneği oluşturulduğu kaydedilmiştir (Williams, 2001, s. 103-104). Tüm süreçlerinin mülteciler tarafından uluslararası örgütler ve ev sahibi devlet ile işbirliği içinde yürütüldüğü Nepal'deki Butan mülteci kamplarındaki eğitim sistemi de iyi örneklerden biri olarak sıralanmaktadır. Kamplardaki eğitim Nepal devleti tarafından tanınmakta ve eğitimini tamamlayan öğrencilerin Nepal'deki bitirme sınavına girmelerine izin verilmektedir. Bu sınav sonuçlarında yakalanan %90'ın üzerinde başarı oranı ise çok umut vericidir (T. Brown, 2001).

Özellikle kamplardaki mülteci okullarında verilen eğitimin kalitesine dair en önemli sorununun öğretmen kadrosunun eksik ve yetersiz olması olduğu düşünüldüğünde, mülteci eğitiminde insan kaynağı açısından orta öğretimin önemi daha da anlaşılmaktadır (Dryden-Peterson, 2011, s. 49). Özellikle uzayan kalış süreleri düşünüldüğünde kamplarda mülteci eğitiminin kalitesi, sürdürülebilirliği, ileri seviyelerde eğitime geçiş açısından orta öğretime erişim yaşamsal önemdedir. Bu konuda iyi örnek olarak Çad'daki mülteci kamplarında Sudanlı öğrencilere yönelik eğitim politikaları gösterilebilir. 2009 yılında yapılan bir çalışmada mülteci eğitiminin en sıkıntılı konusu olarak kamplardan orta öğretime erişim fırsatlarının kısıtlı olması gösterilmektedir. UNICEF ve Çad yetkilileri tarafından onaylanan ilköğretim diplomaları Sudan hükümeti tarafından tanınmamakta ve orta öğretime geçişlere izin verilmemektedir. Bunun sonucu ilköğretimdeki okullaşma oranlarına da yansyarak, mezuniyet oranlarını düşürmüştür. Çözüm olarak Sudan Hartum Üniversitesi ile yapılan antlaşma doğrultusunda kamplardaki öğrenciler için uzaktan öğretim fırsatı sağlanmıştır. Ancak sadece kısıtlı sayıda öğrenciye erişebilen bu programın etkisi de düşük olmuştur (Dryden-Peterson, 2011, s. 50).

Bu konuda asıl değişim ise 2014 yılında 10 yılı aşkın süredir yaklaşık 129.000 okul çağında Sudanlı mülteci çocuğa ev sahipliği yapan Çad hükümetinin mülteci öğrencileri ulusal müfredata dâhil etme kararı ile başlamıştır. Bu karar, kamplardaki mülteci öğrencilerin uyumunu kolaylaştırmak ve aldıkları eğitimin kalitesini yükselterek geleceğe dair umutlarını artırabilmek amacı ile BMMYK'nın desteği ile alınmıştır. Bu karar sonrasında Çad müfredatı doğrultusunda 1.700 Sudanlı öğretmene

eğitim verilirken ad'ın diğer resmi ğretim dili olan Fransızca eğitimi için 256 kadar adlı ğretmen de kamplarda istihdam edilmiştir. İlk sonuçlar gayet olumlu olmuş orta ğretim bitirme sınavlarında mülteci öğrenciler ulusal ortalamanın üstünde bir başarı göstermişlerdir. Pek çok ğrenci yükseköğretime devam etmek konusunda cesaretlenmiştir (De Cazenove, 2015). ad'daki mülteci eğitimi ile ilgili bu olumlu gelişmelerde BMMYK'nın 2011 yılında sahada ilk eğitim memurluğu makamını ad'da açmış olması ile ilişkisi araştırılmaya açık bir konudur.

3.1.2.2. Kent Mültecileri: Eğitimin Kalitesi

Okullaşma oranları bir tarafa alınan eğitimin kalitesi kentlerde de en önemli sorunların başında gelmektedir. Kamplarda olduğu gibi yetersiz ve kalifiye olmayan, düşük ücretli öğretmenler kentlerde de eğitimin kalitesini belirlemektedirler. BMMYK kent mültecileri destek programı kapsamındaki okullarda ğretmen kadrosuna eğitimler vermek başta olmak üzere çeşitli destekler sağlamaktadır. Bunun diğer okullara da yaygınlaştırılması gerekmektedir (UNHCR, 2009d, s. 16). Örneğin, Kuala Lumpur'daki kent mültecilerinin kurdukları mülteci okullarındaki öğretmenlerin maaşlarının düzenli bir şekilde ödenebilmesi için BMMYK, INEE standartlarına uygun geliştirdiği bir maaş ve ödeme şeması oluşturmuştur. Bu uygulama, öğretmenlerin motivasyonunu artırırken, ğretim kalitesinde de belirgin artışa neden olmuştur (Dryden-Peterson, 2011). Diğer taraftan Kenya'da olduğu gibi kaynak yetersizliğinin sebep olduğu aşırı kalabalık sınıflar ve altyapı sorunları eğitimin kalitesini etkilemekte ve ciddi bir sorun hâline getirmektedir. Bu durum, finansal olarak gücü olan aileleri özel mülteci okullarına yönlendirmektedir. Bu noktada çok zor şartlarda eğitim veren okullar olduğu kadar gayet iyi kaynak desteği alan mülteci okullarının var olduğunu vurgulamak gerekir (UNHCR, 2009d, s. 21).

Mülteci okulları dışında öğrencilerin ana akım eğitim sistemlerine dâhil edildiği durumlarda dahi kaynak sıkıntısı en önemli sorunlardandır. Okul binası ile ilgili aksaklıklar, eksik materyal gibi altyapı sorunları kadar kısıtlı sosyo-ekonomik şartlara sahip mülteci öğrenciler için okul giderleri ve ulaşım masrafları da sorun oluşturmaktadır. Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde var olan eğitim sistemlerinin ğretmen okullarının yetersizliği, verilen eğitimin pedagojik anlamda

yetersiz oluşu, toplumda öğretmenlere verilen değer gibi farklı etkenler öğretmenlerin yetersizliğinin kaynağı olabilmektedir. Kaynak yetersizliklerinin yanı sıra mülteci öğrencilere özel dil, iletişim, müfredata uyum sorunları, okul ve ebeveynler ile genel anlamda da mülteci toplumu arasında yetersiz ilişkiler, yerinden edilmiş, travma yaşamış öğrenciler ile çalışma konusunda deneyimli ve eğitimli öğretmen kadrosunun yokluğu gibi sorunlar kaliteye dair mülteci eğitiminde yaşanan başlıca sorunlardandır (UNHCR, 2009d, s. 11). Bunun yanında idari personelin ve öğretmenlerin dışlayıcı ve ayrımcı uygulamaları ve yaşatlarının taciz ve sataşmaları özellikle kent mültecileri bağlamında eğitime erişim kadar verilen eğitimin kalitesini etkilemektedir.

Eğitime erişimin sağlandığı durumlarda dahi finansal sıkıntılar özellikle kayıt dışı istihdamın ve çocuk işçiliğinin yoğun olduğu kent ortamında okul terk oranlarını yükseltmektedir. Erken evlilik ve ev işlerinin yükünü omuzlayan kız çocuklarında okul bırakma oranları özellikle yüksektir. Travmatik deneyimler, ruhsal ve psikolojik sorunlar özellikle destek mekanizmalarının yokluğunda okullaşma oranını düşürdüğü kadar terk oranlarını da yükseltmektedir (UNHCR, 2009d, s. 10).

Kamplardaki mülteci okullarının güçlü yanı olarak yukarıda da değinilen mülteci topluluğunun bu okullara ve eğitime verdiği önem, özverili bağlılık ve kamp ortamının izin verdiği sosyal organizasyon yapısına, genelde çok az gelişmiş, fakir bölgelerde yaşamlarına idame etmeye çalışan kent mültecilerinin eğitim inisiyatiflerinde pek rastlanmamaktadır (T. Brown, 2001, s. 115). Dış dünyadan kopuk devam eden eğitimleri yukarıda değindiğimiz pek çok sorun barındırmakla beraber kentlerdeki mülteci eğitimi kamplardaki ile ortak noktalar da içermektedir. Ancak kent mültecilerinin eğitiminin özellikle ana akım eğitim sistemlerine dahil edildikleri durumlarda daha farklı bir bakış açısı gerektirdiğinin altını çizmek gerekir.

3.1.3. Eğitimin İçeriği ve Kapsayıcılığı

Eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkili olan içerik, kapsam ve koruyuculuk konusu mültecilik bağlamının siyasi ve çatışmaya dair boyutu ile ilgilidir. Bilgi üretim ve yayma sistemi olarak eğitimin yapısal ve kültürel çatışmaları, dilleri, farklı dünya görüşlerini, iktidar ilişkilerini de dikkate alması gerekmektedir. Eğitimin kalitesi kavramsallaştırılması ve ölçülmesi zor bir konu olarak öne çıkarken, eğitimin

müfredat yolu ile aktarılması planlanan bilgi, beceri ve davranışlar bütünü olarak tanımlanabilecek içeriği, siyasi, toplumsal, kültürel ve kurumsal önyargılara açıktır. Tüm diğer kurumlar gibi eğitim kurumları da içinde bulunduğu toplum ile dinamik ve karşılıklı bir ilişki içindedir ve toplumdan izole bir şekilde var olamazlar. Toplumdaki kültürel kodlardan, değer ve davranışlardan etkilendikleri kadar onları şekillendirme kapasitesine de sahiplerdir (Oh, van der Stouwe, 2008, s. 597). Eğitimin içeriği, niteliğinin kim tarafından belirlendiği güç ilişkileri ile doğrudan ilişkilidir.

Bu bağlamda eğitimin koruyucu yönü, içerik ve yapısı, keza yönetimi ile doğrudan ilişkilidir ve özellikle mülteciliğin siyasi ve toplumsal boyutundan ayrılamayacağı akılda tutulmalıdır. Her ne kadar BMMYK tarafsızlık adına eğitimin iktidar ilişkilerini barındıran siyasi yönünü göz ardı etme yöneliminde olsa da mülteci eğitiminin kaliteli ve koruyucu olabilmesi için eğitimin içerik ve yapılarının siyasi boyutu da dikkate alınmalıdır. Statükoyu verili olarak kabul etmektense eğitimin erişim, kalite ve koruyuculuğuna yönelik tüm sorunlar bu karışık siyasi ve toplumsal bağlam göz ardı edilmeyerek daha geniş eleştirel bir perspektiften değerlendirilmelidir (Novelli, Cardozo, 2008).

Özellikle kamplarda eğitim sistemini oluşturacak ve yürütecek bir devletin olmadığı durumlarda kitlesel eğitimin barındırdığı çelişkilere dikkatimizi çeken Waters ve Le Blanc, faklı ve çatışan hedef ve çıkarların bir arada bulunduğu kamplarda eğitim politikalarının inşasında tüm kararların (eğitim dilinden müfredatın içeriğine ve okulların yönetimine kadar) siyasi içeriği olduğunu dile getirmiştir. Çoğunlukla yerinden edilmeye eşlik eden çatışma, belirsizlik ve acil durumlarda mülteciler için eğitimin içeriğinin nasıl ve kimin tarafından belirleneceği, nasıl yönetileceği, hangi dillerde olacağı gibi tüm soruların cevapları, kamplarda kimin iktidar sahibi olduğu, dahası kamplar kapatıldıktan sonra kimin iktidarı ele geçireceğine dair önemli ipuçları içermektedir. Bu kararlar geleceğe dair ihtimallerin çerçevesini çizerken, verilen eğitimin içeriği öğrenciler kadar ait oldukları topluluğun geleceğini de şekillendirir. Mülteci eğitiminin kaynak konusunda dışa bağımlı olduğu sürece bağışçıların çıkarını yansıtma eğiliminde olduğu ve mülteci statüsü ve otorite figürleri ile ilişkiler içerdiği ve içereceği açıktır. Ve bunun sonucu kamplarda geçici, yamalı ve derme çatma eğitim politikaları olarak karşımıza çıkmaktadır (Waters, LeBlanc, 2005, s. 138-139).

Mülteci eğitimin yönetim ve idaresinde açık veya örtülü bir şekilde genellikle uzlaştırılması zor siyasi hedefleri ile farklı pek çok aktör bulunmaktadır. Özellikle kamp yönetiminde etkili olan BM ve diğer gönüllü örgütler okulları geri dönüşü ve kampların yönetimini kolaylaştırıcı aygıtlar olarak görmektedirler. Aileler ise bu okulları çocuklarına kendilerini geliştirecek imkânları sunacak, hangi toplumda olursa olsun hayatlarını idame etmelerini sağlayacak ortamlar olarak görmektedir. Siyasi taraflar için ise okullar siyasi mobilizasyonun ve desteğin en önemli aracı olarak öne çıkmakta ve bir iktidar aracı olarak görülmektedir (Oh, van der Stouwe, 2008; Waters, LeBlanc, 2005). Diğer taraftan uluslararası insani yardım örgütleri için ise barış ve bir arada yaşama eğitimi ve kültürünün yerleştirileceği ortamları temsil etmektedir. Özellikle dışarıyla irtibatı kesilmiş mülteci kamplarında, dışarıdaki bağlantıları, kaynak ve malzemelere erişimleri ve dağıtılması üzerindeki denetimleri ile uluslararası örgütler kamp içindeki mevcut iktidar ilişkileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle 90'lardan sonra mülteci toplumlarının kendi eğitimlerinde söz sahibi olması gerektiğine dair inançla beraber uluslararası örgütler mülteci toplumu temsilcilerini bu konuda bilinçlendirmek, kapasitelerini artırmak ve eğitim hizmetlerinin yönetimine katılmalarını sağlayabilmek adına çalışmaya başlamıştır. Fakat mülteci toplumu ile kurdukları ilişkiler, farklı yakınlık seviyeleri tarafsız değerlendirme kapasitelerini de etkilemektedir (Oh, van der Stouwe, 2008, s. 600).

Görüldüğü üzere devletin olmadığı durumlarda eğitime etki eden farklı bakış açıları ve farklı çıkarlar eğitim politikalarında çeşitlilik yaratmaktadır. Eğitimin farklı siyasi gruplar tarafından kendi çıkarları doğrultusunda kullanılacak bir araç olarak görülmesine neden olan bu durum, mültecilere yönelik tutarlı politikalar oluşturulabilmesinin önünde önemli bir engel olarak aşağıda daha detaylandıracağımız şekilde ciddi engeller içermektedir (Waters, LeBlanc, 2005).

Kamp gibi sınırlı bir yaşam alanına kapatılmış, dış dünya ile ilişkileri sınırlandırılmış, kentlerde temel haklarından mahrum, hizmetlere, iş imkânlarına erişimi kısıtlı tüm mülteciler için eğitim özellikle hassas ve önemli bir konudur. Eğitimi geleceklerini kurtarmak adına bir fırsat olarak gören çocuklar için eğitime erişimin engellenmesi kayıp bir kuşak kadar yeni bir çatışma riski de barındırırken, aynı tehlikeler eğitimin içeriği ve kapsayıcılığı konusunda da mevcuttur.

3.1.3.1. Koruyucu Yönü

Özellikle savaş ve çatışma ortamında okullar mülteci öğrencilere bir tür normallik ve güven duygusu sağlamaları açısından koruyucu yönü ile öne çıkmaktadır. Eğitimin, çocuk ve gençlerin zihinsel ve ruhsal sağlığı, gelişimi kadar travma sonrası normal hayata dönüş gibi pek çok iyileştirici etkisi bulunmaktadır. Çocukların yanı sıra ailelerin de çocukların kamp ve kentlerde okullarda güvende olduğunu bilerek, kendi gündelik rutinlerine dönebilmeleri, kendişlerine, gelişimlerine vakit ayırabilmeleri de dolaylı faydalardandır (Sinclair, 2001, s. 10). Ancak okullar mülteci çocuklar için her zaman güvenli olamayabilir, iyi yönetilmediği takdirde çocukların şiddete zorlandığı, ayrımcılık, dışlanma ile karşılaştığı, istismar edildiği yerler olabilir. (UNHCR, 2009a, s. 24). Yakın döneme kadar acil durum ve insani yardım odaklı, mülteci eğitimini sadece öğrencilerin rutin bir şekilde okula gitmesi, normalleşme ve enerjilerini harcayarak daha kötü tercihlere meyil etmelerinin engellenmesi olarak gören yaklaşımın eğitimin içeriğini ve koruyucu yönünü genelde gözden kaçırdığını görmekteyiz. Fakat aşağıda daha detaylı değinileceği gibi eğitimin içeriği, koruyucu yönü özellikle mülteci bağlamında çok önemlidir ve kaliteli eğitimden ayrılamaz. Keza sadece kaliteli eğitimin koruyucu yönü bulunmaktadır (Dryden-Peterson, 2011, s. 32).

Bu bağlamda okulların koruyucu yönünü ölçebilmek amacı ile BMMYK, *özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, kadın öğretmenlerin ve mülteci öğretmenlerin oranı* ile son olarak *okul yönetim komitesinin varlığı* olarak dört ölçüt kullanmaktadır. Veriler açısından yine çok farklılıklar bulunmakta, BMMYK bu verileri kamplardan sistematik olarak toplamaktadır. Fakat kentlerdeki okullar ve mülteci öğrencilere dair sağlıklı veri takibi bulunmamaktadır (Dryden-Peterson, 2011, s. 33).

Diğer taraftan eğitimin kalitesinin ölçümünde olduğu gibi bu veriler girdiler ile ilgilenmekte, çıktılara dair bilgi içermemektedir. Okullarda mülteci ve kadın öğretmenlerin oranı rol model olması, koruyucu yönü ve öğrenme üzerindeki etkisi ile çok önemli olmakla beraber, nitelikleri ve yetkileri çalıştıkları koşulları değiştirmeye yetmediği sürece koruyucu rolleri kısıtlı olacaktır. Aynı şekilde mülteci topluluklarının eğitim ile ilgili karar alma, yönetim ve denetim süreçlerine katılması

adına okul komiteleri önemli olmakla beraber bu komitelerin yaptıkları ve işlevleri araştırılmadığı sürece verimliliklerinin ölçülmesi çok zordur. Keza öğrencilerin okulda karşılaştıkları şiddet, ayrımcılık ve dışlanmaya dair sistematik veri bulunmadığı sürece eğitimin koruyucu yönü tam anlamıyla değerlendirilemeyecektir.

Tüm eğitim kararları, politika ve stratejiler, iktidar ilişkilerini yansıtırken, okulları da geleceğin inşa edildiği yerler olarak dışlanma ve ayrımcılığın da mekanı olabilir. Dahası kentler mülteci öğrenciler için kamplara göre daha fazla dışlanma, ayrımcılık, kültür farklarından kaynaklı sorunlar, istismar riski taşımaktadır (UNHCR, 2009d, s. 11).

3.1.3.2. Müfredat Seçimi

Müfredatın içeriği öğrencilerin ne öğreneceği kadar kendine ve etrafına ilişkin anlam dünyasını da belirler. Neyin, nasıl öğretileceğini belirleyen, meşru bilginin tanımlanma süreci olarak müfredat seçimi mülteci eğitiminin en çatışmalı konularındandır. Müfredat geleceğe dair ortak tasavvuru içerir; dil, dinin toplumdaki yeri, milli tarihin yazılımı ve sunumu, öğretilen bilimler dahi siyasi müzakere ve manevralar ile ortaya çıkan uzlaşımın ifadesidir (Waters, Le Blanc, 2005: 129-30).

Sığınmacı ve mültecilere yönelik müfredat seçiminde temel olarak iki yol bulunmaktadır. Mültecilerin geldikleri kaynak ülke müfredatı takip edilebildiği gibi yeni gelinen ev sahibi ülkenin müfredatı da benimsenebilir. BMMYK verilerine göre sığınmacı ve mülteci çocukların eğitiminde kaynak ülke müfredatının takip edildiği ülkeler Pakistan, Liberya ve Tanzanya'dır (2015a: 2). Kaynak ülke müfredatının oluşturduğu paralel sistemler, ikinci bölümde değinilen özellikle geri dönüşe yönelik eğitim bağlamında tercih edilen bir uygulamadır. Alan yazınında kalış sürelerinin henüz bu oranlara yükselmediği 80'li yıllarda Zimbabve ve Malavi'deki Mozambikli sığınmacıların, Mozambik eğitim bakanlığının desteği ile kendi müfredatlarında eğitimlerine devam etmeleri sayesinde geri dönüşlerinde eğitim sistemine geçişte zaman kaybetmemeleri başarılı bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Sinclair, 2007: 54). BMMYK geri dönüşe yönelik olan bu sistemde, müfredatın barışa yönelik programlar ile desteklenmesini önermektedir (Sinclair, 2007).

Diğer bir yöntem olarak ev sahibi ülkenin müfredatının kullanıldığı sistemde ise iki

ayrı uygulama mevcuttur. Lübnan, İnan, Yemen, Uganda ve Kamerun'da sığınmacı ve mülteci çocuklar ana akım okullarda, ulusal müfredatı takip ederken Malezya, Etiyopya, Kenya ve Ruanda'da ana akımın dışındaki ayrı mülteci okullarında ev sahibi ülkenin müfredatı takip edilmektedir (UNHCR, 2015a: 2). Geleneksel olarak sığınılan ev sahibi ülke ile kaynak ülke müfredatının birbirine yakın olduğu ülkelerde mültecilerin tercihi ile mülteci okullarında ev sahibi ülke müfredatının kullanıldığı görülmektedir. Bu politika ve uygulama, sığınılan ev sahibi ülke müfredatının, sığınmacı ve mülteci nüfusu tarafından kabulü ile mümkündür. Koloni döneminin mirası olarak İngiliz müfredatı kullanan Güney Sudanlılar aynı eğitim mirasına sahip sığındıkları Kenya ve Uganda'daki kamp okullarında, kendi rızaları ile bu ülkelerin müfredatlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. (Sinclair, 2007: 54).

Kent mültecilerinin eğitimi durumunda müfredat seçimi özellikle hassas bir konudur. Mozambik örneği başarılı olmakla beraber ortalama kalış sürelerinin 20 yılı aştığı günümüzde sürdürülebilirlik açısından geçerliliğini yitirmektedir. Kaynak ülke müfredatının kullanıldığı mülteci okullarının eğitim sistemi açısından yarattığı paralel sistemlerin alternatifi mülteci öğrencilerin ev sahibi müfredatı takip eden ana akım ulusal sistemlere dil ve akademik destek ile dâhil edilmesi, kaynaştırılmasıdır. Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin ulusal müfredata geçerek ana akım eğitim sistemlerine dâhil edilmelerinin ev sahibi ülke açısından ciddi zaman ve kaynak gerektirdiği açıktır. Diğer taraftan bu kararın siyasi ve toplumsal yansımaları olacağı da nettir. Fakat özellikle mülteci eğitiminin sürdürülebilirliği açısından birarada yaşayacağı düşünülen her iki toplum için orta ve uzun vadede getireceği fayda da yadsınamaz. Bu BMMYK tarafından da kabul edilmektedir. Komiserlik, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimi konusunda ev sahibi ülke müfredatı ve ana akıma geçiş konusundaki ulusal eğitim kurumlarının "tüm çabalarını destekler ve cesaretlendirir" (UNHCR, 2015a: 2-3).

Diğer taraftan sığınmacı ve mültecilerin ulusal okullara dâhil edilmeleri eğitim sistemlerini ve altyapısını zorlayacak, ciddi kaynak gerektirdiği kadar bilgi birikimi ve deneyim gerektiren desteklenmesi gereken bir karar ve süreçtir. Ev sahibi ülke tarafından kalıcılık beklentisini artıracığı, mülteci toplumu tarafından ise yeni nesillerin kendi kültürü, dilini unutacağı endişesi bu kararı sorgulatmaktadır. Bu

noktada “iki taraflı”, iki ülke müfredatlarının bir arada kullanıldığı müfredatlar tercih edilmeye başlanmıştır (UNESCO, 2003).

Buna benzer şekilde kamplarda ev sahibi ülkeler ile işbirliği içinde değişik müfredatların uygulandığı, yeniden yerleştirilmeye hazırlık olması açısından farklı Batı dillerinin öğretildiği farklı ve karma müfredatları takip eden BM veya diğer örgütler tarafından finanse edilen okullar gibi pek çok inisiyatifin de olduğu görülmektedir. Nepal dili konuşan Butanlı mülteciler ülkelerinde de eğitim dili olarak kullanılan İngilizceyi tercih ederken, müfredata eklenen Nepalce dersleri ile Butan ve Nepal müfredatın karışımı bir müfredatı takip etmeyi tercih etmişlerdir (Williams, 2001).

3.1.3.3. Dil Seçimi

Müfredat ile bağlantılı olarak eğitim dilinin seçimi, mültecilere verilen eğitimin kalitesini ve koruyuculuğunu olduğu kadar erişilebilirliğini de etkileyen en önemli faktörlerdendir. Kent mültecileri bağlamında mültecilerin ulusal sistemlere dâhil edilmesi durumunda müfredatın dili mülteci çocukların önündeki en önemli engellerdendir. Çalışmalar göstermektedir ki eğitim dilinin farklı olduğu durumlarda öğrenciler eğitim yıllarının büyük bir bölümünü o dili öğrenmek için geçirebilmektedir. Gelişmiş eğitim sistemlerinin aksine dil destek mekanizmalarının bulunmadığı ilk sığınılan ülkelerde öğrenciler bilişsel gelişimlerine veya edindikleri bilgilere göre değil dil seviyelerine göre değerlendirilmekte ve olmaları gereken sınıfların çok daha altında sınıflara yerleştirilmektedirler. Bu da yıl kaybının yanı sıra öğrenme ve öğrencinin motivasyonu üzerinde olumsuz etki yapmaktadır (Dryden-Peterson, 2015).

Kamp ortamında ise eğitim dili tercihi, iktidar ilişkileri ile doğrudan ilişkilidir. Mülteci kampı gibi çatışma, şiddet ve geleceğe dair belirsizliğin hakim olduğu durumlarda müfredatın dili ve içeriği genellikle ulus ve kimlik inşası veya yeniden inşası ve meşruiyeti için bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu kararlar özellikle hassastır ve kampta mülteciler içindeki ve diğer aktörler arasındaki iktidar ilişkilerini temsil eder. Farklı dillerin konuşulduğu durumlarda dil tercihi özellikle mülteciler açısından kendi eğitim sistemleri üzerinde kontrol kurabilmeleri için önemli bir

olanaktır. Yapılan çalışmalar kamplardaki farklı ana dillerin varlığında çoğunluğun kullandığı egemen dilin eğitim dili olarak tercih edildiğini ve bu durumun özellikle azınlıkta kalanlar üzerinde eğitime erişimi engelleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Oh, Van der Stouwe, 2008: 607-608). Dil tercihleri ile ilgili diğer sorun da kamplardaki eğitim materyalleri ile alakalıdır. Sınırlı kaynaklar ve acil durumlarda eğitim yaklaşımının mirası olarak kamplarda kullanılan eğitim materyallerinin İngilizce olduğu durumlarla sıklıkla karşılaşmaktadır.

3.1.3.4. Eğitimin Kapsayıcılığı ve Ayrımcılığın Önlenmesi

Kamp gibi farklı kimliklerin bir arada yaşamak zorunda kaldığı kapalı ortamlarda eğitimin içeriği ve kapsayıcılığı özellikle önemlidir. Eğitimin tüm mülteci nüfusunu kapsayıcı, insan hakları odaklı, toplumsal uyuma ortam hazırlayacak şekilde planlanarak, uygulanması çok önemlidir. Kamplardaki eğitim hizmetlerinin yönetim yapısı incelendiğinde mülteci toplumunun genel olarak eğitimin planlama ve yönetiminde tam olarak söz sahibi olamadığı görülmektedir (Waters, LeBlanc, 2005, s. 145). Eğitim faaliyetlerin sistemli bir hale getirilmesi ve eğitim faaliyetlerini yönetecek ve kontrol edecek komitelerin kurulması öncelikli konular arasındadır.

Nepal'deki Butan kamplarında mültecilerin başlattıkları eğitim hizmetleri, kalışın uzaması ile BMMYK'nın koordinasyonu altına girmiştir. Yönetim ve kaynak açısından faydalı olan bu yaklaşım, özellikle üst yönetimde az yer verilen mültecileri politika yapım sürecine etkisinin azalması ile sonuçlanmıştır (T. Brown, 2001, s. 128). Eğitim politikalarının “mülteciler için eğitim” den çıkarak “mülteciler ile eğitim” olarak organize edilebilmesi karar verme süreçlerine mülteci toplumunun katılımı ile mümkündür. Özellikle kamplarda eğitim faaliyetlerinin yönetimi kurulan eğitim komiteleri üzerinden sağlanarak, bu katılımın artırılması hedeflenmektedir. Eğitim komitelerinde ev sahibi toplum ve mülteci toplumun üyelerinin varlığı sorunların çözümü için önemlidir. (Oh, Van Der Stouwe, 2008: 597). Sadece karar verici düzeyinde değil, yerel uygulayıcılar ve okul yönetimi düzeyinde de mültecilerin temsili mültecilerin eğitimi açısından önemli bir konudur.

Mülteci eğitiminde özellikle kamplarda farklı aktörlerin müdahalesi ile şekillenen eğitimin içeriği, aynı zamanda mülteci toplumunun içindeki iktidar çatışmasının da

sonucunda şekillenmektedir. Ulusal eğitim sistemlerinden dışlanan, erişimi kısıtlanan mülteciler için ayırım ve dışlanma kamp içinde devam eden iktidar ve çıkar ilişkilerinin sonucu olarak mikro düzeyde devam etmektedir. Araştırmalar ayrımcılık ve dışlanmanın kamp düzeyinde de yaşandığını, kamp içinde bazı grupların veya bireylerin eğitime erişiminin kısıtlandığını, kamp içi eğitim politikalarının belirli bir grubun türdeşliğini ve birliğini güçlendirmek adına farklılığı göz ardı ederek eğitimden dışlandığını göstermektedir. (Oh, Van der Stouwe, 2008, s. 593-594). Burma mülteci kamplarında yaptıkları çalışmada, Oh, Van de Stouwe mülteci toplumu arasındaki etnik ve dini çeşitliliğin ve iktidar ilişkilerinin, kamplardaki eğitim politikaları üzerindeki ayrımcı ve dışlayıcı etkilerini incelemiştir. Eğitim politikalarının ve kararların, öğretmenler, veliler ve mülteci toplumunun temsilcilerinden oluşan komiteler tarafından alındığı ve yönetildiği görece standart ve sağlıklı bir sisteme sahip Burma kamplarında, Karen dili ve kültürü öne çıkarırken, müfredat kamptaki diğer grupların farklı kültürel ve siyasi yorumlarına yer bırakmamaktadır. Sadece Karen dilinde eğitim verilen kamplarda Müslüman çocukların kayıt oranı çok düşüktür. Müslüman azınlığın farklı dilde ve müfredatta eğitim veren kendi okullarının olduğu kamplar da sınırlı kaynak ve az nüfus nedeni ile ancak ortaokula kadar hizmet vermektedir. Bu okullarda okuyan çocukların daha ileri seviyelerde eğitime geçişi kısıtlanırken, bazı kamplarda en temel eğitime dahi erişememektedirler. Eğitim sisteminin yönetim yapısına baktığımızda, okul ve kamp komitelerinin Müslüman toplumunun temsilcilerine yer vermediği gözlemlenmektedir.

Mülteci okullarının eğitim sistemine dâhil edildiği Uganda’da ise mültecilerin yönetime dâhil edilmesi noktasında sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir (Wettstein, 2011). Kyangwali mülteci yerleşimindeki okullarda BMMYK, uygulayıcı ortaklar, mülteci ve yerel öğretim kadrosu ile aileler “Aile Öğretmen Birlikleri” ile “Okul Yönetim Komiteleri” üzerinden işbirliği yapmaktadırlar. Fakat mülteci ailelerin süreç ile ilgili bilgileri kısıtlı olduğundan, tüm sürece hâkim olmaları konusunda eksiklikler olduğu, hatta bazı durumlarda mülteci öğretmen ve idarecilerin özellikle bütçe ile ilgili kararları imzalasalar dahi karar verme sürecine dâhil edilmedikleri anlaşılmaktadır. Okul, eğitim politikaları ve kaynak dağılımı ile ilgili karar verme

yetkisinin BMMYK, uygulayıcı ortaklar ve ulusal kadroda bulunduğu anlaşılmaktadır. Verilen kararlar, bu kararlardan doğrudan etkilenecek olan mülteci öğretmenler ve ebeveynler ile paylaşılma ile beraber karar verme süreçlerinde bu grupların aktif katılımlarını görmek zordur (Dryden-Peterson, 2011, s. 67).

Eğitimin içeriği ve kapsayıcılığı ile ilgili diğer bir konu da farklılık ve çeşitliliğe yer vermesidir. Mülteci kampların yerel toplumdaki izole, farklı fikir ve insanlara kapalı bağlamı, kamplardaki eğitimin farklılığa vermesi gereken önemin azalmasına neden olmaktadır (Oh, Van der Stouwe, 2008). Bir sonraki nesil olarak uzun yıllarını kamplarda geçirme olasılığı bulunan çocuk ve gençlerin bu tarz dış dünyaya kapalı bir eğitim almasının sonuçlarının vahim olacağı açıktır. Çatışma ve şiddeti artıracak, düşmanlığı besleyen bu ortamda eğitim ve müfredat, barış eğitimi içermeli, insan hakları, hoşgörü ve demokrasi gibi temalar özellikle öne çıkarılmalı, iletişim, problem çözme, müzakere becerileri verilmelidir (Wright, Plasterer, 2010).

Bu amaçla BMMYK tarafından geliştirilen barış eğitimi programları Kenya'da 1990 ve 2000'li yıllar boyunca mülteci kamplarında devam etmiş, ancak 2000'li yılların sonunda bütçe kısıtları nedeni ile kaldırılmıştır. Dryden-Peterson, müfredat dışı barış eğitimleri yerine, müfredata yerleştirilmiş erişilebilirlik ve kapsayıcılık ile ilgili ve daha geniş yapısal müdahaleler ile desteklenen barış eğitiminin koruyuculuk anlamında daha faydalı olacağını düşünmektedir (Dryden-Peterson, 2011, s. 66).

Davies özellikle çatışma yaşamış toplumlarda kültürü homojenleştirme çabasının, belirsizlik ve endişeyi azaltabilmek için farklı olanı dışlarken, ortak kimliğe, topluluğa bağlılık ve aidiyeti artırdığını belirtmektedir (Davies, 2010, s. 20). Sahada çalışanların erken dönemde tespit ettiği (Tawil, Harley, 2004) 2000'li yıllardan sonra gündeme oturan eğitim ve çatışma arasındaki ilişki, mülteci eğitimi bağlamında da çok önemli bir konudur. Soğuk savaş sonrası dönemde savaşlar jeopolitik çıkar çatışmalarından çok komşu ülkeler arasında veya sınırlar içinde yaşanmakta ve bu konu da eğitim ve çatışma arasındaki ilişkiyi gündeme taşımaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, müfredatın içeriği, öğrencilerin teknik olarak ne öğrenecekleri kadar kendileri ve ait oldukları topluluğu algılama şekillerini belirlerleyerek, geleceklerini şekillendirmektedir. Farklılık ile çeşitliliği yok sayma çabası, önyargılar ile ayrımcılık ve hoşgörüsüzlüğün müfredatta yer bulması, özellikle çatışma yaşamış, bölünme ve

kutuplaşmaların fazla olduğu toplumlarda sık rastlanan bir durumdur (Bush ve Saltarelli, 2000: 12-16). Çatışma durumunda eğitimin oynadığı pozitif ve negatif roller üzerine yaptıkları öncü çalışmalarında Bush ve Saltarelli müfredatta yer bulan düşmanlık, hoşgörüsüzlük ve önyargılar ile beraber bir kültürün kavram ve değerlerinin öne çıkarılmasının diğer gruplar üzerinde olumsuz ve dışlayıcı sonuçları olabileceğini ifade etmektedirler (2000). Özellikle siyasi ve toplumsal boyutu ile çatışma barındıran yerinden edilme ve mültecilik deneyiminde öğrencileri ana akım sisteminde kaynaştırma çabaları, bir arada yaşamının siyasi ve toplumsal boyutuna, insan hakları ve barışa müfredatta yer verilmediği durumlarda, mülteci çocukları eğitim sistemine yabancılaştırarak ve uzaklaştırarak istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir (Dreyden-Peterson, 2011: 62-64). Açık veya çoğu zaman gizli ayrımcılık ve önyargıların okul ve müfredat düzeyinde varlığı bunların yeniden üretilmesine sebep olurken, toplumsal sonuçları vahimdir.

Kamplara göre kentlerdeki zor yaşam koşulları eğitimin direkt ve dolaylı maliyetini artırırken, yeni bir dile ve müfredata alışmaya çalışan yeni gelen öğrenci, ayrımcılık ve zorbalığa karşı savunmasız kalmaktadır. Araştırmalar yeni sisteme adapte olmaya çalışan mülteci öğrencilerin müfredatın içeriğinden olduğu kadar öğretmen ve sınıf arkadaşlarından kaynaklanan ayrımcılığa maruz kaldıklarını da göstermektedir (Dryden-Peterson, 2015, s. 13). Çatışmanın ve mülteci bağlamının kaçınılmaz siyasi karakteri ve mültecilere yönelik toplumsal algı ile alakalı olan bu durum, Kenya'daki Somalili öğrencilerin Somali'deki terör grupları ile özdeşleştirilmeleri veya Mısır'daki Suriyeli mültecilerin rejim karşıtları olarak kabulü sonucunda, okullarda ayrımcılık ve zorbalık ile karşı karşıya kalmaları gibi pek çok örnek üzerinde gözlemlenmektedir. Eğitimin siyasi boyutu müfredat, eğitim dili seçimi, yönetim yapısı, okul aile iletişimi ile sığınma ve mültecilik politikaları, toplumsal uyum ve kabulden ayrılamaz.

3.1.4. Politika Dönüşümü: Ulusal Sistemlere Uyum

Görüldüğü üzere mülteci eğitim politikalarında temel olarak yasal, mekânsal ve müfredat düzeyinde ayrıştırılmış eğitim ile ev sahibi ülkenin ana akım sistemine dahil edilerek kaynaştırılmaları olarak iki farklı uygulama mevcuttur. Bu kararların arkasında mülteci eğitiminin ne için ve ne amaçla yapıldığına dair temel varsayımlar

bulunmaktadır.

1990'lar boyunca BMMYK kamplarda eğitimi uzun vadeli bir politika olarak planlamaktan çok insani yardım kapsamında, dönüşü kolaylaştırıcı geçici bir süreç olarak görmüştür. 1990 yılında BMMYK'nın başkanlığında toplanan Herkes için Eğitim Jomtien Konferansı'ndaki ana temalardan biri mültecilerin geri dönüşü için eğitimin güçlendirilmesi olmuştur. 1995 yılında BMMYK kamplardaki mülteci eğitiminin amacını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Eğitimin içeriği, gönüllü geri dönüş için eğitim ilkesine uygun olarak, mülteci öğretmenler eşliğinde, tanıdık eğitim tipi ve dilinde olmalıdır. İçerik kaynak ülke müfredatını takip etmeli. Geri dönüşün uzaması durumunda iki ülke müfredatının ciddi farklılıklar içermesi durumunda, iki tarafa da yakın, ev sahibi ülkenin müfredatının unsurları ile birleştirilecek karışık müfredatın olası kullanımı mülteci ve ev sahibi ülke eğitimcileri arasında müzakereye açılmalıdır. Geri dönüşün daha da uzaması veya önemli ölçüde yerleşme söz konusu ise ev sahibi ülke müfredatı karşılıklı rıza ile kabul edilebilir” (Retamal, Aedo-Richmond, 1998).

Sinclair, BMMYK için 2001 yılında hazırladığı raporda ev sahibi ülke müfredatının kullanımının eski bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Bazı ülkelerin hala konuyu “ulusal gurur meselesi” yaparak kendi ülke müfredatlarını mültecilere dayattığını ve buna örnek olarak Kongo'daki Angola ve Güney Sudanlı mülteci okullarında Fransızca müfredatın okutulmasını göstermiştir (Sinclair, 2001, s. 26). Dönemi yansıtan rapor mülteci okullarında eğitimin kendi müfredatı ile geri dönüşe hazırlık amacı ile yapılmasını savunmaktadır. Uzun kalış durumlarında ise ev sahibi ülke müfredatının kullanımını onaylamakla beraber bunun bir hazırlık, geçiş dönemi programı olmadan uygulanmasını eleştirmektedir. Raporun mülteci eğitiminin av sahibi ülke müfredatı ile desteklendiği durumlarda dahi geri dönüşü kolaylaştırıcı etkiye vurgu yapılması dikkat çekicidir. Yukarıda değinildiği gibi bu dönemde yaygın olan bu yaklaşımın iyi uygulama örneği olarak sıklıkla Mozambik verilmektedir (Sinclair, 2001, s. 25). BMMYK, 2003 Eğitim Kılavuzu'nda mültecilerin geri döneceği beklentisi ile mülteci eğitim programlarında geline kaynak ülke müfredatının kullanımını savunmaktadır (UNHCR, 2003). Özellikle de dil engelinin bulunduğu ve mevcut ulusal sistemlerin yüksek öğrenci sayılarını kaldıramayacağı öngörüsü ile bu yaklaşımın BMMYK tarafından desteklendiği anlaşılmaktadır.

Sadece BMMYK değil gerek bağışçı ülkeler gerekse de ev sahibi ülkelerin mülteci

eğitiminin göç üzerinde çekim etkisi yarattığı fikrinde birleştikleri bu dönemde, kaynak ülkede barış tesis edildiğinde ev sahibi ülkelerde eğitim hizmetlerini kesildiği Gine, Senegal, Tanzania'daki mülteci eğitimi programlarında gözlemlenmiştir. Daha geri dönüş başlamadan kapanan okullar yüzünden pek çok öğrenci eğitimden mahrum kalmıştır (Dryden-Peterson, 2011, s. 67). Eritre'ye sığınan Sudanlı mültecilerin dönüşünü kolaylaştırmak adına geri dönüşün yüksek olduğu dönemlerde BMMYK tarafından kamplarda çocuk ve gençlere yönelik eğitim aktivitelerinin verilmemesine yönelik kararlar alındığı ve geri dönüşün hız kestiği dönemde de bunun devam ettiği anlaşılmıştır (Sinclair, 2001, s. 57). En iyi ihtimalle geçici olduğu varsayılan bu öğrencilere verilen eğitimin kalitesi ve standartlarının nasıl belirleneceği ise tam bir muammadır.

Bu süreçte kent mültecilerinin sayısındaki artış ve uzayan kalış süreleri mülteci eğitiminin kalitesine dair sorunları gündeme getirmiş, sertifikalandırma ve akreditasyon kadar öğretmenlerin eğitimi gibi konular mültecilerin ulusal sistemlere girişinin BMMYK tarafından bir çözüm olarak kabulünde etken olmuştur. Dryden-Peterson'un BMMYK için 2011 yılında yaptığı kapsamlı çalışma ve sonrasında yayınlanan rapor, mültecilere yönelik sürdürülebilir ve kaliteli eğitimin mültecilerin ulusal sisteme dâhil edilmesi ve uyumlarının sağlanması ile mümkün olacağını iddia etmektedir (Dryden-Peterson, 2011). Bu konuda bir dönüm noktası olan bu rapora göre, BMYK ev sahibi ülkelerin eğitim bakanlıkları ve uluslararası örgütler ile yakın işbirliği içinde eğitim sistemlerinin güçlendirilmesine destek vermelidir. Özellikle artık tüm mülteci nüfusunun çoğunluğunu oluşturan kent mültecilerinin ulusal eğitim sistemine dâhil edilmesi sadece mülteci toplumunun değil, ev sahibi ülkelerin de çıkarına bir durum olarak önemlidir. Bu sadece mülteci okullarındaki eğitimin kalitesi ve sürdürülebilirliğine dair sorunları çözmekle kalmayacak, özellikle düşük oranda olan ortaokul seviyesinde okullaşma oranlarını da artıracak bir çözüm olarak önümüze çıkmaktadır. Keza bu dâhiliyetin yükseköğretime erişim üzerinde etkisi de yüksek olacaktır.

BMMYK'nın sayıları her geçen gün artan kent mültecilerinin eğitimine yönelik hazırladığı eylemsel kılavuzunda, “mülteci çocukların -yerel çocuklar ile orta ve uzun vadede barış içinde bir arada var olabilmeleri” amacı ile örgütün ilkesel olarak mülteci

çocukların “ana akım eğitim sistemi içinde yer almasını” desteklediğini ve paralel sistemlerin mümkün olduğunca önlenmesi gerektiği belirtilmiştir ve 2012 yılında resmi politika olarak kabul edilmiştir (UNHCR, 2011a, s. 4, UNHCR, 2012b). BMMYK, sığınmacı ve mülteci öğrencilerin ulusal ana akım sistemlere dâhil edilemediği durumlarda, ulusal veya uluslararası örgütler ve kuruluşlar tarafından desteklenen mülteci okullarının oluşturduğu paralel sistemleri geçiş dönemi düzenleme ve uygulaması olarak kabul etmektedir. Sertifikalandırma ve akreditasyon açısından BMMYK, bu okullarda verilen eğitimin denetlenebilirliği ile hesap verilebilirliği ile ilgili ev sahibi ülkelerin eğitim bakanlıklarının çabalarını destekleyeceğini belirtmektedir (UNHCR, 2011a: 5).

Belirli konularda işbirliği dışında BMMYK Eğitim Bakanlıkları ile mültecilerin eğitime erişimleri, müfredat seçimleri, sertifikasyon ve akreditasyon ile mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ulusal sistemlere dâhil edilmesi ve ulusal sistemlerin geliştirilmesi gibi daha geniş konularda beraber çalışmalar yürütmektedir. Mültecilerin ulusal eğitim sistemine erişiminin sağlanabilmesi amacı ile BMMYK mülteciler konusunda eğitim personelinin farkındalığının artırılmasına yönelik çalışmalar yapmış, Bakanlık ile işbirliği içinde mültecilere yönelik eğitim materyallerinin seçimi ve ileriye dönük planlama faaliyetlerinin gerçekleştirmiştir (Dryden-Peterson, 2011, s. 77). BMMYK’nın kent mültecilerine yönelik politika ve programlarının ulusal eğitim ve kalkınma politikaları ile uyumlu ve ilgili bakanlıklar ile yoğun işbirliği içerisinde planlanarak, uygulanması özellikle sürdürülebilirlik ve uyum açısından gereklidir. Devlet kurumları dışında yerelde deneyim sahibi ulusal sivil toplum örgütleri ile işbirliği özellikle kent bağlamında oldukça etkili olmaktadır.

UNICEF ile 1996 yılında yapılan mutabakata ek olarak iki kurum 2010 yılında yayınladıkları ek metin ile var olan işbirliğinin geliştirilmesi amacı ile ortak bir iş planı yayınlamışlardır (Dryden-Peterson, 2011, s. 78). Bu iş planı ortak değerlendirme, bilgi paylaşımı ve eğitim materyali hazırlıkları yanı sıra mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edilmesi konusunun savunulması ile ilgili işbirliğinin geliştirilmesini de hedeflemektedir. UNICEF merkezi seviyede ulusal kapasite artırımı ile ilgilenmekte, BMMYK’nın operasyonları ise daha çok sahada yerel düzeyde gerçekleşmektedir. İki kurum öncelikle Botswana’da mülteciler için eğitim

materyalleri sağlanmasında, Kenya, Dadaab'da öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesinde işbirliği yapmıştır. Malezya'da mülteci öğrencilerin ulusal sisteme dâhil edilmesi noktasında ulusal otoriteler ile görüşme ve müzakerelerde UNICEF, BMMYK'yı desteklemiştir (Dryden-Peterson, 2011). Kalış sürelerinin uzaması ve kent mültecileri bağlamında mültecilerin ulusal sistemlere dâhil edilmesi sürecinde UNICEF ulusal düzeydeki bilgi birikimi, deneyimi, uzmanlığı, yetkileri ve ilişkileri ile Eğitim Bakanlıkları ile BMMYK'nın en önemli ortaklarından. Kişiler üzerinden ve kısa vadeli belirli konularda olan bu işbirliğinin kurumsal mekanizmalarla desteklenerek uzun vadeli ortaklıklara dönüştürülmesi önemlidir.

Çalışmalar göstermiştir ki mülteci toplulukların aktif olarak eğitim sistemlerine dâhil oldukları bölgelerde okullaşma oranı kadar eğitimin kalitesi de yüksek oranlarda seyretmektedir. Bu bağlamda sadece mülteci topluluğu liderleri değil öğrencilerin ve ebeveynlerinin de sürece dâhil edilmesi, okul ile aileler arası iletişimin artırılması önemlidir. Mülteci toplumunun eğitime diğer bir katkısı ise mülteci öğretmen kadrosu olacaktır. Ev sahibi toplumun mültecilerin getirdiği beşeri sermayeyi değerlendirebilmesi ve istihdam yaratmak adına özellikle mülteci öğretmenlerin sisteme dâhil olmalarının sağlanması önemlidir. Mülteci toplumun sadece örgün eğitim değil, yaygın eğitim ve diğer programlara katkılarının sağlanması eğitim kalitesini de olumlu etkileyecektir (UNHCR, 2009d, s. 44).

Ulusal eğitim sistemlerinin kapasite ve kalitesinin artırılmasına yönelik desteğin ciddi bir ihtiyaç analizi ve sonrasında takip ve değerlendirme süreci ile yapılması önemlidir. Aksi halde dar boğazlar ve ev sahibi toplum ile mülteci toplumu arasında uyumsuzluk ve gerginlikler ortaya çıkabilir. Bush ve Saltarelli, belli grupların eğitime erişiminin engellenmesinin kısa ve uzun vadede erişimi engellenen grup üzerinde yaratacağı sosyo-ekonomik etkinin, ilerleyen zaman içinde gruplar arası ihtilafa ve çoğunlukla da çatışmaya neden olacağını Ruanda ve Kosova örnekleri üzerinden açıklamaktadır (2000: 10-11). Benzer şekilde eşitsiz ve ayrıştırılmış eğitim, gruplar arası çatışmayı destekleyen ve artıran etkenler arasında sıralanmaktadır.

3.1.5. Değerlendirme: Mülteci Eğitimi “Ne İçin, Kim İçin, Kim Tarafından?”

Water ve Le Blanc'ın (2005) da vurguladığı gibi mülteci eğitiminin zorluğunun temelinde üç ana sorun öne çıkmaktadır. İlk olarak belirli olmayan yasal statüleri ile eğitim sistemi için gerekli olan tutarlı bir birlikteliğin var olmaması durumunda eğitim, “mülteciler ile” değil “mülteciler için” ev sahibi ve kaynak ülke, ulusal ve uluslararası örgütler gibi farklı pek çok aktörün müdahalesi ile gerçekleştirilmektedir. Bu farklı aktörlerin eğitime müdahaleleri ve kurdukları güç ilişkileri eğitimi, etki alanlarını artırmak adına kullanabilecekleri bir araç haline getirmektedir. İstismara açık bu alan, eğitimin dışlayıcı bir şekilde inşa edilmesi tehlikesini barındırmaktadır.

İkinci olarak yazarlar, devletlerin ortak ve tek tip vatandaş yaratma ideali doğrultusunda eğitimin araçsallığına değinmektedirler. “Hayal edilmiş siyasal bir topluluk” olarak ulusu hayal edilebilir kılan tüm üyelerinin ortak tahayyülüdür.³⁶ Eğitimin modern toplumlarda en temel işlevi devletlerin vatandaşlarının kim olduğuna, geçmişte ve gelecekte “biz”e ve “diğerlerinin”e dair ortak bir anlayışın oluşturulması ve geleceğe aktarılmasıdır. Bu ortak anlayışın sonucu ve temsili olarak müfredatın kolay uygulanabilir olması ise toplumda ortak uzlaşımın varlığına bağlıdır. Bu denklemde sığınmacı ve mülteciler toplumun içinde fakat “vatansız” statüleri ile ortak hayalin dışındakiler olarak sistem içinde bir tür çelişki, anomali oluşturmaktadırlar.

Water ve Le Blanc'a (2005:130) göre mülteci eğitiminin temelindeki sorun ulus ve devlet arasındaki bağın kopmasından kaynaklanmaktadır. Bu kopma ile bu bağın en önemli aracı olan eğitim de işlevini yitirmektedir. Bu tahayyülü mümkün kılan, devlet ve vatandaş arasındaki en temel sözleşmelerden biri olarak eğitim mültecilik durumunda anlamını yitirirken, mültecilere yönelik eğitim politika ve düzenlemelerinin önündeki en temel engeli de bu kopuş oluşturmaktadır. Başka bir

³⁶ Gerek halk dilinde yapılan “kapitalist yayıncılık” ile olsun, gerek sanayileşmenin yerel dilde okuryazarlığa dayalı bir kültürel türdeşleşme ihtiyacı doğrultusunda, ulusun, hayal edilmesini sağlayan kitlesel okuryazarlık ve eğitimidir. Eğitimin ulus ve ulus devlet inşasındaki rolü için bakınız: Benedict Anderson, **Hayali Cemaatler**, Metis Yayınları, 2011; Ernest Gellner, **Uluslar ve Ulusçuluk**, Hill Yayın, 2008; E.J. Hobbsbawm, **Milletler ve Milliyetçilik**, Ayrıntı Yayınları, 2006.

devletin vatandaşı iken sığınma talebi ile sınırları geçen ve vatansız kalan bu insanlar, ne aidiyetlerinden ne de kimliklerinden sıyrılıp gelmezken, devletin yokluğunda geleceğe dair ortak tahayyüllerini ve bunu gerçekleştirme kapasitelerini yitirmektedirler.

Son olarak eğitimin endoktrinasyon amaçlı kullanımını dışında bireyin modern dünyaya katılımını sağlamaya dair olan işlevini vurgulayan Waters ve Blanc, henüz bir devlete dahi katılamayan bu insanların modern dünyaya nasıl katılabileceklerini sorgulamaktadır. Tüm bunların yanı sıra mülteci eğitiminin haklara dair bilinci geliştireceği ve siyasal hak ve katılım taleplerinin önünü açacağı endişesi ile egemen devlet tarafından özellikle göz ardı edilebileceği yazarların argümanları arasındadır. Fakat tüm bu zorluklara rağmen sığınmacı ve mülteci çocuklar için bir gelecek tahayyülü ancak eğitim ile mümkün olabilecektir (Waters, LeBlanc, 2005).

Hak temelli bir bakış açısı ile Ürdün'deki Iraklı mülteci çocukların eğitime erişim hakkının sağlanmasına yönelik ev sahibi devlet, BM örgütleri ve diğer STK'lar ile kaynak sağlayan üçüncü ülkelerin kurumsal cevaplarını analiz eden çalışmalarında Hart ve Kvittingen'in temel argümanı ulusal egemenlik ve evrensel insan hakları rejiminin arasındaki çelişkinin, ekonomik, siyasal ve uluslararası bağlam göz önünde bulundurularak ele alındığında tüm müdahil aktörler için bir tür "ihmal ağı" (network of disregard) oluşturarak, kurumsal cevabı etkilediği yönündedir. Evrensel ilkelere rağmen en temel çocuk hakkı olan eğitime erişimde düşük okullaşma oranlarını bu ihmal ağı ile açıklayan yazarlar bu sayede gelişmiş ülkelerin dahi en temel taahhütlerini yerine getirmek zorunda kalmadıklarını düşünmektedirler (Hart, Kvittingen, 2016). Dahası üçüncü ülkeler tarafından ilk sığınılan ülkelerdeki sığınmacı ve mültecilerin yaşam koşullarının iyileştirilmesine yönelik artan yardım ve fonlarının beklenilen aksine temel haklara erişim düzeyinde bir iyileşmeye sebep olmamasını "fiili görmezden gelme politikası" (de facto policy of ignoring) ile açıklamaktadır. Tüm bu faktör ve kurumların oluşturduğu "ihmal ağı"nın sonucu ise gerek ilk sığınılan gerek üçüncü ülkelerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeyerek sığınmacı ve mülteci haklarına yönelik uzun vadeli politika oluşturmamaları ve eğitime erişim gibi en temel insan hakkı bağlamında evrensel bir uygulamanın imkansız kılmasıdır (Hart, Kvittingen, 2016).

Mülteci çocukların ana akım eğitim sistemlerine entegre edilmesinin toplum dışı kalmış bu çocukların sosyal, akademik ve kültürel uyumlarının sağlanabilmesi açısından önemli bir adım olduğu açıktır. Mülteci eğitiminin ortak diğer sorunu ise değişen sığınma ve mülteci politikaları ile bu bağlamda sık değişen mülteci eğitimi politikalarıdır. Sadece bir ülke dâhilinde değil geldikleri devletin korumasından yararlanamayan insanlar olarak geldikleri ülkelerde, sığındıkları ülkelerde, çatışma sonrası döndükleri veya yeniden yerleştirildikleri ülkelerde olsun mültecilerin eğitim hayatlarına değişim, istikrarsızlık ve belirsizlik damga vurmaktadır. Bir öğrenci kendi dilinde ve müfredatında başladığı eğitimine, sığınılan ülke dil ve müfredatında devam etmesi sıklıkla rastlanan bir durumdur. Bazı durumlarda eğitim kurumlarının yokluğunda ait olmadığı bir mülteci topluluğunun okulunda ne kendi ne de sığınılan ülke dili ve müfredatında olmayan bir eğitime devam ettiği de görülmektedir. Eğitim hayatına üniversitede devam etmek istediğinde ise bu istikrarsız müfredat ve eğitim dilleri üniversiteye kabul edilmesinin önündeki en temel engel olmaktadır (Bengtsson, Dryden-Peterson, 2016; Dryden-Peterson, 2015, s. 12). Bu geçici olarak planlanan eğitim programlarının uzun vadeli düşünülmesi ihtiyacını açıkça gözler önüne sermektedir.

Diğer taraftan ise mültecilerin eğitim deneyimlerinin ekonomik, siyasal ve toplumsal bağlamdan ayrı düşünülemediği, sığınılan, yeniden yerleştirilen ülkelerin politika ve hizmetleri ile doğrudan ilişkili olduğu da ortadadır. Mültecilerin ulusal eğitim sistemlere kabul edildikleri durumlarda dahi eğitimin işlevi, geleceğe dair anlamını yitirebilmektedir. Ulusal eğitim sistemlerine dâhil olan bu çocuklar, geleceklerinin o ülkede olmadığını, hergün okula gitmeye devam etseler dahi, o ülke için oy veremeyeceklerin, mülk sahibi olamayacakların, eğitimlerini tamamlasalar dahi meslek sahibi olarak çalışma izni alamayacaklarını ve kamplarda hayatlarına devam etmek durumunda kalabilecekleri gerçeği ile yüz yüze gelebilirler. Evrensel insan hakları ve ulus devletin vatandaşlarına sağladığı haklar arasında kalan mülteci çocukların günlük hayatına yansıyan bu çelişki mülteci eğitimi üzerinden eğitimin anlamı ve işlevini sorgulamamıza yol açmaktadır (Dryden-Peterson, 2016).

Görüldüğü üzere uzayan kalış süreleri, çatışmanın değişen doğası ve mülteciliğin karmaşık yapısı eğitim politikalarında sistematik düzeyde bir değişime yol açmıştır.

Uzun vadeli ve sürdürülebilir bir çözüm olarak ulusal sistemlere dâhil edilme iyi bir çözüm olarak görünmekle beraber ülkelerin zayıf eğitim sistemleri, kırılğan toplumsal yapıları düşünüldüğünde çatışma potansiyeli ile birlikte mülteciliğin ve mülteci eğitiminin siyasi boyutunun göz ardı edilmesinin daha büyük sorunlara yol açması kaçınılmazdır. Çatışma döngüsünün kırılması ancak kaliteli, koruyucu, kapsayıcı eğitim sistemlerinin inşası ile mümkündür. Aksi halde çatışma eğitim ilişkisine odaklanan literatür istenmeyen sonuçların ne kadar yakın olduğunu bize göstermektedir.

3.2. Üçüncü Ülkelerde Mülteci Eğitimi

Sığınmacı ve mülteci sayısı, ilgili politikalar, kalıcılığa dair inanç ve beklenti, daha da önemlisi ülkelerin eğitim sistemlerinin kurumsal ve altyapı kapasitelerindeki farklılıklar nedeni ile mülteci eğitiminin, üçünü ülkeler olarak yeniden yerleştirilme ülkelerinde ilk sığınılan ülkelere göre ciddi farklılıklar içerdiğini görmekteyiz. BMMYK'nın eğitim bütçesinin sadece %3'ü Avrupa ve Amerika'daki mülteci eğitimi programları için ayrılmaktadır. Bu bölgelerde iyi işleyen ulusal sistemler, temel hak rejimleri ve sınırlı sayıda katılım sayesinde mülteciler için eğitime erişimin sağlanabildiği düşüncesi ile BMMYK ve personeli mülteci öğrencilerin bu bölgelerde okula devam ettiğini ve bu nedenle de konunun BMMYK'nın öncelikleri arasında bulunmadığını varsaymaktadırlar (Dryden-Peterson, 2011, s. 39). Fakat göç yönetimi konusunda kendi ulusal sistemlerini geliştirdiği varsayılan gelişmiş ülkelerin mülteci eğitimi de dâhil olmak üzere sığınma ve mülteci sistemlerinin, son dönemdeki göç dalgasını yönetmek ve sınırları içindeki yabancıların –statüleri ne olursa olsun- en temel haklara erişimini sağlamak konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir.

Kavramsal çerçevede değinildiği gibi mülteci eğitiminin temelleri, ulusal ve uluslararası yükümlülüklerin kaynağı bugün artık değişen dünyada işlevini yitirmekte olan İkinci Dünya Savaşı sonrası kurulan uluslararası mülteci rejiminde bulunmaktadır. 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin zulümden kaçan bireylerin sığındıkları ulus devletlerde -kamu yararı ve fırsat eşitliği taahhüdü- doğrultusunda, eğitime erişecekleri varsayımı, günümüzün büyük mülteci dalgaları, artan güvenlik kaygıları, hasmane siyaset ortamı, mülteci ve yabancı düşmanlı söylem ile azalan refah devleti

hizmet ve uygulamaları arasında geçerliliğini yitirmektedir. Hedef ülkeler olan gelişmiş ülkelerde dahi devletlerin sınırları içindeki tüm insanlara eğitim sağlama taahhüdünün kapsamı her geçen gün daralırken, uluslararası sözleşmeler ve hak rejimleri somut çıktılara dönüşmemektedir.

Gelişen teknoloji ve ulaşım imkânları göçü kolaylaştırırken, yerinden edilmenin gittikçe karmaşıklaşan yapısı göçün öncelikli hedefi olan gelişmiş ülkeleri, kaynak ülkelere yakınlığı dolayısı ile özellikle Avrupa ülkelerini göç yönetimi konusunda ciddi bir meydan okuma ile karşı karşıya bırakmaktadır. Tüm sığınmacı nüfusunun sadece %1'i uzun yıllar sonunda gelişmiş ülkelere yeniden yerleştirilme fırsatı kazanırken, uzun prosedürler ve belirli koşullara bağlı olmakla beraber yerleşme ve vatandaşlık hakkı kazanarak da daha kalıcı bir statü kazanmış oluyordular. Fakat artık asıl meydan okumayı her gün artan sayıları ile sığınma başvurusunda bulunmak için gelenler oluşturmaktaydı. Çatışma bölgelerine görece yakın bir ülke olarak özellikle son yıllarda ciddi mülteci akınına uğrayan Yunanistan ve sadece 2016 yılında 722.300 sığınma talebi alan Almanya gibi Avrupa ülkelerinde ise mülteci statüsü alanların sayısı çok sınırlıdır (EUROSTAT, 2017) . Önceki dönemlerde BMMYK, diğer uluslararası örgütler ve gönüllü kuruluşlar üzerinden yardım ulaştırılarak çözümlenmeye çalışılan mülteci krizleri Avrupa'nın kapısına dayanırken artık devletlerin doğrudan sorumluluk ve yetki alanına da girmiştir. Sadece yeniden yerleştirme ile gelenler değil, doğrudan sığınma başvurusu için gelenler ile sayılar önceki yıllarla kıyaslanamayacak şekilde artarken göç yönetimini devletlerin öncelikli konuları arasına taşınmıştır (Zetter, 2007).

1951 Cenevre Sözleşmesi ve ek protokolü kabul eden OECD ülkelerini arasında mülteci statüsü verilmesi konusunda sözleşmenin yorumlanması ve uygulamasında ciddi farklılıklar olmasına rağmen, neredeyse bütün ülkelerin ortak noktası sözleşmenin dar yorumu ve mülteci statüsü tanınması konusunda çekincelerdir. 2016 yılında tüm dünyada yapılan yaklaşık 2 milyon sığınma başvurusunun %88'i G20 ülkelere yapılmıştır. 1.2 milyon sığınma başvurusu alan AB ülkelerinde yılsonunda karar bekleyen dosya sayısı ise 1 milyon 94 bindir (EUROSTAT, 2017). Sonuçlandırılan dosyalara baktığımızda, mülteci statüsünün de dâhil olduğu uluslararası koruma kabul oranı 2015 yılında G20 ülkelerinde %52 oranındadır. AB

ülkeleri özelinde % 33 olan 2005-2015 yılı ortalaması 2016 yılında % 61'e ulaşmıştır (OECD, 2017, s. 13).

Yeniden yerleştirilme kotalarının düşürülmesi, zorlaştırılan başvuru ve kabul prosedürleri ile mülteci statüsü yerine oluşturulan farklı statüler ile çözüm çabası kalıcı çözümler yerine geçici uygulamaları öne çıkarırken istenmeyen “diğer” olarak sığınmacı ve mültecileri belirsizliğe ve çok daha zor koşullara itmektedir. Çatışma ve yerinden edilme bölgelerine uzak olan ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde dahi bu gelişmenin gözlemlenmesi sığınma ve göç yönetimi ile ilgili devletlerin yetersiz kaldığını gösterir şekildedir (Zetter, 2007).

Sınırlar içinde artan farklılık ve çeşitlilik ile farklı olarak algılanan diğeri ile kültürel temasın farklılığa karşı kabulünün, kozmopolitan değerlere bağlılığı güçlendirmesi beklenirken, ilk bölümde sıralanan eğitime erişimi en temel haklar arasında sıralayan evrensel beyannamelerin somut politikalara dönüştüğünü, yeniden yerleştirme ülkeleri olarak adlandırabileceğimiz gelişmiş ulusal sistemler ve hak rejimlerine sahip üçüncü ülkelerde dahi görmekte zorlanmaktayız. Bu bağlamda insan haklarına bağlılık somut politikalarından çok sembolik değerler olarak kalmaktadır (Christie, Sidhu, 2002). En temel insan hakkı olarak sığınma hakkı ile ulus devletlerin koruyucu politikaları ve politik söyleme hakim olan mülteci düşmanlığı arasındaki çelişki en gelişmiş refah devleti uygulamalarına sahip ülkelerde dahi görülmektedir. Sığınma taleplerinin sayısı ve çeşitliliği artarken, ulusal kimlik, vatandaşlık, toplumsal uyum konuları hükümetlerin sığınma taleplerini yönetme konusunda istek ve kapasitelerini hızla azaltmaktadır. Buna paralel güvenlik söylemi ve gittikçe çeşitlenen ve farklılaşan “diğer”ine karşı olan korkudan beslenen göç ve yabancı karşıtı söylem gittikçe güçlendirmektedir.

Hayal edilmiş siyasi bir topluluk olarak, uyumlu bir toplum, bütünleşmiş bir kültür, kimlik tahayyülü, ulusu hayal edilebilir kıldığı kadar vatandaşlarının diğerlerine, dışarıdan gelenlere karşı birleşmelerini de sağlayan güçlü bir siyasi araç olduğu kadar, evrensel insan hakları rejiminin gelişimi ve koruma mekanizmalarının önündeki en temel engellerden de birdir (Bauman, 2000). “Biz” ile “yabancılar” arasındaki farkı bulanıklaştıran küreselleşme, insanları yabancılar ile bir arada yaşamak zorunda bırakırken, belirsizliği hakim kılmakta, bu belirsizlik ile baş edilememektedir. Bu

belirsizliği ve göçü yönetmekte yetersiz kalan devletlerin ise tek yapabileceği kimlik inşa sürecinin temeli olan yanı başımızdaki “ötekileri, “yabancılar”ı hedef almaktır (Bauman, 2004, s. 30-40, 60-69).

Bunu küreselleşme karşısında, sosyal ve ekonomik alandan çekilirken, güvenlik odaklı politikalar ile devletin kendini yeniden inşa ve tanımlama süreci olarak gören Bauman gibi Zetter (2007) de göç yönetimini bir tür araçsallaştırma süreci olarak görmektedir. Yerinden edilmenin gittikçe karmaşıklaşan yapısının, mülteciliğin değişen bağlamının ve devletlerin kurumsal ve bürokratik gücünün mültecilerin toplumsal yaşamına etkisini araştıran çalışmasında Zetter’e göre politika ve programların somut temsili olarak uygunluk ve hak kategorilerini kurumsallaştıran mülteci, sığınmacı, geçici koruma gibi etiketler bürokratik süreçler boyunca değişir, dönüşür, kendi mantığını ve meşruiyetlerini geliştirirler. Günlük uygulamada kimlikleri nasıl dönüştürdüğü ayrı bir inceleme konusu olan bu etiketlerin devletin çıkarlarına hizmet edeceği açıkken, yapay geliştirilen bu kategorilerin taşıdığı farklı yükümlülük ve haklar bu insanların eğitim de dâhil olmak üzere en temel haklara erişimini sınırlarken, ayrımcı uygulamalara neden olmaktadır (Zetter, 2007). Çalışma yasağı, eğitime erişimin engellenmesi gibi kısıtlayıcı politika ve uygulamalar sığınmacı ve mültecileri yokluğa iterken, kriminalize edilmelerini de kolaylaştırmaktadır.

Eğitime erişimin sağlandığı durumlarda dahi, eğitim politika ve uygulamaları göç/mülteci yönetiminde ikircikli bir rol üstlenmektedir. Eğitim sistemleri, kurumlar ve politikalar karmaşık kültürel ve toplumsal süreçler vasıtası ile vatandaşlığa kimin dâhil olup kimin öteki olduğunun inşasında önemli bir mekanizma olduğu kadar çelişkili bir role de sahiptir. Bir taraftan dil eğitimi, genel kabul gören bilginin edinilmesi ile toplumsal ağlara erişimlerini sağlayarak mültecileri topluma dâhil ederken, diğer taraftan bütünleşmiş kimlik tahayyülü ve bu tahayyülün üzerine kurulduğu mitin sürdürülmesini sağlayarak, toplumunu dışında kalan diğerinin yeniden üretilmesini ve sıradanlaşmasını sağlamaktadır (Christie, Sidhu, 2002).

Literatürde hakim olan gelişmiş ülkelerdeki mülteci eğitimi çalışmalarına baktığımızda, mülteci çalışmalarının artan sayısına rağmen eğitim ile ilgili çalışmaların sayıca azlığı şaşırtıcı olmakla beraber eğitimin bu ikircikli rolü düşünüldüğünde daha anlaşılır olmaktadır. Bu ilgisizliğin bir diğer sebebi de yerinden

edilme ve göç krizlerinin yetişkin sorunu olarak algılanırken, sınır koruma, sığınma ve göç kontrol konularının eğitimin önüne geçmesidir (Pinson, Arnot, 2007, s. 399-400; Rutter, 2001). Uzun yıllar yetişkin sorunu olarak algılanan sığınmacı ve mültecilere dair politikalarda öncelikli alanlar ikamet ve istihdam olarak görülmüş ve gelinen topluma uyumun en temel öğelerinden olan eğitim uzun yıllar ikinci plana itilmiştir (Verma v.d., 2002). En gelişmiş hak rejimlerine sahip ülkelerde dahi sığınmacı ve mülteci eğitimine yönelik kapsayıcı politikalar bulunmazken, bu konuda akademik ilginin de gayet sınırlı kaldığı görülmektedir (Christie, Sidhu, 2002; Pinson, Arnot, 2007).

Mülteci eğitimi yazınının gelişimine baktığımızda, bu konudaki akademik çalışmaların 1960'larda başlayan göçmen dalgaları ve bu göçmenlerin çocuklarının eğitim ihtiyacı ile başladığı görülmektedir. Göçmenlerin kalıcılığının anlaşılması ve uyumlarına yönelik akademik ilginin başladığı 90'lar, değişen göç ve göçmenlerin karmaşık yapısına cevap verme gereği ile sınıflarda gittikçe artan farklılığı yönetecek eğitim politikalarına ihtiyacı ortaya çıkarırken, eğitim politikalarının üzerinde düşünmeye de izin vermiştir. Bu yıllarda eğitim politikalarında sınıf ve cinsiyet temelli eşitsizliklere yönelik araştırma ve çalışmalar, azınlık ve göçmen eğitimi de kapsayarak, kültürel farklılık ve sosyal sermaye ve çok kültürlü eğitim odaklı bir perspektife oturmuştur. Bu çok kültürlülük, kültürel çeşitlilik ve sosyal sermayeye odaklanan literatür, mülteci eğitimi çalışmaları için temel oluşturmakla birlikte, benzerliklerinin yanı sıra pek çok farklılık da barındırmaktadır (Couch, 2005; Matthews, 2008).

Pek çok benzerlik içermelerine rağmen sığınmacı ve mültecilerin diğer göçmenlerden farklı olarak ev sahibi devletler ile daha farklı bir ilişkisellik içerisinde olduğu ve farklı bir mültecilik deneyimi olduğunu iddia eden çalışmalar (Hein, 1993; Keller, 1975; Kunz, 1973) mülteci eğitimi alan yazınına da etkilemiştir. Zorla yerinden edilmenin doğası, mülteciliğin siyasi boyutu, barındırdığı iktidar ilişkisi, kalıcılık ve vatandaşlık beklentisindeki farklılıklar ile farklı hak rejimlerinin yarattığı tabakalaşmanın yanısıra travma geçmişi, kesintiye uğramış eğitim, dil engeli, ayrımcılık gibi yerinden edilme öncesi ve sonrası pek çok faktör mülteci eğitimine çok yönlü ve disiplinlerarası bir bakış açısı gerektirmektedir (Arnot, Pinson, 2005; Block, Cross, Riggs., Gibbs, 2014;

Doyle, McCorriston, 2008; McBrien, 2005; Rutter, 2001; Sidhu, Taylor, 2007; Stevenson, Willott, 2007; Taylor, Sidhu, 2012).

Yeni bir kültüre adaptasyonda, toplumunu mikrokozmos'u olarak okul kültürünün etkilerini araştıran Ogbu'ya göre göç şekli, göçün iradi veya zorunlu oluşu farklı eğitim sonuçlarına neden olmaktadır. Göçün zorunlu olduğu durumlarda sığınmacı ve mülteciler ev sahibi ülkenin dili ve kültürünü öğrenmeye daha ikircikli yaklaşabilmektedir. İradi ve hazırlıklı olarak gelen göçmenler ev sahibi ülkenin kültürü ve dilini öğrenmeyi başarıya giden bir yol olarak görürken, bunun zıttı özellikle koloni mirası olan durumlarda ev sahibi egemen kültüre adaptasyonu kendi kültüründen kopma olarak görmesi, bu kültürün reddi ile sonuçlanmakta ve kişi kendini o kültürden ayırmayı hedef haline getirebilmektedir (Ogbu, 1982; Ogbu, Simons, 1998).

Zorunlu olarak yerinden edilen sığınmacı ve mülteciler bu iki kategori arasında bir orta kategori olarak, göçmenlerden farklılaşmaktadır. Kunz, önceden belirli; ayrılışlarını ve göçü planlamaya vakit bulabilen daha çok iyi eğitilmiş kişilerin finansal olduğu kadar sosyal ve kültürel sermayeleri ile gerçekleştirdikleri sığınma hareketini, diğer akut hareketlerden, yani şiddet ortamında zorunlu ve aniden kaçıştan (anticipatory vs acute) ayırmaktadır (Kunz, 1981). Yeni bir kültüre, dile, yaşam tarzına adapte olmak; farklı olan derisinin renginden, dini veya kültüründen dolayı ayrımcılığa maruz kalmak gibi göçün ortak zorlukları ile baş eden mülteciler geliş şekilleri, yerinden edilme öncesi ve sonrası koşulları ile de diğer göçmenlerden ayrılmaktadırlar. Bu nedenle, hassas bir grup olan mültecilerin eğitim ihtiyaçları diğer göçmen kategorilerinden ayrı değerlendirilmelidir.

Mülteciler kendi istekleri dışında, savaş gibi şiddet ortamında yanlarında sermaye veya birikimleri olmaksızın ülkelerini terk ederek komşu ülkelere sığınmakta, uzun süre kamplarda veya ev sahibi toplum içinde -yetersiz hizmet ve zor şartlarda- yeniden yerleştirilme veya ülkelerine geri dönüş için gerekli şartların oluşmasını beklemektedir. Bu zorlu süreci yaşamak zorunda kalan mültecilerin, eğitim ihtiyaçlarının diğer göçmenlerden farklılaştığı göz önünde tutularak, geldikleri ülkelerde gerekli politika ve programlar ile desteklenmeleri gerekmektedir.

Bu konuda disiplinlerarası çalışmaların da merkezi önem taşıdığı hatırlanmalıdır. Örneğin, İngiltere’deki sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimi ile ilgili yapılan bir çalışmada konunun disiplinlerarası ele alanınmasına vurgu yapılmış ve sadece eğitim çalışmalarına sınırlanarak siyasi ve sosyolojik boyutunun göz ardı edilmesinin, yetersiz kaldığını, daha ciddi sorunlara yol açtığını iddia edilmiştir (Arnot ve Pinson, 2007). Gene İngiltere’de mülteci çocukları ele alan bir çalışmada Rutter (2006), siyasi ve kişisel hakları görmezden gelinen bu çocukların eğitimine hakim olan “travma ve insani yardım söylemi”nin bu çocukları daha da kırılgan ve savunmasız hale getirdiğini, hatta bunun özellikle yetersiz kamu hizmeti ve kaynak sıkıntılarını perdelemek için kullanıldığını iddia etmektedir.

Avustralya yoğun sığınmacı ve mülteci nüfusu ile konunun yoğun biçimde gündemde olduğu fakat akademik olarak derinlemesine çalışılmadığı bir ülkedir. Christie ve Sidhu (2006) yeni gelenlere yönelik eğitim sisteminin akademi de yeterince çalışılmaması eleştirmektedir. Yazarlar, Avustralya’nın liberal demokratik değerlere vurgu yapılan bir ülke olduğunun ve çocukların eğitimi ile psiko-sosyal iyiliği ve refahı ile ilgili toplumda herhangi bir kaygı bulunmamasına altını çizmektedir. Yazarların çalışdikkate çekmektedirler. Christie ve Sidhu’nun çalışması (2006), devletlerin mülteci kabul kurumları ve düzenlemelerinin, farklı uygulamaları ile insani olmayan, anormal olanı nasıl normalleştirdiğine, söylemin içerdeki ve dışarıdakileri ayırma gücü ve biçimine, aralarındaki ilişkiyi hiyerarşik olarak eşitsiz bir biçimde şekillendirme gücüne vurgu yapmaktadır. Demokratik vurguların son derece yüksek olduğu bir sistemde sığınmacı/mülteci çocuk ve gençlerin kamp v ekamp benzeri yapılara hapsedilmesinin normalleştirilmesini tartışarak bu sürecin doğallaştırılması da çalışmada ele alınmaktadır. Ülkeye yeni gelenlerin geliş biçimleri ve bu gelişlerin kurallara ile uyumsuzluğu çocukların temel haklarında kısıtlayıcı bir rol oynamaktadır. (Christie ve Sidhu, 2006: 450-61).

Avustralya ve Yeni Zelanda’daki mültecilere yönetim eğitim politikalarına da hakim olan travma deneyimine odaklanmak yerine mültecilerin sahip olduğu güç ve yeniden yerleşmenin sosyo-politik ortamı üzerinde düşünmenin gereğine dikkati çeken Matthews (2008) okulların yeni karşılaşmaların, iletişim ve öğrenmenin mekânı olarak değişken ve belirsiz yaşamlarında mülteciler için bir tür denge, istikrar imkânı

sunarken, akademik ve okul sonrası başarı ve katılımın da temel sağlayıcısı olduklarını belirtmektedir.

İkinci Dünya Savaşı sonrası uluslararası mülteci rejiminin mimarlarından olan ABD, 1980 yılında Cenevre Sözleşmesi mülteci tanımına uygun olarak çıkardığı mülteci yasası ile büyük yol alarak bu tarihten itibaren 2 milyon mülteciye kapılarını açmıştır ve hala yeniden yerleştirilme ile en çok sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülkedir (A. Brown, Scribner, 2014). ABD, mülteci yasası ile mültecilerin kabul koşullarını ve onlara yönelik programların amaçlarını belirlerken, aynı zamanda bu amaçlara ilişkin temel destek programlarının genel çerçevesini de çizmektedir. Yasa ve programa en önemli eleştiri ise kendine yeterliliklerin sağlanması adına öncelik verilen istihdam programlarının, eğitim programlarının önüne geçmesi ve mültecilerin eğitim, dil, duygusal destek gibi uyuma yönelik diğer ihtiyaçlarının göz ardı edilmesidir (A. Brown, Scribner, 2014; Perry, Mallozzi, 2011).

ABD’de mülteci eğitimi üzerine yapılan ilk çalışmalardan birinde McBrien, mültecilere yönelik devlet politikalarının onların toplumsal uyumlarına etkisi dolayısı ile eğitime erişim ve başarıları üzerindeki en önemli faktörlerden biri olduğunu açıklamaktadır (McBrien, 2005). McBrien, Kübalı mülteciler ile sığınma hakkı ret edildiğinden kayıt dışı olarak yaşamlarını sürdürmek zorunda kalan Haitili ve Nikaragualı mültecilere yönelik ABD’nin kabul politikalarını karşılaştırmıştır. Kübalıların, kendilerine sağlanan finansal ve sosyal desteğin yanı sıra kendi topluluklarından da destek aldıklarını ve yerleşim yerlerinde kurulan yoğun Kübalı öğrencilerin bulunduğu devlet okullarında eğitimlerine devam ettiklerini belirlemiştir. McBrien’in çalışması, Kübalı öğrencilerin ayrımcılığa daha az maruz kalırken yabancılaştırmadan daha az etkilendiklerini, Nikaragua’dan gelen ve kayıt dışı yaşamlarını sürdürmek zorunda kalan iyi eğitilmiş ve meslek sahibi sığınmacıların ise bu statüleri dolayısı ile sosyal anlamda düşüş yaşadığını, çocuklarının ise iyi eğitim fırsatlarından mahrum kaldığını göstermiştir. Daha az eğitilmiş ve yüksek mesleki becerileri olmayan Haitililer ise ayrımcılık ve önyargılardan daha fazla etkilenirken, bu öğrencilerin okul başarılarına da yansımıştır (2005).

Günümüzde artan siyasi ve ekonomik krizlerin doğurduğu ani sığınmacı akınlarının gelişmiş ülkelerin kısıtlayıcı sınır politikaları ile kontrol edilemeyeceği ortadadır. Bu

akınların ortaya çıkardığı farklı ve karmaşık sığınmacı profili ve her gün artan çeşitliliğin yönetimi için daha fazlası gereklidir. Yeni bir alan olarak mülteci eğitimi çalışmalarının öncelikli olarak mültecilerin eğitimi, akademik başarısı ve uyumunun önündeki engellerin tespiti üzerine yoğunlaştığını görmekteyiz. Tezin bu bölümünde, önceki bölümdeki ilk sığınılan ülkelerdeki mülteci eğitimi analiz çerçevesinde, gelişmiş ülkelerdeki mülteci eğitimi çalışmaları eğitime erişim, eğitimin kalitesi ve içeriği ve kapsayıcılığı başlıkları altında analiz edilecektir. Bu bağlamda aşağıdaki bölümde verilecek ülke örnekleri üzerinden farklı sığınma politikalarının ve eğitim politikaları ve sığınmacı ve mülteci eğitimine etkisi, toplumsal uyum açısından belirleyici rolü analiz edilecektir. Bu bölümün diğer hedefi de iki literatürün ortak noktaları ile farklılaştığı alanları tespit ederek bir ara örnek olarak Türkiye'deki sığınmacı ve mülteci eğitimi politikalarının değerlendirilebilmesi için bir ortak analiz perspektifi sunabilmektir.

3.2.1. Eğitime Erişim: Mülteci Kabul Politikaları ve Süreçleri

Eğitim öğrencilerin kabul edilen bilgiye ve sosyal sermayeye erişimini sağlarken, özellikle mülteci öğrenciler için eğitimin, dil, istihdam, yeni bir ülkeye, toplumsal hayata ve kültüre uyum gibi diğer konularda da düzenli ve istikrarlı bir çerçeve sunması beklenmektedir (Christie, Sidhu, 2002). Diğer taraftan eğitim, toplumsal eşitsizlikleri tekrar üreten bir araç olabilir. Okul tek başına eşitsizlikleri telafi etme konusunda yetersiz kalırken, eğitime erişimin yokluğu eşitsizlik ve dezavantajlı grupların mağduriyetini artıracaktır. Bu doğrultuda toplumda en dezavantajlı gruplardan olan sığınmacı ve mültecilerin statülerine bakılmaksızın eğitim politikaları bağlamında gelişimleri ve topluma katılımlarının sağlanabilmesi adına özellikle göz önünde bulundurulması gerekenlerden oldukları açıktır.

Uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasal çerçeveleri, ulus devletleri statüsüne bakılmaksızın sınırları içindeki tüm çocuk ve gençlere zorunlu eğitime erişimi sağlamakla yükümlü kılrsa da sığınmacı ve mülteci çocuklar özelinde bu erişimin önünde engeller bulunmaktadır. İlk sığınılan ülkeler ile karşılaştırıldığında, daha az sayıda sığınmacıya ev sahipliği yapan, altyapı, kapasite ve kaynak açısından ilk sığınılan ülkelere göre ciddi avantajları olan bu ülkelerde mültecilerin en temel insan

hakkı olarak eğitime erişiminde yaşanan sıkıntıların daha çok sığınmacı, mülteci politikaları kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Mülteci eğitimi, mültecilerin yeniden yerleştirildikleri veya sığındıkları ülkelerdeki bağlama, koşullara dair sosyo politik bir yaklaşım gerektirmektedir (Matthews, 2008).

Yeniden yerleştirilme kotalarının düşürülmesi, zorlaştırılan başvuru ve kabul prosedürleri ile mülteci statüsü yerine oluşturulan farklı statüler ve hak rejimleri ile çözüm çabası kalıcı çözümler yerine geçici uygulamaları öne çıkarırken, eğitim gibi temel haklara erişim önünde ciddi engeller oluşturmaktadır. Geçmiş deneyimleri ne kadar farklı olursa olsun artık bütün ülkeler sığınma ve göç hareketlerini oluşturdukları yasal statüler ve hak rejimleri ile kontrol ederek toplumun kültürel, sosyal yapısını koruma çabası ve iddiası içindedirler. Tüm sığınmacıların ülkelere girişi sıkı bir şekilde kontrol edilmekte ve çoğu durumda kısıtlanmaktadır. Sığınmacı, mülteci ve göçmen gruplarının, toplumsal yapıyı bozmadan topluma uyumunun ancak sayılarının sınırlandırılması ile mümkün olduğu bu ülkelerin temel argümanıdır (Verma, Darby, 2002).

Gelişmiş ülkeler arasında, geçmiş koloni ve dominyonlarından gelen ciddi bir göç deneyimi ile İngiltere, mülteci eğitimi konusunda öncü çalışmalara ev sahipliği yapmakta, bu çalışmalar aşağıda detaylandırılacağı gibi pek çok iyi uygulama örneği içermektedir. Popüler bir sığınma ülkesi olarak İngiltere nüfusunun sadece %0,5'ini mülteciler oluşturmaktadır, kabul bekleyenler ile İngiltere'deki tahmini toplam mülteci nüfusu 193.510'dir. Fakat bu sayı 2010 yılındaki 238.000 ile karşılaştırıldığında ciddi bir düşüşü işaret etmektedir. Bowen'a göre bu düşüşün kaynağı Avrupa'da bu on yılın başında başlayan sığınmacı başvuru kabulünde yaşanan azalmadır. 2002 yılında İngiltere'ye yapılan sığınma başvurusu 84.130 iken 2010 yılında bu sayı 17.916'ya 2011'de de 15.710'a düşmüştür. Tüm bu sayıların gösterdiği, medyanın yansıttığının aksine İngiltere'nin yoğun bir sığınmacı akını ile karşı karşıya olmadığıdır. Buna paralel olarak 2005 yılında İçişleri Bakanlığı'nın mülteci statüsüne otomatik olarak sağladığı süresiz oturma izni yerine 5 yıllık izin uygulamasına geçmesi ile mülteci kabulü daha zor bir hale getirilmiş ve dolayısıyla mülteci nüfusunda da azalma başlamıştır (Bowen, 2014, s. 80). Diğer taraftan, 2011 yılından itibaren göç istatistiği altında toplanan veriler, sığınmacı ve mülteciler özelinde

yetersiz ve eksik çıktılar ortaya koymuştur. Bowen'a göre bu durum, hükümetin göçmenler arasında sığınmacı ve mültecileri tuttuğu ayrı yeri ve konunun insani yönünü görmezden gelme çabasıdır.

İngiltere'de, sığınma başvuruları prosedürleri çok ağır ve zorlu işleyen ve farklı sığınma kategorileri³⁷ barındıran bir süreçtir (Bowen, 2014, s. 11-12; Morrice, 2009; Spicer, 2008). Eğitime erişim açısından baktığımızda, uzun bekleme süreleri, karmaşık yasal süreç, belirsizlik sığınmacıların okula kayıtlarını geciktiren bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı durumlarda çocukların aylarca beklediği tespit edilmiştir (Bourgonje, 2010, s. 39; Spicer, 2008). Mülteci statüsü dışındaki farklı statüler ve belirli sürelerde uzatılması gereken kalış izinleri de düşünüldüğünde, bu durum, aileler ve çocuklar için çok uzun yıllar sürebilecek belirsizlik ve geri gönderilme endişesi demektir. Sığınma başvurusunun sonucunu beklerken temel öğretim çağındaki çocukların eğitim hakkı bulunmakla beraber, bu belirsizlik mültecilerin eğitime erişimi ve katılımını etkilemektedir (Candnappa, Egharevba, 2000; Doyle, McCorrison, 2008). Dahası geri gönderilme kararı verilen öğrencilerin zorla ülkelerine gönderilmesi okul ve idareciler kadar diğer çocuklar için de ciddi bir travma sebebidir. Öğrencilerin eğitim hayatının dikkate alınmadığı geri gönderme kararları özellikle eğitimciler tarafından eleştiri sebebidir (Doyle, McCorrison, 2008).

İngiltere'de kabul politikaları bağlamında eğitime erişimi engelleyen bir diğer faktör de sığınmacıların bekleme sürelerinde belirli bölgelere yerleştirilmesi ve bu yerleşimlerin merkezi yerlere uzak oluşudur. İngiltere'de 1999 yılında kabul edilen Göç ve Sığınma Yasası, sosyal yardım ve destek alabilmeleri için sığınmacıların önceden belirlenen farklı bölgelere dağıtılmasını gerektiren yeni bir yerleşim politikası

³⁷ Sınırsız Kalış İzni (Indefinite Leave to Remain) 2005 yılına kadar mülteci statüsü kazanımında otomatik olarak verilirken, 2005 sonrasında mülteci statüsü 5 yıllık sınırlı kalış izni ile verilmektedir. Bu süre zarfında mülteci tüm ekonomik ve sosyal haklardan (eğitim, iş, sosyal güvenlik, sağlık hizmetleri gibi) yararlanabilmekle beraber, bu sürenin sonunda yeni bir değerlendirilmeye tabii tutularak, mülteci statüsünün devam edip etmeyeceği kararlaştırılmaktadır. Devam ettiğine hükmedildiği durumda sınırsız kalış iznine hak kazanmaktadır. Takdire Bağlı Kalış İzni (Discretionary Leave) ise mülteci statüsüne uygun olmayan sığınmacılara verilen geçici kalış izni olarak üç yıl veya daha az bir süre için verilir. Mülteci statüsüne başvuramayan fakat insani sebeplerle kalışına izin verilenler için insani koruma üç yıllık sürelerde verilmekte, sonrasında sınırsız kalış iznine başvurabilmektedir. Bunların dışında 2007 yılında kurulan Dava Çözüm Müdürlüğü bu yıla kadar sayıları yaklaşık 450.000'i bulan bekleyen davaların çözümü için kurulmuştur (Bowen, 2014).

öngörmüştür. Bu uygulama mülteci statüsü alana kadar ailelerin yerleşmeleri ve adaptasyonunu daha zorlayıcı hale getirilmiştir. Gettolaşmayı ve şehirler üzerindeki yükü azaltmayı hedefleyen bu program sonucunda özellikle göç almayan bölgelere yerleştirilen mülteciler, yeni gelen göçmenler ve farklılık ile deneyimi olmayan bölge okullarında eğitimlerine devam etmek zorunda kalmıştır (Spicer, 2008). Kalıcı yerleştirilmeden önce başvurularının sonuçlandırılmasını beklerken, sık yer değiştiren mülteciler için ilk dönem pek çok adaptasyon sorununun yanı sıra okula erişim ve alışma ile doğrudan alakalı zor ve izole bir süreçtir (Candnappa, Egharevba, 2000). Sadece üç yıldır ülkede bulunan bir sığınmacının üç ile dört okul değiştirmesi olağandır. Dahası eğitim kayıtları ve evrakları okullara her zaman ulaştırılamamaktadır (Doyle, McCorrison, 2008, s. 38-39). Tüm bu kısıtlayıcı sığınma politika ve uygulamaları sonucunda İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde dahi fakirlik, sağlık ve sosyal hizmetlere kısıtlı erişim, dil engeli ile birleşen izolasyon, destek sistemleri ve sosyal çevrenin yokluğunda kısıtlı hareket ve yerleşim hakkı ile dışlanma deneyimi mülteci çocuklar için sıradan hale gelirken, temel istikrar mekanizması olması gereken eğitime erişim kesintili ve gecikmeli olarak gerçekleşmekte, bazen de hiç var olmamaktadır (Doyle, McCorrison, 2008).

Mekân ile sosyal dışlanma arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmasında Spicer, İngiltere'nin yerleşim politikasının sığınmacı ve mültecileri yerleştirildikleri göçmen ve göç deneyimi olmayan bölgelerde daha fazla dışlanmaya maruz bıraktığını göstermiştir. Çalışma bu bölge okullarında okuyan çocukların mütemediyen dışlanma, hakaret ve istismara maruz kaldığını, ailelerin ise daha çaresiz ve tehdit altında hissetmekte olduğunu göstermiştir. Yasal statüleri belirsiz olan sığınmacılar ise bu sıkıntıları çok daha ağır yaşamaktadır. Sığınmacı ebeveynler çocuklarını okula kayıta sorun yaşadıkları, farklı sığınma statüleri ve hakları ile ilgili yeterli bilgisi olmayan personel sebebi ile kayıttan önce uzun zaman beklemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. (Spicer, 2008, s. 500-501). Sık yaşanan yer değişiklikleri ile birleşen geleceğe dair belirsizliğin sonucu da mültecilerin eğitime ara vermesi veya daha kötüsü okuldan ayrılması olmaktadır (Bourgonje, 2010).

İngiltere Irksal İlişkiler Yasası' (Race Relations Act) na göre tüm okullar ve yerel otoriteler yasal statüsü, ırkı, etnik veya ulusal kökenine bakmaksızın tüm çocuklara

eğitim vermekle yükümlüdür. Keza tüm okulların çeşitliliği kutsayan, ırkçılık karşıtı politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Ulusal müfredata göre okullar sığınmacı ve mltecciler de dâhil olmak üzere farklı sosyal ve kültürel kökenlere sahip tüm ğrencilerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak müfredat ve uygulamalar üretmek ile yükümlüdür (Bourgonje, 2010, s. 35-37; Doyle, McCorrison, 2008). Aynı Şekilde 2002 Eğitim Yasası (Education Act), okul ve yerel otoritelerin tüm mülteci ve sığınmacı öğrencilerin diğer öğrenciler ile aynı kalitede eğitime erişim hakkının sağlanmasına yönelik sorumluluğunu tekrarlararken 2004 tarihli ocuk Yasası sınırlar içindeki tüm çocukların temel ihtiyaçlarının karşılandığı güvenli ve sağlıklı yaşam hakkını teyit eder (Doyle, McCorrison, 2008, s. 9-10).

Tüm bu yasal taahhüt ve ykmllklere rağmen okul not ortalamasında düşüşe neden olacakları korkusu ile sığınmacı ve mülteci çocukları kabul etmeyen okullar olduğu araştırmaların tespitleri arasındadır (Bourgonje, 2010, s. 42). Bu süreçte eğitime erişimde karşılaşılan diğer bir sorun da ebeveyn ve öğrencilerin başvuru ve kabul süreçleri ile ilgili yeterli bilgisinin olmaması ve özellikle dönem ortasında gelen öğrencilerin bir yarıyılı kaçırması olarak belirtilmektedir. İngiltere’de yapılan bir çalışma özellikle daha rekabetçi olan orta öğretimde mülteci öğrencilerin iyi okullarda yer bulmakta zorlandığını ve dosyanın sonuçlandırılma sürecindeki çok uzun bekleme sürelerinin öğrenciler açısından büyük bir kayıp olduğunu belirtmektedir. Mülteci ocukların hayatındaki en temel istikrar kaynağı olabilecek eğitime erişimdeki uzun bekleme sürelerinin öğrencilerin akademik başarı ve uyum sürecine etkisi de endişe vericidir (Doyle, McCorrison, 2008, s. 28-29).

İngiltere rneği ile paralel bir Şekilde 2000’li yıllardan itibaren Avustralya’da da uygulanmaya başlanan mlteccilerin farklı bölgelere dağıtılmasına yönelik uygulamalarda bu kişilerin kısa süre sonra kendilerinden önce gelenlerin yerleştikleri g deneyimi ve hizmetlere daha kolay erişim imkânı olan Şehirlere taşındıkları grlmştr (Cassity, Gow, 2005). Farklı statülere bağlı olarak farklı hak rejimi uygulamalarından kaynaklanan sorunların Avustralya’da da mevcut olduğu görülmektedir. İnsani yardım vizesi veya yeniden yerleştirme ile Avustralya’ya gelen mltecciler, deniz yolu ile gelerek sığınma başvurusunda bulunanlara göre çok farklı uygulamalara maruz bırakılmaktadır.

Avustralya'nın tüm uluslararası toplumdan en temel insan haklarını ihlal ettiğine dair eleştiri alan sığınmacı ve mültecilere yönelik gözlem politikaları doğrultusunda gözaltı merkezlerindeki eğitim en sıkıntılı konulardandır. Bu merkezlerin yöneticileri kalış süreleri bir ila beş yıl arasında değişen sığınmacıların yaş ve yeteneklerine uygun eğitim hizmetlerine erişimini sağlamakla yükümlüdür. Fakat mültecilerin travma deneyimi, yolculuk ve varışlarındaki zor koşullar ile birleşen merkezlerin yetersiz kaynakları ve eğitim konusu özelinde verilecek hizmetlerin kalışların geçici olduğu düşüncesi ile kısıtlı oluşu eğitime erişimi ve devamlılığı ciddi anlamda etkilemektedir. Ülkenin uluslararası ve ulusal hiçbir taahhüdüne uymadığı kadar çocukların haklarına dair en temel hakların ihlali sebebi ile bu politikanın bugün hala eleştirildiğini görmekteyiz (Christie, Sidhu, 2006; Hattam, Every, 2010).

Çok uzun zaman kamplarda tecrit edilen sığınmacılar, geçici koruma vizesi ile çıktıklarında dahi en temel hak ve hizmetlere erişimde sorun yaşamakta, federal devletin diğer mültecilere sağladığı tüm destek programlarında mahrum kalmaktadır. Eyaletlerdeki eğitim otoriteleri bu ayrımcı uygulamayı farklı vize ve göçmen statülerine sahip öğrenciler arasında fark gözetmeyerek çözmeye çalışsa da kendi kaynakları ile sağlamaya çalıştıkları destek yeterli gelememektedir. (Christie, Sidhu, 2002).

Yakın bir zamanda Kuzey Avrupa ülkelerinde sığınmacı çocukların haklarına dair yayımlanan bir rapor yaşanan büyük sığınmacı akını sonrasında sığınmacı ve göçmen kabulde pek çok iyi uygulama örneği içeren bu ülkelerde dahi sığınmacı çocukların eğitime erişiminde ciddi sıkıntılar yaşandığını belgelemiştir (UNICEF, 2018a). Güçlü eğitim sistemlerine sahip bu ülkelerde (Matinheikki-Kokko, Pitkänen, 2002) dahi yoğun sığınmacı akınının başvuru ve kabul süreçleri ve altyapısı üzerinde oluşturduğu baskının çocuk hakları ile çelişen, uluslararası taahhütlere uygun olmayan uygulamalara sebep olduğunu tespit etmiştir. Özellikle kabul merkezlerindeki çocuklar için ayrıştırılmış eğitim uygulamalarının eleştirildiği raporda ana akım eğitim sistemleri ve okulların sığınmacı öğrencilerin kabulü ve varlığına en kısa zamanda hazırlanacak şekilde desteklenmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (UNICEF, 2018a).

Diğer taraftan tüm ülkelerde sığınma başvurusunda bulunmayan veya başvurusu reddedildiği halde ülkesine dönmeyen/dönemeyen sığındığı ülkede gizli, kayıt dışı

olarak yaşamına devam eden çok sayıda çocuk ve genç de vardır. Bu “görünmeyen”, “saklı”, “kayıp” çocukların diğer hizmetlere olduğu gibi eğitime erişimleri de kısıtlıdır. İsveç gibi güçlü refah devleti ve sosyal politikalara sahip bir devlet dahi kayıt dışı olarak ülkede bulunan çocukların eğitim hakkının sağlanmasına yönelik sıkıntılardan dolayı BM Çocuk Hakları Komitesi tarafından eleştirilmiştir. Kayıt dışı çocukların okula kabulüne izin verilen İsveç’te dahi bu bir hak olarak yasa ile düzenlenmemiş, okulların inisiyatifine bırakılmıştır (Bourgonje, 2010, s. 51-52).

Vatandaşlık statüsüne bakılmaksızın tüm çocukların parasız ve zorunlu eğitim hakkını Anayasası ve yasaları ile teyit eden İspanya’da Eğitim bakanlığı tüm çocukların okullara kayıtlı olduğunu belirtirken, STK’lar görünmeyen, kayıt dışı çocuklara dair ciddi endişelerini paylaşmaktadır. İspanya’da koruma merkezlerinde sığınma başvurusu sonucu bekleyenlerin hiçbir eğitim almadıkları bilinirken, kayıt dışı olanlara dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır (Bourgonje, 2010, s. 62-63). Bunun dışında İspanya, Katalan Bölgesi’nde Eğitim Bakanlığı’nın ana akım eğitim sistemine girmeden önce mülteci çocukların da dâhil olduğu yeni gelenlere dil dersleri ve temel bilgiler verilen eğitim merkezleri projesi çocukları yerel yaşlılarından uzak ve ayrıştırılmış bir şekilde eğitim verilmesi ve bu çocukları damgalaması nedeni ile eleştirilmektedir (Bourgonje, 2010, s. 62).

Görüldüğü üzere özellikle kısıtlayıcı kabul politikaları, artan başvuru ve sığınmacı akımının politika, süreç ve sistemler üzerinde yarattığı baskı ile beraber farklı hak rejimi uygulamaları ile statüler üçüncü ülkelerde de eğitime erişimi engellemektedir. Mülteci gibi görece güvenli bir statüsü olmayan sığınmacıların eğitime erişiminin ciddi tehdit altında olduğu alan yazımından çıkarılacak ilk önemli tespittir. Dahası farklı statüler getirdikleri farklı haklar ve rejimler ile eğitime erişimi daha da zorlaştırırken, barındırdıkları belirsizlik eğitimin önündeki en temel engellerdendir. Güvenlik kaygıları sebebi ile başvuru süreçlerinde sığınmacıların tutulduğu merkezler ilk sığınılan ülkeler ile benzer şekilde sığınmacı ve mülteciler için ayrıştırılmış eğitim politikaları ve uygulamalarına sebep olmaktadır. Bu sürecin beklentinin aksine artık çok da kısa sürmemesi, eğitim de dahil olmak üzere ciddi hak ihlallerinin sebebi olmaktadır. Ana akım eğitim sistemlerine dahil oldukları durumlarda bile sürecin belirsizliği ile beraber farklı yerleştirilme politikaları ile yer değişiklikleri eğitime

erişimi engelleyen faktörlerdendir. Diğer taraftan bu kısıtlayıcı politikaların sonucu sayıları gittikçe artan kayıt dışı sığınmacı nüfusu olmuş ve bu nüfusun eğitime erişimi ile ilgili veri bulunmamasına rağmen ciddi kaygılar mevcuttur.

3.2.2. Eğitimin Kalitesi

Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin okula erişimlerinin sağlandığı durumlarda dahi devamsızlık, erken ayrılma, genel ortalamanın altında başarı düzeyi, öğrenmek için gerekli motivasyon ve katılım eksikliği, sağlıklı ilişki kuramama gibi eğitimin kalitesi ve koruyucu yönüne dair pek çok sorun bulunmaktadır (Block v.d., 2014, s. 67-71; Paxton, Smith, Win, Mulholland,, Hood, 2011). Zorunlu olarak yerinden edilmiş, toplumsal güvenlik ağlarını kaybetmiş, şiddet ve işkenceye tanıklık etmiş, kayıplar yaşamış farklı ülkelerden geçerek, sıklıkla kamplarda uzun yıllar geçirdikten sonra geldikleri üçüncü ülkelerde belirsiz statüleri ile sığınmacı ve mülteci karşıtı politika ve söylemlerin hedefi olarak bu çocukların ihtiyaçları diğer öğrencilerden farklılaşmaktadır (McBrien, 2005). Kalıcılıklarına dair var olan belirsizlikler ve sürekli olmayan bir hak statüsü ile bu öğrencilere yönelik farklı eğitim politika ve uygulamalarının yanısıra destek mekanizmalarına duyulan ihtiyaç ortaya konmaktadır (Candnappa, Egharevba, 2000; Christie, Sidhu, 2002; Rutter, 2001; Rutter v.d., 2007). Bu daha önceki göçmen eğitimi deneyimi ile karşılaştırıldığında çok daha farklı meydan okumalar içermekte ve sığınmacı ve mültecilerin eğitim ihtiyaçlarını farklılaştırmaktadır.

3.2.2.1. Belirsizlik ve Farklı Hak Rejimleri

Tespit edilen tüm bu farklı ihtiyaçlara rağmen Avustralya’da mültecilere yönelik eğitim politika ve belgelerini inceleyen ve mültecilerin bu dokümanlarda sıklıkla göz ardı edildiğini tespit eden Sidhu, mültecilerin, ikinci dil olarak İngilizce, göçmen, risk altındaki öğrenciler gibi farklı kategoriler altında ele alındığını göstermektedir. Bu analizde eğitim politikaları ve mevzuata yapılan vurgunun yanı sıra dikkati çeken sayıları 100’ü bulan farklı göçmen statüleri ve vizelerden hangilerinin eğitim desteklerine erişim hakkı olduğuna dair bilgilendirmelerdir (Christie, Sidhu, 2002; Sidhu, Taylor, 2007; Taylor, 2008). Mülteci eğitimi politikaları ve uygulamalarında

buna benzer bir durum İngiltere’de Arnot ve Pinson’un yaptığı çalışmalarda da gözlemlenmektedir (Arnot, Pinson, 2005; Pinson, Arnot, 2007, 2010). Mülteci çocukların eğitim ihtiyaçları ve bunlara yönelik politikalar, diğer kategorilerin altında yürütülmekte ve bu çocukların diğer öğrenci ve göçmenlerden farklılaşan öğrenme, duygusal ve sosyal ihtiyaçları göz ardı edilmektedir.

Eğitime erişim kadar verilen eğitimin kalitesini artıran destek mekanizmalarının olduğu bu ülkelerde dahi bu programlar farklı göç statüleri ve oluşturdukları farklı hak rejimlerinden etkilenmektedir. Farklı vize kategorileri ve statülerinin oluşturduğu farklılaşmış ve tabakalaşmış hak rejimleri, karmaşık yapısı ile mültecilerin eğitime erişimini parçalandırırken, hakka erişimini de engelleyebilmektedir (Christie, Sidhu, 2002; Pinson, Arnot, 2007). Geçici koruma, insani vize gibi farklı hak ve hizmetlere erişim sağlayan farklı sığınma statüleri uygulayan İngiltere, Avustralya gibi pek çok ülkede bu farklı hak sistemlerinin sonucu eğitime erişim kadar farklı destek mekanizmalarına erişim de engellenerek, eğitimin kalitesi de ciddi anlamda etkilenmektedir (Bourgonje, 2010).

3.2.2.2. Destek Mekanizmaları

Gençlerin eğitim ihtiyaçlarını görmezden gelen sığınma ve yeniden yerleştirme programları eğitim ve istihdam politikalarında başarısızlıkları dolayısı ile mültecilerin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda eksikliklerin de sebebidir (Nunn, Gifford, McMichael, Correa-Velez, 2017; Taylor, Sidhu, 2012). Yapılan çalışmalar Avustralya gibi çok kültürlü eğitime bütçe ayıran liberal bir ülkede dahi mültecilere yönelik destek programlarının en iyi ihtimalle seyrek olduğunu göstermektedir. İngiltere gibi bazı ülkelerde de etnik azınlık ve/veya hassas gruplara mensup çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesine yönelik destek mekanizmaları bulunmakla beraber mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarının bu çocuklardan ayrıldığı genel olarak göz ardı edilen bir konudur (Stevenson, Willott, 2007).

Akademik başarı ve uyum açısından, dil farklılığının bulunduğu durumlarda diğer azınlık ve hassas gruplara mensup öğrenciler ile ortak olarak sığınmacı ve mültecilerin eğitim ihtiyaçlarında öncelikli olarak dil ve akademik destek mekanizmaları öne çıkmaktadır. Bunların yanı sıra zorunlu yerinden edilmede sıklıkla karşılaşılan savaş

deneyimi, şiddet travması, kısıtlı zamanda ülkelerinden ayrılarak, zorlu yolculuklar ile gelinen ülkelerde içinde buldukları sosyo-ekonomik şartların özellikle çalışma izni verilmediği durumlarda çok daha zorlayıcı olması, yasal statülerinden kaynaklanan belirsizlikler ile geri dönüşün kısa vadede mümkün görünmemesi gibi pek çok sebepten dolayı sığınmacı ve mülteci öğrencilerin diğer hassas gruplara göre farklı ihtiyaçları bulunmaktadır (Bourgonje, 2010, s. 14).

Dil Desteği

Mülteci çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalar, geldikleri ülkelerdeki eğitim sistemi ve yeni hayatlarına alışma döneminde dil yeterliliklerinin bu geçişi kolaylaştıran en önemli etkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Candnappa, Egharevba, 2000; Couch, 2005; Matthews, 2008; Paxton v.d., 2011; Pryor, 2001). Katıldıkları toplumun dilini öğrenmek çocukların akademik başarıları için de en temel faktörlerden biridir. Çocuklar yeni dile ebeveynlerinden daha kolay ve çabuk adapte olsalar da, ABD’de sığınmacı ve mülteci öğrenciler ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin yarısından fazlasının ev sahibi toplumun dilini öğrenirken zorlandığı tespit edilmiştir (Pryor, 2001). Gerekli eğitimleri almamış, deneyimsiz öğretmenlerinin zor tespit edeceği, sadece uzmanlaşmış personelin anlayabileceği diğer bir dil sorunu da, konuşma diline hâkim öğrencilerin okuma, yazma, genel olarak akademik dili anlama ve kullanmakta yaşadıkları sıkıntılardır (Allen, 2002).

Dil desteğinin olduğu durumlarda dahi en az iki üç yıl içerisinde temel sözlü iletişim için yeterli seviye yakalanırken öğrenmeyi asıl etkileyen akademik dil becerilerinin kazanılması ve okuma ve anlamının geliştirilmesi, beş yıl ve çoğu durumda daha uzun yıllar gerektirmektedir (Cummins, 1992; Paxton v.d., 2011, s. 58-60). Dil yeterliliklerinin kazanıldıktan sonra dahi bu çocukların standart değerlendirme testlerinde akademik ortalamaya yetişmelerinin daha uzun zaman -ortalama 5 ile 7 yıl- aldığı anlaşılmıştır. Yaş ilerledikçe bu sürelerin de uzadığı bu bağlamda yerinden edilme koşullarında kesintili eğitim geçmişine sahip sığınmacı ve gençlerin en büyük dezavantajlı grup olarak risk altında olduğu görülmektedir (Paxton v.d., 2011, s. 59).

Görüldüğü üzere mülteci eğitiminde dil farklılığının bulunduğu durumlarda akademik başarı için dil desteği yaşamsal önemdedir. Mülteci çocuklar ile yapılan çalışmalarda

sığınılan ülkenin dilini öğrenmenin sadece eğitim açısından değil, kendine güven ve toplumsal uyumu destekleyen en öncelikli konulardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Candnappa, Egharevba, 2000; Doyle, McCorrison, 2008) Stanley, 2001: 77-81). Çalışmalar yabancılaşıma ile dil yetersizliği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu anlamda dil desteği eğitimin kalitesi kadar koruyucu ve kapsayıcı yönü ile de ilişkilidir. Aksanları ile ilgili alaylar çocukların daha içine kapanmasına sebep olurken, ana akımdan ve yaşlılarından uzak geçen hazırlık dönemleri sonrasındaki iletişimi de olumsuz etkileyebilmektedir (Goldstein, 1988; Olsen, 2000).

Özellikle göçmen deneyimi yaşamış eğitim sistemlerini incelediğimizde farklı dil destek mekanizmaları bulunduğunu görmekteyiz. İngiltere, Avustralya ve ABD gibi ülkelerde okul dışında, STK'ların, yerel yönetimlerin sağladığı kurslar mevcuttur (Doyle, McCorrison, 2008, s. 47). Ana akım eğitim sistemi içinde olan destekler kadar öncesinde ana akıma hazırlık dil kursları da bulunmaktadır. Okul çağındaki mültecilerin okullaşıma oranının %89 olduğu Avustralya'da mülteci gençler 12 ay boyunca İngilizce dersleri ile desteklenmektedirler. İngilizce destek programlarına uzaklık veya ailelerin ana akım eğitim sistemine dâhil olursa çocukların daha kolay ve çabuk dili öğreneceğine dair inancı sebebiyle yaklaşık % 15-20 oranında ana akım eğitim sistemine doğrudan geçiş yapanlar da bulunmasına rağmen genel olarak Avustralya'da tercih edilen okul öncesi dil desteğidir. (Block v.d., 2014, s. 1338)(510 saat +400 saat). Fakat uygulamaya bakıldığında insan ve finansal kaynak yetersizlikleri kaynaklı sıkıntılar yaşandığı anlaşılmaktadır. Mülteci eğitimi araştırmalarının görece yoğun olduğu bu ülkede 2006 yılında destek için ayrılan fonun artırılması için gelen teklifleri hükümet kanıta dayalı bir tartışmanın eksikliğini öne sürerek kabul etmemiştir (Matthews, 2008).

Gelişmiş ülkelerde mülteci eğitimi konusu genel olarak dil desteği kategorisinde değerlendirilirken, öğrencilerin diğer öğrenme ihtiyaçları, duygusal ve sosyal diğer gereksinimler ihmal edilmektedir (Taylor, 2008). Kısıtlı finansman ve insan kaynakları ile ana akım eğitim sistemine geçişi kolaylaştırması açısından bu öncelik anlaşılır olsa da, diğer ihtiyaçların göz adı edilmesinin sonuçları ağır olmaktadır.

Diğer Destek Mekanizmaları

Sığınmacı ve mültecilerin öğrenme konusunda tek ihtiyacı dil desteği değildir. Önceki bölümde detaylı olarak değinilen mülteciliğin değişen doğası ve bağlamı doğrultusunda gerek yeniden yeniden yerleştirilen mültecilerin gerek sığınmacıların profilleri ile mültecilik deneyimlerinin de artık çok ciddi farklılık göstermektedir. Adaptasyon ve uyum sürecinin ciddi bir destek gerektirdiği son dönem çalışmalarda sıklıkla belirtilmektedir. Bunun eğitim ihtiyacına yansımaları, ülkeye gelen genç bir mültecinin uzun yıllar kamplarda kaldığı, kent deneyimi olmadığı, yüksek seviyelerde travma ve/veya şiddet geçmişinin yanı sıra çok düşük seviyelerde eğitim aldığı bazı durumlarda hiç sınıf ortamında bulunmamış, herhangi bir dilde –kendi anadili de dâhil olmak üzere- okuma yazma veya kalem tutmasını dahi bilmeme durumunun çok da nadir karşılaşılan bir konu olmadığı anlaşılmaktadır (Cassity, Gow, 2005, s. 53; Doyle, McCorrison, 2008; Hek, 2005; Matthews, 2008; Taylor, 2008).

Oryantasyon Programları

Mülteci öğrencilerin erken dönemde yabancı oldukları bir sisteme girerken, okula alışmada dil desteği dışında desteklere ihtiyaçları oldukları anlaşılmaktadır. Müfredatın ötesinde okul ve eğitim sistemi ile ilgili gerekli bilgilendirilmelerin yapıldığı oryantasyon programları ile desteklenen okullarda mülteci öğrencilerin bu erken süreci daha rahat atlattıkları, alışmalarının daha kolay olduğu anlaşılmaktadır (Rutter, 2001). Bu sürecin özellikle mülteci öğrencilerin kendi geçmişlerine yakın, kendi dillerini konuşan personel ile desteklendiği okullarda çok daha iyi yönetildiği, öğrencilerin daha rahat güven ilişkileri geliştirdiği, kendini okul ortamına ait hissettiği anlaşılmaktadır (Hek, 2005; Rutter, 2003).

Sadece oryantasyon materyalinin farklı dillere çevrilmesinin bile mülteci öğrenciler ve veliler ile okul arasındaki ilişkileri olumlu etkilediği deneyimlenmiştir (Doyle, McCorrison, 2008, s. 48-52). Sığınmacı ve mülteci ailelerin bilgilendirilmesinin ötesinde, bu programlar okul personelinin farkındalığının artırılmasını ve mülteci deneyimi ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlarken, öğrencilerin okula aidiyetini de artırmaktadır. Bu programın ilerleyen süreçte de farklı etkinlikler ile desteklenmesi ilişkilerin sadece aileler ile değil yeni gelen olarak mülteci toplumu ile de

güçlendirilmesini sağlamaktadır.

Sınıfa Yerleştirme ve Akademik Destek

Dil desteği olduğu durumlarda öğrenmenin diğer yerel öğrencilere göre daha yavaş olabileceği, sığınmacı ve mültecilerin öğrenme ihtiyaçlarının yeni bir yaklaşım gerektirdiği anlaşılmaktadır. (Block v.d., 2014). Mülteci çocuklar, çok farklı ülkelerden ve sosyal altyapılardan gelmektedir. Dahası birbirinden çok farklı eğitim sistemlerden ve farklı seviyelerden gelen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları diğer göçmen grupların ihtiyaçlarından ayrılabilir. Mültecilerin eğitime erişimi ve kalitesi ile ilgili olarak ortak tespit edilen bir sorun öğrencilerin uygun sınıflara yerleştirilememesidir. Mülteci öğrencilerin önceki eğitimlerine dair evrak veya kayıt eksikliği durumunda öğrencinin bilişsel ve akademik gelişimine uygun olmayan yerleştirme öğrenci ve öğretmenler için ciddi sorun teşkil etmektedir. Yerleştirilme sonrası bu öğrencilerin öğrenme sürecinin devamlı takibi ve destek gerektiren durumlarda bu desteğin belirlenerek hayata geçirilmesi çok önemlidir.

Diğer taraftan yukarıda belirtildiği gibi sığınmacı ve mültecilerin önceki eğitim deneyimlerine dair pek bilgi bulunmazken, bu eğitimin sıklıkla kesintili bazen de hiç olmadığı anlaşılmaktadır (Doyle, McCorrison, 2008). Zorunlu olarak terk etmek zorunda kaldıkları ülkelerindeki ve daha sonra zor koşullarda yeniden yerleştirilmeyi bekledikleri ülkelerde sunulan değişik seviye ve ortamlardaki eğitim hizmetlerine dair çok sınırlı bilgi bulunmakta ve çoğu zaman bu eğitimlere dair bilgi paylaşımı yapılmamaktadır. Dryden-Peterson'un kara kutu olarak niteliği bu süreçlere dair bilgi eksikliği yeni geldikleri ülkelerde öğrencilerin eğitim imkânlarına ulaşmaları kadar öğrenmenin gerçekleşmesi ile de yakından ilişkilidir (Dryden-Peterson, 2015).

Öğretmen ve İdari Kadroya Yönelik Destek Programları

Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalan göç ve eğitim politikaları okulların önemini artırmaktadır. Okul ortamı, kültürü, ilgili ve deneyimli öğretmenler ve uygun programları ile yapısal engellerin etkisini azaltmada büyük bir öneme sahiptir. Fakat yapılan çalışmalar eğitim sistemleri ve

uygulamaların okulların desteklenmesi noktasındaki yetersizliğini göstermektedir (Cassity, Gow, 2005).

Önceki bölümde de değinildiği gibi ortam, politikalar, sistemler nasıl olursa olsun, müfredatın uygulayıcıları olarak her türlü eğitim faaliyetinin kalitesi ve başarısı için diğer tüm etkenlerden daha önemli olan öğretmenler sığınmacı ve mülteci eğitiminde de en temel unsurlardandır (Rivkin v.d., 2005; Santoro, 2009; Shriberg, 2008; Vega, Bajaj, 2016). Özellikle yeterli destek sistemlerinin olmadığı şartlarda öğretmenlerin rolü tartışılmazdır. Öğrencinin sınıfa uyumu kadar toplumsal uyumunda da öğretmenlerin tutum ve davranışları çok önemlidir. İngiltere’de yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kendilerini dinlemediği veya kötü muamele ettiğini düşündükleri durumlarda öğrencilerin daha da çaresiz hissettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan aynı çalışmada öğrenciler, yeni bir dile, müfredata ve eğitim materyallerine alışma sürecinde beklentilerini ve yapılması gerekenleri anlaşılır bir şekilde anlatan öğretmenler ile kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini ifade etmişlerdir (Hek, 2005: 166).

Dil desteğinin sağlanamadığı durumlarda iletişim gerek öğrenci gerek öğretmen açısından pek çok zorluk barındırırken, sınıfta ve okulda artan çok dillilik ve çeşitliliği yönetmede zorlanan öğretmenlere düşen görev daha da ağırlaşmaktadır. Eğitim sistemleri daha önce hiç karşılaşmadıkları bir meydan okuma ile karşı karşıya kalırken, personel kendini bu yeni ve artan ihtiyaçları karşılamak noktasında yetersiz hissedebilmektedir (Cassity, Gow, 2005, s. 40; Doyle, McCorrison, 2008).

Yeterli desteğin olmadığı durumlarda öğretmenlerin önceden dil yeterliliği olmayan öğrencilerle deneyimi ve mültecilik ile ilgili bilgisinin olması yaşamsal önemdedir (Doyle, McCorrison, 2008, s. 35-36; McBrien, 2005). Mülteci öğrencilerin olduğu okullarda öğretmenler ve idari personelin yerinden edilme, sığınma ve mültecilik deneyimleri ve yasal prosedürler ile ilgili bilgilendirilmeleri bu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi konusunda yardımcı olmaktadır.

Destek programlarının öğrencilerin refah ve başarısı üzerindeki etkisi özellikle mülteci öğrencilerin sayısı, önceki uygulamalar ve okulun kültürü ile doğrudan ilişkilidir. Az sayıda öğrenciye ev sahipliği yapan okullar ile çok büyük sayılarda mülteci nüfusu

olan okulların ihtiyaçları ve sorunları ciddi anlamda farklılaşabilmektedir. Aynı şekilde öğrenci sayıları az olmasına rağmen önceden katılım kültürü ve farklılığı benimseyen okulların yeni gelenlerin adaptasyon ve uyumunu daha iyi yönettiği anlaşılmaktadır (Block v.d., 2014, s. 1349).

3.2.2.3. Kaynak eksigi

Okulların gerekli duyarlılık ve hazırlıkları yokken, öğrencilere yönelik destek mekanizmalarının da eksikliğinde, mülteci öğrencilere verilen eğitimin kalitesi yeterli olmazken ve öğrenmenin gerçekleşmesi ve uyum çok zor olacaktır. Tüm öğrencilerine kaliteli eğitim sağlamak ile sorumlu kurumlar olarak okullar bu farklı öğrenme ihtiyaçlarının analizi ve desteklenmesi noktasında ciddi sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Sadece akademik başarı ile sınırlandırılmayacak kaliteli eğitim mülteciler de dâhil olmak üzere tüm dezavantajlı grupların toplumsal ve siyasi hayata alışma ve katılım sürecini desteklemelidir.

Mültecilerin eğitim ihtiyaçlarının analizine yönelik pek çok çalışma mülteci öğrencilerin farklı ve karmaşık öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kalan kaynak ayrımını en önemli sıkıntı olarak nitelendirmektedir (Doyle, McCorrison, 2008; Taylor, 2008; Taylor, Sidhu, 2012). İdari kadro, öğretmenler artan mülteci öğrenci sayısı, getirdiği kültürel ve dilsel çeşitlilik ve mülteci deneyimi altında kaynak yetersizliği ile ezilmektedir (Cassity, Gow, 2005). Akademik ve dil desteği dışında müfredat dışı aktivite ve konularda da mülteci öğrencilerin desteklenebilmesi için kaynak gerekmektedir. Eğitim ücretsiz olsa da eğitim materyalleri, giyim, etkinliklere katılım gibi pek çok masraf mülteci öğrencilerin eğitime katılımı konusunda engel oluşturabilmektedir (Doyle, McCorrison, 2008).

Genel tespit mültecilerin eğitimi ve özel ihtiyaçlarına yönelik ek bir bütçe bulunmadığı (Arnot, Pinson, 2005), dil destek mekanizmalarına yönelik kaynak ayrılısa dahi bunun kısıtlı bir aktarım olduğudur. Mülteci rejiminin inşa edildiği İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde devletin sosyal varlığının neoliberal politikalar altında zayıflaması, eğitim ve refah devleti arasındaki ilişkinin kesilmesine neden olmuştur. Bu politikaların metalaştırdığı eğitim hizmetleri ve politikaları, karar verme süreçlerini devletten okul merkezli yönetim süreçlerine kaydırmış ve yerel, özerk politika ve

uygulamalara izin vermiştir. Bu durum okullar üzerindeki kaynak baskısını arttırarak, özellikle destek programlarında kısıtlamalara neden olmuştur (Christie, Sidhu, 2002; Lingard, Mills, 2007; Pugh, Every, Hattam, 2012; Taylor, 2008; Taylor, Sidhu, 2012).

ABD’de yapılan bir çalışmanın tespiti de artan mülteci düşmanı söylemin ve hasmane siyasi iklimin de bir sonucu olan sosyal harcamalardaki kısıtlamaların mültecilerin ekonomik yardımlara bağımlılığını arttırdığıdır. Gittikçe azalan kaynaklar ve destek programlarındaki kesintiler nedeniyle federal hükümet mültecilere karşı olan yükümlülüklerini yerine getiremezken, mültecilerin en temel ihtiyaçlarının karşılanmasında da yetersiz kalmaktadır. Eyaletler kendi topraklarında yeniden yerleştirmenin durdurulması veya kısıtlanması gibi önlemlere yönelirken, bu politik ve toplumsal iklimin sonucu zaten sınırlı olan destek programlarının daha da azalması ile sığınmacı ve mültecilerin daha fazla yaftalanması ve artan ayrımcılığa maruz kalması olmuştur (A. Brown, Scribner, 2014).

Geldiğimiz noktada mülteci eğitimi ve destek mekanizmalarının fonlanması hükümet (federal/eyalet), yerel kaynaklar ve özellikle teşvik edilen toplumsal örgütler ile işbirliği üzerinden gayet parçalı ve proje bazlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Taylor ve Sidhu’ya göre mültecilere yönelik geliştirilmiş politikaların yokluğunda, yetersiz ve bölünmüş kaynaklar ile diğer göçmen ve uluslararası öğrencilere kıyasla farklı ve komplike eğitim ihtiyaçları olan mültecilerin eğitiminin karşılanması çok zor, “tamamen şansa kalmış” durumdadır (Sidhu, Taylor, 2007). Hükümetlerin politika önceliği olmayan sığınmacı ve mülteci eğitimi konusunda öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına yönelik uygun strateji geliştirmelerini ve bu alana kaynak ayırmalarını beklemek ise gerçekçi değildir.

Anlaşıldığı üzere kaynak yetersizlikleri kadar kesintili, sürekli olmayan kaynak da diğer bir sorundur (Doyle, McCorriston, 2008). Mülteci öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının karşılanması gelip geçici, düzensiz, sürekli olmayan eğitim müdahaleleri ile mümkün değildir. Örneğin dil mekanizmaları özellikle de dil eğitimi sürekli kaynak gerektirmektedir ve sürdürülebilir olması çok önemlidir. (Candnappa, Egharevba, 2000). Mülteci eğitiminde sistematik müdahaleler olmadığı durumlarda okullar mülteci ve yerel toplum ile işbirliği ile kaynak toplama çabasına girmektedirler. Fakat istikrarlı olmayan desteğin, kısa vadeli olduğu kadar zaman kaybına neden olacağı ve

uzun vadeli planlama ve sürekliliğin yerini tutamayacağı açıktır. İhtiyaçları karşılamaya yönelik, okullar, öğretmenlerin vizyonu, sosyal destek, sağlık personeli, gönüllü kuruluşlar ile yerel yönetimlerin katkısı ile geliştirilen farklı inisiyatifler mevcut olmakla beraber bu çalışmalarını koordine edecek kurumlar ve karar vericilerin yokluğunda mültecilerin farklı eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kaldığı açıktır (Christie, Sidhu, 2002; Matthews, 2008). Bu kısa vadeli kaynakların diğer bir olumsuz etkisi de çok büyük emek vererek oluşturulan inisiyatiflerin sürdürülebilir olmamasının katılımcı ve uygulayıcılar üzerinde yarattığı hayal kırıklığı ve geri çekilmedir (Doyle, McCorriston, 2008, s. 35).

Tüm bu sorunlar mülteci öğrencilerin sadece öğrenme ile ilgili sorun yaşamasının dışında aşağıda eğitimin koruyucu ve kapsayıcı yönünde de değinileceği gibi sosyal sorunlara neden olan, dışlanmayı artırıcı nedenler de ortaya çıkarmaktadır (Taylor, 2008). Bu sorular öğretmenin veya okulun çözemeyeceği kadar karışık olabilmekte, özellikle sık yaşanan kaynak kısıtlarında farklı paydaşlar arasında iyi bir işbirliği gereksinimi öne çıkmaktadır. Bu sürece mülteci toplumun katılımının sağlanması özellikle önemlidir. Özellikle mültecilere yönelik sivil toplum örgütleri eğitimi öncelikleri arasında görmekte, bu alana katkı sağlayacaklarına inanmakta ve bu konuda işbirliğine açık olmaktadır. Keza İngiltere’de yapılan bir çalışmada mülteci örgütleri ile okulların yakın işbirliğinin gerek öğrencilerin başarısı ve uyum sorunlarının aşılması gerekse okula aidiyet ve mülteci toplumu ile iyi ilişkiler geliştirmek açısından olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Block v.d., 2014).

Tüm bu kısıtları akılda tutarak aşağıda değinilecek iyi uygulama örneklerinden çıkarılabilecek pek çok ders, yorum bulunmaktadır. Kaynak kadar nasıl kullanıldığı önemlidir. Öğretmenlerin var olan bilgi ve becerilerini daha zengin öğrenme ortamlarının yaratılmasına uyarlanması çok ciddi kaynak aktarımı olmadan da var olan imkânlarla gerçekleştirilebilir. Düzenli eğitim ve çalıştaylar kadar konu ile ilgili kaynak ve malzeme paylaşımı gibi düşük maliyetli uygulamaların da büyük etkisi olabilir. Öğretmen ve idarecilerin yalnız olmadığının farkına varmaları, artan bilgi paylaşımı ve karşılıklı destek kısa vadede olumlu sonuçlar elde edilebilecek uygulamalardır. Sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikaları ve kaynaklarının yetersiz olduğu durumlarda okullara düşen yük ağırlaşırken, kapasiteleri ciddi

anlamda zorlanmaktadır. Bunu aşmak için kısıtlı kaynaklar ile olabildiğince esnek ve sorumlu davranan, mülteci çocukları dışlamak veya yok saymak yerine çeşitliliği anlamlandırma çabasına giren okullar başarılı olmaktadır. Aşağıda eğitimin koruyucu ve kapsayıcılığı bölümünde de değinileceği gibi düşünme yapısında değişiklik ve esneklik kurumsal dönüşüm için asıl gerekli olanıdır.

3.2.3. Eğitimin İçeriği ve Kapsayıcılığı

Çok farklı düzeyde, çok farklı sağlayıcı ve karma kaynaklar ile yönetilen eğitim sistemleri üzerinde, öğrenme çıktıları ve toplumsal uyum bağlamında, politika yapım sürecinde merkezi karar vericilerin yanısıra aracı ve uygulayıcı rolleri ile yerel yöneticilerin, okul idarelerinin ve özellikle de öğretmenlerin büyük etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin performansını belirleyen geldikleri ülkelerdeki hukuki statüleri, yerinden edilme geçmişleri, mültecilik deneyimleri, dahil oldukları eğitimi sistemleri, okullar ile geldikleri toplum ve aileleri dikkate alındığında eğitimin çok paydaşlı, katmanlı ve birçok farklı etkenin rol oynadığı bir yapıya sahip komplike bir sistem olduğu ortaya çıkmaktadır (Christie, Sidhu, 2002). Yetersiz eğitim sistemleri, kaynak ve destek mekanizmalarının eksikliği, öğretmenlerin yeterliliklerine dair sorunlar kadar yetersiz okul yönetimi, uygun olmayan müfredat gibi kaliteye dair pek çok sorun doğrudan koruyuculuğu ve kapsayıcılığı etkilemektedir (UNESCO, 2003). Bu bağlamda mülteci eğitimi politika üretimi, kaynak, müfredat, öğretmenlerin eğitimi, destek mekanizmaları, veliler ve mülteci toplumu ile doğrudan temas gibi sistemdeki pek çok farklı noktada müdahale gerektirmektedir. Tüm bu farklı seviyelerdeki müdahalelerin kapsayıcı bir politika ve bütçe ile desteklenmediği sürece sürekliliği ve sürdürülebilirliği de zor olmaktadır (Christie, Sidhu, 2002).

Eğitim sistemleri siyasi ve toplumsal bağlamından ayrı düşünülemez. Bu açıdan mültecilik ve barındırdığı siyasi ve toplumsal ilişkiler ve bunların eğitime yansımaları kaçınılmazdır. Bu açıdan koruyucu ve kapsayıcı eğitimin inşası sadece bireysel düzeyde değil, siyasi ve toplumsal olarak, müfredat ve uygulama düzeyinde eğitim şiddet, çatışma, ayrımcılık, baskı gibi kavramların sorgulanmasını; gerek küresel gerek yerel düzeyde eşitsizlik ve adaletsizliğin yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Eğitimin koruyucu ve kapsayıcı yönü ile doğrudan ilişkili olan kalite sadece insan

kaynaklarının geliştirilmesi, akademik başarı, verimlilik gibi araçsal hedeflere indirgenemez. Keza öğrencilerin derslerinin, akademik ortalamalarının iyi olması her zaman öğrencilerin iyi olduğu anlamına da gelmez (Bankston, Zhou, 2002). ABD’de Bosnalı Müslüman öğrenciler ile yapılan bir çalışmada, okul ortalamaları çok yüksek olan bu öğrencilerin yabancılaşma ve depresyon ile mücadele ettiği tespiti eğitimin koruyucu yönü ve kapsayıcılığı konusunda çok iyi bir örnektir (J. R. Mosselson, 2009). Eğitimin koruyucu ve kapsayıcılığı, sadece ruhsal sağlığa indirgenemeyecek iyi olma durumuna ve gerek geldikleri gerek ev sahibi gerekse de bir üçüncü ülkede toplum ile uyum içinde katılımcı, güçlü bireyler olarak yaşamlarına devam etmelerini sağlayacak beceri ve bilgiler ile donatılmalarına ilişkindir.

Birçok çalışma mülteci öğrencilerin yaşadıklarına rağmen hayatlarındaki zorluklar ve değişim ile mücadele konusunda çok güçlü ve dirayetli olduklarını (Candnappa, Egharevba, 2000), eğitime çok değer verdiklerini, eğitimlerine devam konusunda çok motive olduklarını ortaya koymuştur (Taylor, 2008). Çalışmalar, özellikle iyi okul deneyiminin bu öğrencilerin yeni hayatlarına geçiş ve alışmalarında hızlandırıcı bir etken olduğunu göstermekte ve iyi okul deneyimi çoğu durumda erişebilecekleri tek destek mekanizması ve istikrar kaynağı olarak öne çıkmaktadır (Candnappa, Egharevba, 2000). Tüm diğer göçmen öğrenciler gibi sığınmacı ve mülteci öğrenciler için yeni geldikleri toplumlarda kaybettikleri ekonomik, sosyal, kültürel sermayenin yeniden kazanılması için kullanılan en temel stratejilerdendir eğitim (Bourdieu, 2004; Morrice, 2013; J. Mosselson, 2006). Eğitim seviyelerinin eğitim arzularını yakalayamadığı durumlarda mülteci öğrencilerin hayal kırıklığı ve yabancılaşma yaşadıkları ortaya konmuştur (Wright, Plasterer, 2010). Çok az veya kesintiye uğramış eğitim geçmişi ve sıklıkla travma deneyimi ile yeni bir dile, kültüre adapte olmaya çalışmanın yanı sıra yeniden yerleştirme ülkelerinde sıklıkla karşılaştıkları fakirlik, işsizlik, ayrımcılık ve dışlanma ile baş etmeye çalışan sığınmacı ve mülteciler için eğitim bu döngüyü kırmanın, yegane yoludur. Mülteci ihtiyaçlarını doğru tespit eden kaliteli, koruyucu ve kapsayıcı eğitim mültecilerin kendine güvenini, topluma sağlıklı katılımını artırırken, uzun vadeli refah ve sosyo ekonomik statü kazanımının da en temel sağlayıcısıdır.

Değişen siyasi konjonktür ve ideolojik iklim toplumsal kabulü doğrudan etkilemektedir. Mc Brien verdiği ABD’den örneklere bakarsak komünizmden kaçan Kübalıların toplumsal kabulünün daha rahat gerçekleştiğini, ancak Vietnam savaşından kaçan mültecilerin veya daha yakın döneme ait bir örnek olarak terör ile ilişkilendirilen Müslüman ve Arap kökenli mültecilerin önyargılar ve ayrımcılığa daha çok maruz kaldıklarını görürüz (McBrien, 2005). Yasadışı insanlar olarak veya terör ve suç ile ilişkilendirilerek kriminalize edilen, medyada şiddet mağduru ve kurban veya tehdit olarak sunulan mülteciler farklı olan değerine karşı olan güvensizlik ve tehdit algısını güçlendirmekte, eğitim de dâhil olmak üzere mültecilere yönelik politika ve uygulamalar ile toplumsal kabulü olumsuz etkilemektedir. (Chouliaraki, Stolic, 2017; Gale, 2004; Hattam, Every, 2010; Matthews, 2008).

Mültecilerin toplumda olumsuz temsili öğrencilerin okula uyumunu zorlaştırırken, istenmeyen “öteki” olarak suç, çatışma, sosyal yardımlara bağımlılık ile ilişkilendirilmeleri, ayrımcılığı ve yalnızlaşmayı şiddetlendirerek, mültecilerin eğitiminde ciddi sorunlara sebep olabilmektedir. Sadece sığınma, göç ve vize uygulamaları ile değil özellikle siyasi tartışmalarda ve medyada terörist, tembel, beleşçi olarak resmedilen sığınmacı ve mültecilerin okul deneyimlerinde bu toplumsal algının öğretmen ve idareciler ile diğer öğrencilerin davranışlarını etkilediği çeşitli çalışmalarla gösterilmiştir. Bu toplumsal iklimin çocukların öğrenme performansları ve okula uyumları açısından ciddi olumsuz sonuçları olabilmektedir. Açık ve gizli ayrımcılık, zorbalık, isim takmalar, alay mülteci öğrencilerin yalnızlığını artırırken, eğitim başarılarını da etkilemektedir. (Arnot, Pinson, 2005; Hattam, Every, 2010; Keddie, 2012; Pinson, Arnot, 2007; Pugh v.d., 2012). Avustralya’da özellikle 2000 sonrası siyasi hayatta ve medyada artan mülteci ve yabancı karşıtı söylem ve politikaların mülteci eğitimi üzerindeki etkisini inceleyen Hattam ve Every’e göre mülteci eğitimi, mülteciler ve mülteciliğin okullarda nasıl öğretildiği ile doğrudan ilişkilidir (Hattam, Every, 2010). Diğer pek çok ulus gibi ulusal kimliği ötekileştirme stratejileri üzerine inşa eden “biz” ve “diğeri” ikilemi üzerinden sürdürülebilir kılan Avustralya’da artan sığınmacı ve mülteci karşıtı politika ve söylemin problemleri eğitimi stratejilerine yol açtığı ve öğretmenleri kimlik politikalarına başvurmak zorunda bıraktığı çalışmanın önemli tespitlerindedir.

Bu bağlamda mülteci öğrencilerin eğitim deneyimleri, mültecilerin toplumdaki temsili ve bu temsilin müfredata ve okula yansımından doğrudan etkilenmektedir. Siyasi ve toplumsal hayat ile doğrudan ilişkili eğitimin bu konjonktür içinde yer aldığını unutmadan kapsayıcı ve koruyucu yönü üzerine düşünülmesi gerekmektedir.

3.2.3.1. Müfredat Düzeyinde Ayrımcılık ve Kapsayıcılık

Müfredat toplumun iktidar ilişkilerini yansıtan bir ayna gibidir. Mültecilerin hedef ülkelerindeki koloni döneminin mirası müfredat, okul ve uygulayıcılar düzeyinde saklı ayrımcılık ve ırkçılığın nedenleri arasında gösterilmektedir (Matthews, 2008). İktidar ve bilgi arasındaki ilişkinin sonucunda müfredatın kökleri geçmişe dayanan iktidar ilişkilerini yeniden üretmesi kaçınılmazdır. Mülteci figürü, ilgili semboller, terminoloji, sınıflandırmalar, derinin rengi, etnik ve ulusal kökene dayalı olarak hor görülen, aşağılanan, metalaştırılan, uzun “diğer”leri listesine eklenmektedir. Bilginin üretilmesi, tanınması farklılık ile ilişkisi bağlamında post kolonial teoriyi kullanan Matthews, ırkçılık ve ayrımcılığın çok kültürlü, çeşitliliği kutsayan ideal ve politikalara rağmen hala güçlü bir şekilde var olduğunu göstermektedir (Matthews, 2008). İrkçi ve ayrımcı uygulama ve söylemin gayet dirençli ve yaygın olduğu ve günümüzde de sık sık gün yüzüne çıktığı anlaşılmaktadır. Günlük politik söylem ve taleplere sinen ayrımcılık ve yabancı düşmanlığının eğitim politikalarını, müfredatı, okul uygulamalarını, öğretmenlerin tavır ve davranışlarını etkilememesini beklemek naiflik olacaktır. Özellikle çeşitlilik ve farklılığın yönetimi ve ayrımcılık ile mücadele konusunda yeterli şekilde eğitimlerle desteklenmeyen öğretmen ve idari personelin kurumsal olarak ulusal kimliğin inşasının araçlarından olan okullarda ayrımcılık ile mücadelede müfredat ve uygulama düzeyinde yetersiz kalacağı açıktır. Farklı kimlikleri, kültürleri ile mültecilerin okullara gelişi ise bu kurumların sabit görüş ve uygulamalarının karşısındaki en önemli meydan okumayı oluşturmakta ve mülteci öğrenciler açısından eğitiminin koruyucu ve kapsayıcı yönünün göz ardı edilebilmesine yol açmaktadır (Christie, Sidhu, 2002; Keddie, 2012).

Değişen dünya düzeni, küreselleşen iş piyasaları, eğitime, müfredata yeni bir yaklaşımı gerekli kılarken, mültecilerin bu yaklaşıma eklenmesi özellikle önemlidir. Ulusal nitelikte inşa edilen müfredatın yerel, ulusal ve küresel dinamikleri içeren bir

perspektiften yeniden inşası, yeni kimlikler ve artan çeşitlilik ile karmaşıklaşan kültürleri yönetebilmesi beklenmelidir. Bu yeni perspektifin mülteci öğrencileri odağına alması farklılığı yönetmek ve çeşitlilik konusunda önemli bir adım olacaktır. Bu yaklaşım ile evrensel insan hakları ve ulusal vatandaşlık hakları arasındaki çelişkinin aşılması da mümkün kılınabilir. Müfredatın, ayrımcılık ile mücadelede sadece mültecilere yönelik farkındalığı artırılması ve mülteci öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermesinin ötesinde, değişen dünyanın, karmaşıklaşan toplumların, kimlikleri ve kültürlerin tüm farklılıklarını kapsayıcı bir yaklaşımı yansıtması beklenmektedir. Sadece ulusal ve küresel arasına sıkışmış bir müfredatın yerini yerel, ulusal ve küreselin bir arada olduğu, karşılıklı ilişkileri ile elen alan bir müfredat alması gerekmektedir (Christie, Sidhu, 2002). Çok kültürlülüğün, farklılıkların müfredata eklenmesi, müfredatın ayrımcılık konusunda hassas olması, okul tarafından benimsenmesi ve uygulanmasının okul ortamı ve çevresi üzerinde olumlu etkisi olmaktadır (Block v.d., 2014, s. 1347).

3.2.3.2. Okul Düzeyinde Ayrımcılık ve Kapsayıcılık

Çalışmalar mülteci çocukların okulda yaşadıkları deneyimin eğitimin koruyuculuğu ve kapsayıcılığı açısından çok önemli olduğunu ve okul deneyimini okul yönetimi, idareci ve öğretmenlerin şekillendirdiğini göstermektedir. Sadece çok yakın zamanda mülteci öğrencilerin okul deneyimlerini içeren çalışmalar literatürde yer almaya ve politika üretenler ve uygulayıcılar tarafından dikkate alınmaya başlamıştır (Arnot, Pinson, 2005; Candnappa, Egharevba, 2000; Christie, Sidhu, 2002; Hek, 2005; Pinson, Arnot, 2010; Rutter, 2001, 2003).

İngiltere’de yapılan bir çalışmada öğrencilerin uyumuna ve okul başarılarına olumlu etkisi olan faktörler, uzman öğretmenler, yaşlılarından destek ve kendilerini mülteci kimliği ile güvende hissedebilecekleri okul ortamı olarak sıralamıştır. (Hek, 2005) Okullarda özellikle erken dönemlerde mülteci öğrencilerin zorbalık, dışlanma, ayrımcılık gibi travmatik deneyimler ile sık karşılaştığını, baş etmekte zorlandığını ve pek azının bu konuda destek alabildiğini göstermektedir (Candnappa, Egharevba, 2000). Okul politika ve uygulamalarında gizli ayrımcılığa da sıklıkla rastlanmaktadır. Mülteci öğrencilerin daha aşağı sınıflara yerleştirilmesi veya yükseköğretime hazırlık

kurslarına alınamamaları gibi beklentilerin düşük tutulması gibi dil hazırlıkları döneminde bile ana akımdan ayrı tutulan çocuklar bu konuda örnek olarak gösterilebilir (Gitlin, Buendía, Crosland, Doumbia, 2003).

Bu tarz deneyimlerin mülteci çocuk ve gençlerin gelişiminde olumsuz etkisi olduğu kabul edilmiştir. Etnik, dini kökeni kadar sığınmacı veya mülteci statüsü ve “etiketi” bu ayrımcılık ve dışlanmanın kaynakları arasında gösterilmektedir. Yukarıda değinilen sığınmacı ve mültecilerin medyadaki yanlış ve düşmanca temsili öğrencileri kimlikleri, kültürleri kadar statüleri ile ilgili de ayrımcılık ile karşı karşıya bırakmakta ve çoğu zaman kimlikleri ve statülerini gizli tutmak zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır (Doyle, McCorriston, 2008, s. 30-33; Morrice, 2013).

Okulların benimseyeceği ayrımcılık karşıtı politikalar ve personel istihdamı kaynak sıkıntıları nedeni ile tam anlamı ile uygulanamasa da personel ve özellikle de öğretmenlerin sığınmacı ve mülteci öğrencilerin davranışı üzerinde olumlu etkisi olduğu anlaşılmaktadır (Taylor, 2008). Diğer tüm öğrenme süreçleri ve öğrencilerde olduğu gibi mülteci öğrencilerin başarısı ve esenliği açısından yaşamsal önemde olan öğretmenlerin destekleyici olmakla beraber farklılığı tanıma ve yönetmede ve sınıftaki bu çeşitliliğe cevap verecek yöntemler geliştirmek konusunda yetersiz kalabildiği anlaşılmaktadır (Christie, Sidhu, 2002, s. 4-5). Önyargılar veya diğer kültürlerin yeterince tanınmaması öğretmenlerin tutum ve tavırlarında da etkili olmaktadır. ABD’de göçmen öğrencilerin yoğun olduğu bir okulda yapılan çalışmada, rehberlik servisinin bu yönde bir bulgusu bulunmamasına rağmen öğretmenlerin büyük bölümünün bu çocukların “kıt zekâlı” veya “öğrenme zorluğuna” sahip oldukları yönünde ifadeleri bulunurken öğrencilerin performansı analiz edildiğinde, dil yoğun olmayan matematik gibi konularda ortalamanın üstünde başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Sıkıntının öğretmenlerin bu öğrencilerin dil yetersizlikleri ile farklı değer, kültür ve deneyim kaynaklı farklı öğrenme ihtiyaçlarını tespit edememesinden dolayı çocukları yetersiz olarak yaftalamayı tercih etmelerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Asıl önemli olan ise bu yaftalamayı çocukların da içselleştirdiği, kendilerini yetersiz gördükleri, pek çoğunun yabancılaşıma ve depresyon ile baş etmeye çalıştığı bu çalışmada belgelenmiştir (Garza, Trueba, Reyes, 2015).

Müfredat, okul politikaları ve uygulamaların yanı sıra ayrımcılık ile mücadelede okul

ortamı özellikle önemlidir. Topluma hâkim olan mülteci karşıtı söyleme karşı mülteciliğe dair farkındalığın artırılmasında, müfredatın okullarda uygulayıcıları olarak idareci ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin mesleki eğitimler ile desteklenmesinin öğrencilerin akademik ve toplumsal başarıları kadar esenlikleri üzerinde de etkisi olduğunu iddia eden pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda öne sürülen öğretmenlerin mültecilik ve yerinden edilmenin sebepleri konusunda ve küreselleşmenin getirdikleri ile ilgili bilgilendirilmesinin farkındalıklarını arttırarak, daha olumlu sonuçlara yol açacağıdır (Rutter, 2001, 2003). Genel olarak üçüncü ülkelerdeki eğitimciler ve idareciler ile öğrencilerin yerinden edilmenin koşulları, mültecilik deneyimi ve hakları, çatışmanın tarihi ve siyasi kökenleri, bölgedeki etnik ve kültürel farklılıklara dair hiç bir bilgi sahibi olmamaları ayrımcılık ve dışlanmayı etkilemektedir. Zorunlu yerinden edilmenin sebeplerinin, zorluklarının farklı göçmen statülerinin ve vatandaşlık ilişkilerinin mülteci ve göçmenlerin getirdiği çeşitliliğin toplumsal katkısının tartışılacağı etkinlikler faydalı olacaktır (Doyle, McCorriston, 2008). Ülke günleri, çok kültürlü kutlamalar gibi farklılık ve çeşitliliğin okul ortamında kutsanması ve değer verilmesinin olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır (Block v.d., 2014). Bu tarz politika değişiklikleri ve uygulamaların başarısı ve sürdürülebilirliği ise eğitim kadar denetim ve kontrol ile mümkündür.

Eğitimler ile öğretmen ve idarecilerin konuya ilişkin artan farkındalığı, konuksever, mülteci dostu okul ve ortamlar yaratmak ve okul uygulamalarında değişim yaratabilmek açısından en önemli adımdır (Block v.d., 2014, s. 1350). Mülteciler ile çalışma deneyimi olan ve konu ile ilgili belirli bir anlayış ve farkındalık seviyesine sahip idareci ve öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal, sosyal ve eğitime yönelik ihtiyaçlarına uygun programlar geliştirmek konusunda daha verimli olduğu anlaşılmaktadır (Arnot, Pinson, 2005; Taylor, 2008). Keza çalışmalar çok kültürlü nüfusa sahip okulların sığınmacı ve mülteci çocukların okula uyumunda daha başarılı olduğunu göstermiştir (Reid, Smith, Powell, Reakes, Jones, 2007). Garza'nın çalışmasında tespit edilen diğer bir nokta da farklı dillerin konuşulduğu, yoğun göçmen öğrencinin kayıtlı olduğu okullarda bu deneyimi paylaşan, çok dilli ve kültürlü hiçbir personelin görev almadığı ve bunu okul ortamını olumsuz etkilediği

yönündedir (Garza v.d., 2015). Bu açıdan eğitimler ve etkinlikler ile farkındalığın artırılmasının yanı sıra mülteci öğrenci sayısının yoğun olduğu okullarda mültecilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik özel destek personeli veya birimlerinin faydalı olduğu görülmüştür. İngiltere’de yapılan bir çalışma öğrencinin kendi dilini bilen, yaşadığı deneyim ve sorunlar ile ilgili bilgi sahibi olan destek personelinin, öğretmenlerin varlığında okulda kendini daha güvende ve iyi karşılanmış hissettiğini göstermektedir (Rutter, 2003: 29-31).

Öte yandan okulun bu çocuklar için yabancılaştırılmış bir mekân olarak algılanmasının engellenmesi için kabul gören diğer bir yöntem de çocukların en azından eğitimin ilk yıllarında kendi anadillerinde desteklenmeleridir (Rutter, 2001). Bu konuda yapılan çalışmalar ana dilde destek programlarının geliştirilmesinin akademik başarıyı artırırken, bu öğrencilerin ana dillerini kaybetmediklerinden dolayı aileleri ve memleketleri ile ilgili bir tür devamlılık hissine sahip olduklarından kendilerini daha güvenli ve rahat hissettiklerini göstermektedir (Doyle, McCorrison, 2008, s. 42-43, 50-52; Portes, Rumbaut, 2006). Anadil destekli bir eğitimin bu çocukların kendi dilleri ile gurur duymasını, aidiyet ve kimlik ile ilgili kendilerine daha güvenli olmalarını sağladığı gibi ikinci dilin öğrenilmesini de kolaylaştırdığı kabul edilir (Bush ve Saltarelli, 2000: 18).

Mülteci öğrenciler ile ortak ülkelerden gelen, kendisi de göç, mültecilik, zorunlu yerinden edilme deneyimi yaşamış personelin istihdamının sadece dil engelini aşmak konusunda değil çeşitliliği yönetmek, farklı ihtiyaçları karşılamak, çocukların kendisini güvende hissetmesini sağlamak açısından ve özellikle de aşağıda değinileceği üzere aileler ile mülteci toplumunun okul ile ilişkilerini artırmak konusunda da faydalı olduğu anlaşılmaktadır (Doyle, McCorrison, 2008, s. 46).

Görüldüğü üzere, önyargılar, dil kaynaklı iletişim sorunları, kültürel yanlış anlamalar ve eksik bilgiden kaynaklı ayrımcılık, mülteci çocukları daha büyük bir tecride sürükleyerek, eğitimine devam etmesini çok zor kılmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin mülteci çocukların okulda yüzleştiği sorunlarla baş edebilmelerine yönelik eğitimleri olmadığı durumlarda sonuçlar yıkıcı olabilecektir (Garza v.d., 2015). İdari personelin, yönetici ve öğretmenlerin ayrımcılığı, dışlanma ve önyargıları besleyen uygulamaları yıkıcı olabilirken, aksine çok kültürlülük ile ilgili eğitim ve

bilgi sahibi, ayrımcılığa karşı dikkatli ve bu konuda deneyimli personelin bu çocukların eğitimi üzerindeki katkısı büyüktür. Bu doğrultuda öğretmen ve idarecilerin bu süreçte mesleki gelişim ve uzmanlık eğitimleri ile desteklenmesi eğitimin kalitesi ve koruyuculuğu açısından çok önemlidir (Dreyden-Peterson, 2011: 54-57).

Çalışmalar okuldaki ayrımcılık ve dışlayıcı uygulamalar ile ilgili idareci, öğretmen ve öğrencilerin söyledikleri ile gerçekte yaşananlar arasında ciddi farklar bulunabildiğini göstermektedir (Bourgonje, 2010, s. 24). Sığınmacı ve mülteciler bağlamında şiddet ve travma geçmişi otoritelere karşı güvensizliği artırırken, bunun okuldaki karşılığı da öğretmen ve idarecilere karşı güvensizlik ve korkudur (Hynes, 2003). Travma ve yerinden edilmenin diğer bir sonucu da okuldaki bazı çocuklarda kendini otoriteye itaatsizlik ve bozguncu davranış olarak kendini göstermektedir (Candnappa, Egharevba, 2000). Öğretmenleri bu konuda eğitimler ile desteklemek farkındalığın artırılması, uygun eğitim süreçlerinin tespiti ve uygulanması açısından önemli olmakla beraber psikolojik destek konusunda eğitilmiş uzmanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin okulda yaşadıkları konusunda ailelerini bile bilgilendirmekte sıkıntı yaşadıkları, desteğe başvurmalarının ise çok daha zor olduğu araştırmalarda tespit edilmiştir (Doyle, McCorrison, 2008). Özellikle maruz kaldıkları ayrımcılık ve ırkçılığı içselleştirmiş öğrencilerin tespiti ve engellenmesi ciddi bilgi ve deneyim gerektirmektedir. (Matthews, 2008, s. 38). Bu açıdan okulun ayrımcılığın tespiti ve ayrımcı uygulamalara maruz kalanlar ile ilgili açık politika, uygulamalar ve konu ile ilgili yetkin personele ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrencilerin ve velilerin okulların ayrımcılık karşıtı politika ve uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmeleri, böyle bir durumla karşılaştıklarında nereye başvurabileceklerini bilmeleri özellikle önemlidir (Doyle, McCorrison, 2008). Dışlanma ve yabancılaştırmanın önlenmesi ancak ırkçı, ayrımcılık karşıtı politika, süreç ve uygulamaların uzun vadeli, sistematik ve tutarlı olmasının yanı sıra sürekli denetim ile mümkündür. Ayrımcılık ve ırkçılığın tarihsel ve sosyo ekonomik kökenlerinin araştırılması ve tespiti kadar karşıt stratejiler geliştirilmesi de önemlidir (Matthews, 2008, s. 37-39).

Mülteci öğrencilerin okulda karşılaştıkları ayrımcılık ve önyargılar ile mücadelede en büyük desteği öğretmenlerinden, mülteci topluluğu ve sosyal destek ofislerindeki rol

modellerinden aldığı anlaşılmaktadır. Mc Brien yaptığı iki yıllık araştırmada pek çok kez okulu bırakmayı düşünmelerine rağmen bu zaman zarfında beraber çalıştığı 18 öğrenciden 6'sının üniversiteye -2 tanesinin tam burslu olarak- kabulünün desteklenen öğrencilerin bu konudaki azim ve dirayetlerinin güçlendiğini gösterdiğini dile getirmektedir (McBrien, 2005). Bu tarz bir anlayış sadece sığınmacı ve mülteci öğrencilerin değil tüm hassas ve kırılgan durumdaki öğrencilerin tespiti ve desteklenmelerini de kolaylaştırmaktadır. Bu tarz kapsayıcı bir okul ortamı ve uygulamaların tüm öğrenciler için katılım ve başarıyı artırıcı etkileri olduğu anlaşılmaktadır (Block v.d., 2014, s. 1348).

Yaştlar ile İlişkiler

Sığınmacı ve mülteci çocukların dışlanmasının engellenebilmesi, zorbalık, taciz, ayrımcılık karşıtlığı, uyum ve dâhil etme politikaları ve eğitimler ile mümkündür (Rutter v.d., 2007). Ayrımcılık ve zorbalığın olmadığı durumlarda dahi, sığınmacı ve mülteci öğrencilerin yaştları ile ilişkide zorlandığı anlaşılmaktadır. Mülteci öğrenciler okulda diğer yaştlarına göre daha az ve zor arkadaşlık kurarken, özellikle maddi kaynak gerektiren sosyal etkinlik ve aktivitelere bu öğrencilerin daha seyrek katıldıkları anlaşılmaktadır (Candnappa, Egharevba, 2000).

Kozmopolitan değerler ve okul uygulamaları arasındaki ilişkiyi sorgulayan çalışmalarında Matthews ve Sidhu, yabancı öğrencilerin kendi aralarında zaman geçirdiğini, yerel öğrenciler ile sosyalleşmediğini ve sınıf dışında bir arada dahi bulunmadıklarını tespit etmiştir. Çalışma müfredat, günlük uygulama, ritüeller ve pratiklerinde gömülü olan milliyetçi pratiklerin okulun kozmopolitan değerlerin oluşturulmasında yetersiz kaldığını göstermektedir. Diğer öğrencilerden kopukluk ve aralarındaki mesafenin yabancı öğrencilerin günlük deneyimlerine egemen olduğu, öğrencilerin uluslararası öğrencilere karşı tutumunun bu öğrenciler tarafından yabancılara karşı korku, bilgisizlik en iyi ihtimalde ilgisizlik olarak açıklandığı görülmektedir. Öğrencilerin aynı mekânda bir arada olmaları aralarında kendiliğinden sosyal bir temas, iletişim, etkileşim olacağı anlamında gelmemektedir. Matthews ve Sidhu'ya göre yabancı ve yerel öğrenciler arasındaki bu sınırlı iletişim kopukluğunun istenmeyen sonucu ulus merkezli kimliklerin kuvvetlenmesidir (Matthews, Sidhu,

2010). Genel olarak yabancı öğrencilere karşı olan bu tutumun sığınmacı ve mülteci öğrenciler açısından çok daha travmatik etkileri olacağı açıktır. Zira akran zorbalığı, etiketleme, dışlanma ve yabancılışmaya mülteci eğitimi literatüründe çok yer verilmesi bu yüzdendir. Bunun aşılması için sistematik müdahaleler çok önemlidir.

Aile ve Mülteci Toplumu ile İlişkiler

Sığınmacı ve mülteci çocukların eğitiminde diğer önemli etken ailesel faktörlerdir. Eğitimin koruyuculuğuna ve öğrencilerin uyumuna dair en önemli unsurlardan mülteci ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımı, okul ve öğretmenler ile iyi ilişkiler geliştirmesi, öğrencilerin başarılarını ve uyumunu olumlu etkileyen faktörlerdendir. Toplumsal uyum ile ilgili göçmen ve mülteci çalışmalarının aileler ile eğitim kurumlarını karşıt konumlandıran yazınının aksine Işık-Ercan çalışmasında bu ilişkinin birbirini destekleyen ve güçlendiren bir konuma getirilmesi için farklı bir bakış açısının ihtiyacını göstermektedir (Isik-Ercan, 2012).

Yapılan çalışmalar mülteci ailelerin eğitime çok değer verdiğini ve eğitimin çocukları için en öncelikli konular arasında olduğunu göstermektedir (Banks, MacDonald, 2003; Doyle, McCorrison, 2008; Doyle, O'Toole, 2013). Fakat aynı zamanda mülteci yetişkinler yerinden edilmenin getirdiği sermaye, statü kaybı sebebi ile çok yoğun bir hayal kırıklığı ile mücadele etmek, zor şartlarda evlerini geçindirmek zorunda kalmaktadırlar. Tüm bu zorlukların yanı sıra yerleşilen ülkenin diline adaptasyonda okullarda aldıkları dil desteği ve yaşlarının avantajı sayesinde çocuklar özellikle daha hızlı iken, yetişkinler açısından bu süreç daha yavaş ve zorlu olabilmektedir (Doyle, McCorrison, 2008; Noh, Beiser, Kaspar, Hou, Rummens, 1999).

Mülteci aileleri çoğunlukla eğitimi desteklemekle beraber yaşadıkları travmatik deneyimler, sosyo-ekonomik sıkıntılar, gelecek kaygısı, dil kaynaklı iletişim sorunları, eğitime verilen farklı değer ve anlamlar gibi pek çok faktör ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılmasını engelleyebilir. Ayrıca mülteci öğrenciler diğer yaşlılarına göre çok daha fazla yük ve sorumluluk ile karşı karşıyadır. Yetişkinlerin bu zor süreçte eğitime çok önem vermelerine rağmen çocuklarının akademik başarı ve adaptasyonu için ihtiyacı olan desteği, olumlu rol modelleri sağlamaları da çok zor olabilmektedir (Atwell, Gifford, McDonald-Wilmsen, 2009; Pryor, 2001). Genelde

ailelerin çevirmeni ve avukatı olarak davranan, yaşlarına göre çok daha erken yaşlarda büyük sorumluluk üstlenen bu çocuklar için eğitimde yaşamsal önemde olan ailesel desteğin eksikliğinde, bu çocukların ihtiyaç duyduğu desteği ve rol model ihtiyacını karşılamada öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Candnappa, Egharevba, 2000; McBrien, 2005).

Ailelerin çocuklarının eğitimine katılımı özellikle ilk öğretimde daha kolay sağlanırken ilerleyen yıllarda, müfredat zorlaşırken ve karmaşıklaşırken bu katılımın daha zorlaştığı ve azaldığı anlaşılmaktadır (Block v.d., 2014; Doyle, McCorrison, 2008, s. 41-42). Ebeveynlerin dil sıkıntısı, kamu otoritelerinden kaynaklanan korkusu, kültürel eğilimlerinden kaynaklanan aracılık ihtiyacı nedeni ile öğrencilerin eğitimine katılımı düşük düzeyde kalabilir (Goodkind, Foster-Fishman, 2002; Paxton v.d., 2011). Dahası okul idareci ve öğretmenler tarafından velilerin çocuklarının eğitimi, akademik başarısı ile ilgilenmediği şeklinde yanıltıcı bir önyargı olabilir. Mülteci ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını, okul ile mülteci veliler arasında ilişki kurulmasını da engelleyen bu sebeplerden dolayı mülteci eğitimi bağlamında okul aile ilişkisinin kurulmasında diğer velilerden daha fazla destek gerekmektedir.

Okul ve aile ilişkilerinin artırılmasında öncelikli olarak dil engelinin aşılması konusu belirleyici olmaktadır (Block v.d., 2014, s. 1348; Isik-Ercan, 2012). Çocuklar çoğunlukla çevirmen görevini yerine getirirse de velilerinin öğrencilerin eğitimleri ile ilgili sağlıklı bilgi alabilmesi, gelişimlerini takip edebilmeleri açısından dil engelinin bulunduğu durumlarda veli toplantılarında iletişimin verimli olabilmesi adına rehber ve çevirmenlerin hazır bulunması iyi örnek olarak sunulmaktadır (Doyle, McCorrison, 2008). Daha uzun vadeli bir çözüm olarak mülteci nüfusun fazla olduğu okullarda mülteci geçmişinden gelen çevirmenlerin istihdamının faydalı olduğu görülmüştür (Block v.d., 2014, s. 1348). Dil engeli kadar ebeveynlerin eğitimi sistemi, müfredat ile ilgili deneyimsizliklerinin yanısıra eksik ve yanlış bilgilendirmenin ebeveynlerin katılımını sınırladığı anlaşılmaktadır. Dahası hakları veya çocuklarının farklı eğitim ihtiyaçlarını dillendirmek, tanınması yönünde talepte bulunmaktan kaçındıkları, bilgi eksikliğinin de bu hususta etkili olduğu anlaşılmaktadır (Isik-Ercan, 2012)

Veli ile okul arasında artan iletişimin ve etkileşimin öğretmenlerin anlayış, farkındalık

ve empatisini geliştirdiği kadar ailelerin eğitime katılımını artırdığı da anlaşılmaktadır (Block v.d., 2014, s. 1348). Sadece ailelerin değil genel olarak ulaşılması g¼¼ m¼¼ltesi toplulukların okul ile ilişkilendirilmeleri ve katılımının artırılması çeşitli ve kapsayıcı ve özellikle de koruyucu ve kapsayıcı eğitim açısından çok ¼nemlidir. Bu doğrultuda okul ve ¼đretmenlerin daha geniş anlamda ailelerin içinde bulunduğu m¼¼ltesi topluluğu yerel ağları ile ilişkiye geçmesi, işbirliği fırsatları yaratması yardımcı olabilir (Cassity, Gow, 2005, s. 54). Okul ve yerel otoriteler ve gön¼ll¼¼ organizasyonlar arasındaki ilişkilerin tesisi ve s¼¼rd¼¼r¼¼lebilirliđi m¼¼ltesi ¼đrencilerin farklı ihtiyaçlarının karşılanması açısından da ¼nemlidir. Artan ve kolaylaşan bilgi paylaşımı ve işbirliği sadece eğitim değil, hukuki, ekonomik veya psikolojik yardım konusunda da okullar için çok ciddi bir destektir. Dahası ¼đrenci ve aileleri y¼¼nlendirebilecekleri kurumların varlığını bilmeleri ¼zelikle okul personeli ve ¼đretmenler açısında ¼nemli ve kolaylaştırıcı bir bilgi olduğu kadar okulun kapasitesini de artırmaktadır (Block v.d., 2014, s. 1350).

3.2.4. İyi Uygulama ¼rneđi: “B¼¼t¼¼nsel Okul” Yaklaşımı

Yaşadıkları kayıp, yerinden edilme, zorlu geçiş s¼¼recinin daha da zorlaştırdığı yeni bir k¼¼lt¼¼re, topluma, dile uyum sağlama çabasındaki sığınmacı ve m¼¼ltesi ¼đrencilerin ¼đrenme g¼¼çl¼¼đ¼¼, davranış sorunları ve psikolojik endişe yaşama riskini artırmaktadır. Artan çeşitlilik ve bu ¼đrencilerin ihtiyaçlarını anlamlandırma ve cevap verme noktasında yeterli deneyim ve bilgi birikimine sahip olmayan eğitimi sistemlerini ise çok ciddi bir meydan okuma ile karşı karşıya bırakmaktadır. Anderson, m¼¼ltesi eğitimine dair geliştirdikleri teorik perspektifte m¼¼ltesi çocukların deneyimleri ve ihtiyaçlarını ancak g¼¼ ¼ncesi, g¼¼ sırasında ve g¼¼ sonrası değişen bağlamalarının g¼¼z ¼n¼¼nde bulundurularak anlaşılabileceğini ifade etmektedir (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, Frater-Mathieson, 2004). Yazarlar, ocuk gelişiminde farklı sistemleri (micro, macro, exo, mezo) bir arada değerlendiren Bronfenbrenner’in (1992) ekolojik teori yaklaşımını kullanarak, sığınmacı ve m¼¼ltesi ¼đrencilerin diğer ¼đrencilerden farklılaşan ihtiyaçlarının analizinde çok disiplinli bir yaklaşım ve m¼¼dahale ¼nermektedirler. Bireysel ve çevresel fakt¼¼rlerin bir arada değerlendirerek, dil engeli, ¼đrenme, psiko-sosyal, g¼¼ ve yerinden edilmeye bağlı toplumsal ihtiyaçlar

gibi farklı ihtiyaçların mülteci eğitimi bağlamında analizine izin veren bu bütünsel yaklaşım diğer çalışmaları da etkilemiştir.

Mülteci eğitimi çalışmalarının öncüllerinden olan Rutter'in (2003,2006) altı başlık altında sınıflandırdığı mülteci eğitiminde uygulama örneklerine benzer biçimde Arnot ve Pinson (2005, 2010) geliştirdikleri bütünsel modelde birbiri ile ilişkili altı bakış açısı ve bunların temelinde yer alan değerleri sıralamaktadır. İlk yaklaşım hem öğrenme sürecinde hem de uyumda dil konusunu merkeze alır ve İngiltere'de en çok kullanılan modeldir. İkinci olarak ise etnik azınlık başarı modeli tartışılmaktadır ve dezavantajlı olan mülteci öğrencilerin farklılaşan eğitim ihtiyaçlarına yönelen okulların başarılarını yükseltmektedir. Üçüncü olarak ise çok kültürlülük merkeze yerleşmekte ve yerleşmiş olumsuz bir algıyı red ederek mültecilerin kültürel farklılıklarını sahiplenen ve yeni gelenlerin getirdiği bu çeşitliliği değer olarak kutsayan okulları kapsamaktadır. Diğer bir yaklaşım ise erken müdahaleyi önemsemektedir. Okula ve topluma uyumda erken müdahale elzemdir. Daha az rastlanan son bir model ise bilgilendirme süreçlerini dikkate alır ve bu süreçlerin riskli ve ilgiye ihtiyacı olan grup olarak gösrdüğü mültecilerin eğitim sistemi içinde kalması için önemli olduğunu savunur (Hek, 2005; Pinson, Arnot, 2010, s. 254-255).

Görüldüğü üzere mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını öncülleri gibi eğitim, sosyal ve duygusal olarak gruplandırarak yazarlar, mülteci eğitimi literatürüne hâkim olan mültecilerin akademik başarı, uyum ve iyiliğinin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik yöntemlerin ve yaklaşımların da bir sıralamasını yapmaktadırlar. Bütünsel yaklaşım okulun bir kurum olarak merkeze yerleşerek, eğitimin bir yönünün öne çıkarılmasından çok duygusal, psikolojik, medikal, toplumsal olmak üzere pek çok farklı ve çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yapılanmasıdır. Bu bütünsel yaklaşım okuldaki mültecilerin nasıl karşılandığına, okula adaptasyonlarına yönelik politika ve uygulamalara, veliler ve daha geniş mülteci toplumu ile ilişkilere, eğitim dili kadar ana dilde destek uygulamalarına yabancı düşmanlığı ve ırkçılık ile savaşılmaya odaklanmaktadır (Arnot, Pinson, 2005; Hek, 2005; Pinson, Arnot, 2010; Rutter, 2003).

Bu yaklaşımı destekleyen yazarlar mültecilere yönelik bütünsel yaklaşımı kabul eden okullarda üç ortak özellik tespit etmişlerdir: İlki ve en önemlisi okulda yeni gelen

yönelik olumlu yaklaşımdır. Okula yeni gelen sığınmacı/mülteci öğrenci okula çoğulculuğu destekleyen bir katkı olarak görülür. Bu katılım toplumun farklı kesimlerinde görülebilen dışlayıcı/ayrımcı tavra rağmen öğrencinin korunduğu bir ortam yaratır (Pinson, Arnot, 2010: s. 257-259). Yazarların tespit ettikleri ikinci ortak özellik ise uyum ve katılımının öncelikler arasında benimsenmesidir. Elbette akademik başarı da önemlidir fakat çocukların uyum ve refahı merkezidir. Bu okullarda mülteci öğrencilerin sosyal aktivitelere katılımı, güvenli hissetmeleri, veliler ile kurulabilen yakın ilişkiler gibi farklı göstergeler başarı ölçütü olarak kabul edilmektedir (2010: s. 259-60). Üçüncü bir vurgu ise mültecilerin eğitimini yasal olarak bir zorunluluk olarak görmenin ötesinde toplumsal olarak önem taşıyan, yaşamlarının nerede devam edeceğini merkeze almaksızın sağlıklı ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmeleri olduğunu düşünmektedirler. (Pinson ve Arnot, 2010: 260-61)

Pek çok çalışmanın da öncülü olan zorunlu yerinden edilme ve sığınma öncesi ve sonrası koşulları bir arada ele alan mülteci eğitime yönelik bu bütünsel yaklaşım (Block v.d., 2014; Hek, 2005; Matthews, 2008), mülteci öğrencilerin kendine saygısını, güven, aidiyet duygusu kadar yeni ilişkiler ve kimliklerin yeniden inşasında, kültürler arası iletişim ve diyalog inşasında etkili olduğunu söylemektedir. Sığınmacı ve mültecilerin gücünü, direncini, toplumsal işbirliği ve eğitimin kapsayıcı, koruyucu yönü ile artıran bütünsel yaklaşım destek mekanizmaları ile kırılanlıkların azaltılmasını hedeflerken, bu yardım ihtiyacını abartmadan koruyucu müdahaleleri savunmaktadır.

Arnot ve Pinson'un geliştirdikleri bütünsel modelinin bir benzerini Pugh, Every ve Hattam, Avustralya'da mülteci öğrencilere yönelik okulların farklı uygulama ve politikaların analizini içeren çalışmalarından yola çıkarak geliştirmişleridir. "Whole school approach" Bütün Okul Yaklaşımı olarak çevrilebilecek bu yaklaşıma göre okul yönetimi, akademik ve idari personeli içeren okul temelli reform mülteci deneyimi yaşayan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında temeldir (Pugh v.d., 2012). Taylor, ise Avustralya'da Brisbane'de Katolik okullarının geliştirdikleri stratejik yaklaşımı iyi örnek olarak göstermektedir. Sistem düzeyinde, yerel düzeyde ve okul düzeyinde destek ile beraber aile desteği bu yaklaşımını temelini oluşturmaktadır (Taylor, 2008).

İki çalışmanın da ortak özelliği Arnot ve Pinson'da olduğu gibi okul ve eğitime bütünsel yaklaşımı ile, okulu merkeze koyan bakış açısıdır. Aileler, yerel ve mülteci toplum ile sıkı bağları ile kayıttan mezuniyete, okul dışı aktivitelerden öğrenci ve aileleri için destek programlarına kadar mültecilerin farklı ve karmaşık tüm ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemekte olan bu okullar, kültürel çeşitliliği kutsarken, sosyal adalet ve hakkaniyeti merkeze koymaktadır. Müfredatı, programları, politika ve uygulamaları ile kültürel ve etnik farklılıkları kapsayarak, güçlenen bu okullar öğrenciler kadar personelin de farklı kökenlerden gelmesi ile farklı perspektif ve bakış açılarının kapsanmasını, seslerinin duyurulmasını, zenginlik olarak görmekte ve teşvik etmektedir (Arnot, Pinson, 2005; Block v.d., 2014).

Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik olarak kapsayıcılığı, kültürel çeşitliliği kutsayan uygulamalar ve bütünsel yaklaşımlar çerçevesinde hedeflenmiş destek, aile ve mülteci topluluklarının katılımı ile birlikte çok paydaşlı işbirliğini vurgulamaktadır. Öte yandan iyi uygulama örneği olarak sunulan bütünsel yaklaşımın, kanıt temelli çalışmalar ile desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Mülteci öğrencilerin iyiliği, sağlığı, başarısı, toplumsal uyum ve katılımı üzerindeki etkileri incelenmeli ve konuya ilişkin çalışmalar artırılmalıdır.

3.2.5. Değerlendirme

Literatüre egemen olan yeniden yerleştirme ülkeleri olarak üçüncü ülkelerdeki mülteci eğitimine dair çalışmaların, öğrencilerin sisteme uyumunun önündeki temel engeller olarak, dil farklılığı, destek sistemlerinin yetersizliği, uyum sorunları (Bigelow 2012, Buck and Silver 2012, Dippo et al 2012, Due and Riggs 2009), okuldaki ayrımcılık ve dışlayıcı uygulamalar ile artan yabancı düşmanlığı ile kısıtlayıcı sığınma ve mülteci politikaları ile mülteci eğitimi arasındaki ilişkilere odaklandığını görmekteyiz.

Gelişmiş ülkelerdeki yeniden yerleştirilen mülteciler bağlamında okullar toplumsal uyum, aidiyet ve vatandaşlığın desteklenmesi açısından hayati önemde olan bir araç olarak görülmesine rağmen bunun ancak devletlerin geliştireceği uygun politika ve stratejiler ve kaynak ayrımı ile mümkün olacağı belirtilmektedir (Taylor, 2008). Mültecilikten katılımcı vatandaşlığa geçişi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı kurumlar olarak okulların çok önemli rolü olduğunu belirten pek çok çalışma (Cassity, Gow,

2005) vatandaşlık beklentisi veya ihtimali olmayan, sığınma başvurusunun sonucunu bekleyen, ret cevabı alan, geri gönderilmemek için kayıt dışı kalmayı tercih eden pek çok sayıda sığınmacının, ailelerinin ve onların kaliteli ve koruyucu eğitime erişim hakkının tartışılmadığını dile getirmektedir. Sığınmacı ve mültecilere yönelik hergün yeni kısıtlamalar getiren sığınma ve göç yönetimi politika ve uygulamalarının kaliteli ve kapsayıcı eğitime erişimin önündeki en temel engel olduğu anlaşılmaktadır. Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin farklılaşan ve karmaşıklaşan ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, sığınmacıların büyük bir bölümüne ev sahipliği yapan ilk sığınılan ülke alan yazını ile daha iyi koşullara, gelişmiş hak rejimleri ve refah devleti uygulamalarına sahip üçüncü ülkelerdeki yazını karşılaştırdığımızda ortak noktanın özellikle sığınmacıları arafta, bir tür belirsizlik rejiminde tutmalarıdır. İster izole olarak kamplarda, ister farklı hak rejimleri ve belirsiz statüler arasında temel hak ve hizmetlere erişimi kısıtlanmış veya engellenmiş olarak buldukları kentlerde sığınmacılar en temel insan hakkı olarak konukseverlik hakkından, haklara sahip olma hakkından mahrum olarak sadece hayatta kalma çabası ile geçmişleri ile gelecekleri, dönemedikleri ülkeleri ile yeni geldikleri toplumlar arasında arafta sıkışıp kalmışlardır. Collier ve Betts'in çalışmalarında da belirttikleri gibi küreselleşme, artan çatışma, yerinden edilme sonucu hızla artan sığınmacı ve mülteciler sebep olarak gösterilse de bugün yaşanan "mülteci krizi" bu faktörlerin değil, sınırlar içindeki farklı diğeri olarak sığınmacı ve mültecileri külfet olarak gören gelişmiş Batı ülkelerinin ve onların oluşturduğu uluslararası mülteci rejimi, politikaları ve uygulamalarının bir sonucudur (Betts, Collier, 2017). Bu yaklaşım ilk sığınılan ülkelerde yerel uyum politikalarının hayata geçirilerek, eğitim, istihdam temel hak ve özgürlüklere erişimlerinin sağlanmasının sadece sığınmacılar için değil ev sahibi ülkeler için de fayda yaratacağından yola çıkmaktadır. Bu yaklaşımın, en sıkıntılı tarafı ise sığınmacıları ve mültecilerin ilk sığındıkları komşu ülkelerde yerel uyumunu destekleyerek, aslında gelişmiş ülkelerin kendi sınırlarına gelmelerini engelleme çabasıdır. Kendi sınırları içinde artacak farklılığı desteklemektense, gelişleri engellemeyi hedefleyen bu politikaların, düşen yeniden yerleştirme kotaları ve artan kısıtlayıcı düzenlemelerden ne kadar farklı olduğu tartışılır. Önemli olan külfet

paylaşımı yerine sorumluluk paylaşımı olarak adı değişse de insani yardımdan gelişme odaklı yaklaşıma geçilse de uluslararası mülteci rejimi ve devletlerin sığınmacı ve mültecilere karşı olan sorumluluklarının yerine getirilmesinin önüne geçemeyeceğidir. Keza sığınmacı ve mültecilerin üçüncü ülkelere geçişinin sebebi işsizlikten çok bu ülkelerin savunduğu, vatandaşlarına sunduğu hak rejimlerinde faydalanmak, güvenlik, eğitim ve sağlık gibi temel haklara erişimdir (Crawley, 2017).

Türkiye'nin son altı yıldır yaşadığı mülteci deneyimi bu ikili duruma bir istisna, ara örnek oluşturmaktadır. Bu karşılaştırmalı çerçeveden bakıldığında, Türkiye'nin mülteci eğitiminde bu iki literatürü birleştiren özel bir yere sahip olduğunu görmekteyiz. Türkiye'nin yaşadığı deneyim, ülkenin Avrupa Birliği uyum süreci bağlamında, gelişmiş ülkeleri temel alarak şekillenirken, 2011 sonrası yaşanan Suriye kaynaklı göç akını, özellikle uygulama açısından yeni ihtiyaçları su yüzüne çıkarmış ve göç yönetimi açısından Türkiye'ye özgü yeni politika ve kurumsal yapıları gerekli kılmıştır. Mülteci eğitimi konusu bu politika alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda son bölümü oluşturacak olan Türkiye'nin sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politika ve uygulamalarının analizi, kamu politikası olarak temel eğitim politikalarının vatandaş ötesinde geçicilik veya kalıcılık ikilemine düşmeden tüm insanlar için planlanması ihtiyacını ortaya koyarken, bu ayrıcalıklı konumu da gösterecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TÜRKİYE’DE SİĞINMACI VE MÜLTECİ EĞİTİMİ

Türkiye özellikle 80’li yıllardan itibaren yoğun göç alan bir ülke olmasına rağmen (İçduygu, 2005; Kirişçi, 2007; Sirkeci, Yüceşahin,, Şeker, 2015) sadece yakın zamanda Suriye’den gelen kitlesel akının görünür olması ile göç veren, geçiş ülkesinden göç alan ülke algısına dair bir kayış yaşanmış ve 2015 yılından itibaren en çok sığınmacı barındıran ülke olarak ilk sıraya yerleşmiştir. Beş yıl gibi çok kısa bir dönemde sığınmacı nüfusunda çok ciddi bir artış ile hedef ülke konumu netleşmiştir. Bu hızlı yaşanan süreçte göç ve göç yönetimine dair politikalar kapsamlı olmayan bir şekilde geçicilik algısı ile kısa vadeli ve değişken bir şekilde ilerlemiş ve ancak son dönemde ciddi bir ivme kazanarak gündemimize oturmuştur.

Literatüre baktığımızda bu algıya paralel olarak göçe yönelik sınırlı akademik ilginin daha çok iç göç ve dışarıya verilen göç üzerine olduğu 1980-1992 arası dönemde Türkiye’ye göç ile ilgili sadece yedi akademik çalışma yayınlandığı söylenmektedir (Kirişçi, 1998, s. 111). Kirişçi ve Tolay’ın tespit ettikleri gibi, 2000’li yıllara kadar Türkiye’ye yönelik göç hareketlerine dair çalışmalar çok sınırlı sayıda kalmıştır (Biehl, 2009; Kirişçi, 1998; Tolay, 2015). Uzun zaman akademik çalışmalarda bir tabu olarak kalan (Erder, Yüksek, 2015) göç konusu sadece yakın zamanda yıkılmış, artan sığınmacı nüfus ile yeni politika ihtiyacı belirginleşirken göç ve göç yönetimine dair çalışmalar hız kazanmıştır. Bu politika alanlarından öncelikli ihtiyaçların karşılanmasından sonra eğitim en temel konulardan biri olarak öne çıkmıştır.

Bu bölümde öncelikli olarak değişen mülteciliğin doğası ve uluslararası mülteci rejimi dikkate alınarak, Türkiye’ye göçün değişen yapısı ortaya konacak ve su süreçte değişen göç politikaları tarihsel olarak dönemlere ayrılacaktır. Bu şekilde, göç konusunun mültecilerin ve sığınmacıların geçicilik ve kalıcılıkları üzerinden nasıl yönetildiği değerlendirilecektir. Daha sonra ise kurulmakta olan bu sığınma ve mülteci rejiminin eğitim boyutu ile eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkisi incelenecektir.

4.1. Geçmişten Günümüze Türkiye’de Sığınma ve Göç Yönetimi

Türkiye’ye yönelik göç hareketlerinin yönetimine baktığımızda temel ayrımın “Türk soyu ve kültüründen” gelen, vatandaş olma ihtimali yüksek veya en azından bu yönde beklentisi olan göçmenler ile baskı, şiddet, savaş, siyasi veya toplumsal altüst oluş nedeni ile iltica prosedürü altında Türkiye’ye sığınan, kalışlarının ve ülkedeki varlıklarının geçicilik üzerine inşa edildiği sığınmacı ve mülteciler arasında olduğunu görmekteyiz. Bu bölümde öncelikli olarak bu ayrımın tarihsel kökenleri ve gelişimi takip edilecektir.

4.1.1. Ulus Devlet İnşası: Bir Göç Politikası Olarak “Türk Soy ve Kökünden” Gelenlerin Kalıcılığı

Ulus devletlerin hızla kurulmaya başladığı, sınırların kesinleştiği, zorunlu göç, sığınma ve mültecilik kavramlarının yeni yeni uluslararası politikanın ve toplumun gündemine oturmaya başladığı Birinci Dünya Savaşı sonrası dönemde imparatorluk mirası ile savaştan çıkmış yeni kurulmakta olan Türkiye Cumhuriyeti diğer ülkeler gibi kimin yabancı kimin vatandaş olacağı belirlenmesi sürecine girmiştir. İmparatorluğun son yüzyılında Balkanlar ve Kafkaslardan gelen göç dalgası ile başlayan süreç Birinci Dünya Savaşı ve sonrasındaki dönemde de devam etmiştir. Cumhuriyet’in ilk yılları ise gayri Müslümlerin dışarı göçü ile bugünkü Türkiye coğrafyası nüfusunun hızla Türkleştiği ve Müslümanlaştığı bir dönem olmuştur (İçduygu, Sirkeci, 1999; Tekeli, 1990).

Bu dönemde Türkiye’nin göç yönetimi yasa ve uygulamalarına baktığımızda ilk karşımıza çıkan 1923 yılında çıkarılan İskân Kanunu ile aynı yıl kurulan Mübadele, İmar ve İskan Bakanlığı olacaktır. 1923 yılında Lozan Antlaşması kapsamında yapılan “Türk ve Rum Nüfus Mübadelesine ilişkin Sözleşme ve Protokol”e istinaden gerçekleştirilen mübadele ile Türkiye’ye gelenlerin yerleştirilmeleri yapılmıştır. Bu mübadele zorunlu yapısı ile Birinci Dünya Savaşı sonrası yeni kurulmakta olan ulus devletlerin nüfusunu homojenleştirme çabasına paralel şekilde artan zorunlu göç, yerinden edilme olgusunun ilk örneklerinden biri olarak uluslararası mülteci rejiminin kuruluşunda yer bulacaktı. Bu dönemde temelleri atılmakta olan ilk bölümde detaylı

tarihsel analizini sunduğumuz uluslararası mülteci rejiminin en önemli figürlerinden, Milletler Cemiyeti tarafından atanan ilk Mülteciler Yüksek Komiseri Nansen Pasaportlarının isim babası Nansen, mübadele ile ilgili görüşmelerde bizzat bulunmuş ve mübadele uygulamasını takip etmiştir (UNHCR, 2009c). Ulus devletlerin sınırlarının yükseldiği, yerinden edilen sığınmacıların hızla arttığı fakat gerekli yasal düzenlemelerin mevcut olmadığı bu dönemin uygulamalarının kurulmakta olan uluslararası mülteci hukuku ve rejimi üzerinde etkili olduğu, dersler çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti 885 sayılı ilk İskân Kanunu 31 Mayıs 1926'da kabul edilmiştir. Bu kanun ile ülkedeki vatandaşlar ile dışarıdan gelen muhacir ve mültecilerin iskânı düzenlenmiştir. Kanunun göçmen olarak kabul edilme şartlarını düzenleyen 2. maddesine göre "Türk harsına (kültürüne) dâhil olmayanlar ile ... anarşistler, casuslar, Çingeneler ve memleket haricine çıkarılmış olanlar" göçmen olarak kabul edilmezken, göçmen kabulünde aranılan temel koşulun Türk harsı (kültürü) olduğu anlaşılmaktadır (İnan, 2016). Bu dönemde sadece Yunanistan'dan değil savaş sonrası dönemde yeni kurulan ülkenin sınırları dışında kalan Balkan ülkelerinden de göç hareketleri devam etmiş 1923-39 yılları arasında 825.00 kişi Yunanistan, Bulgaristan, Yugoslavya ve Romanya'dan Türkiye'ye göç etmiştir (İçduygu, Sirkeci, 1999; Kirişçi, 2000).

İskân politikalarını yönetme ihtiyacı doğrultusunda daha sonraki uzun yıllar boyunca Türkiye'ye göçü düzenleyecek 2510 sayılı, İskan Kanunu 14 Haziran 1934'te çıkarılmıştır. Bu yasanın dışarıdan göçe ilişkin "Muhacirlerin ve mültecilerin kabulü" başlıklı birinci faslının üçüncü maddesine³⁸ göre sadece "Türk etnik soyundan ve Türk

³⁸ Madde 3: Türkiye'de yerleşmek maksadı ile dışarıdan münferiden veya müçtemian gelmek isteyen Türk soyundan meskun veya göçebe fertler ve aşiretler ve Türk Kültürüne bağlı meskun kimseler işbu kanunun hükümlerine göre Dahiliye Vekilliğinin emri ile kabul olunurlar. Bunlara *muhacir* denir. Kimlerin ve hangi memleketler halkının Türk kültürüne bağlı sayılacağı İcra Vekilleri Heyeti kararı ile tesbir olunur.

Türkiye'ye yerleşmek *maksadı ile olmayıp zaruret ilcası ile muvakkat oturmak üzere sığınanlara mülteci* denir 4. Maddede yazılı sebepler bulunmayan mülteciler, Türkiye'de yerleşmek isterler ve bunu yazı ile buldukları yerin Hükümetine bildiri bildirirler ise muhacir muamelesi görürler. Öbür mülteciler için Vatandaşlık Kanunu hükümleri tatbik olunur.

Dahiliye Vekilliği muhacirlerin ve mültecilerin alınma yollarını gösterir bir talimatname hazırlarlar. Madde 4 – a: Türk kültürüne bağlı olmayanlar, B: Anarşistler, C: Casuslar, Ç: Göçebe çingeneler, D: Memleket dışına çıkarılmış olanlar Türkiye'ye muhacir olarak alınmazlar.

Madde 6. B – Muhacir olarak alınanlar, İcra Vekilleri Heyeti kararı ile hemen vatandaşlığa alınırlar. ...

Madde 7- Türk ırkından olmayanlar, Hükümetten yardım istemeseler bile, Hükümetin göstereceği yerde yurt tutmağa ve Hükümetin izni olmadıkça buralarda kalmağa mecburdurlar. ...

kültüründen olanlara” göç etme, iskan ve vatandaşlık hakkı tanınmaktadır. Kanunda etnik soy ve kültür tanımına dair herhangi bir bilgi bulunmazken, kimin bu tanıma dâhil edileceğine dair yetki kanun ile Bakanlar Kurulu’na verilmiştir. Aynı madde kapsamında yine Türk soyundan olmak koşulu ile göçmenlerden ayrı olarak *geçici* bir süre için ülkeye sığınanlar “mülteci” kategorisinde değerlendirilecektir. Görüldüğü üzere kanun mülteci ile göçmen arasındaki temel farkı Türklük üzerinden değil geçicilik üzerinden kurmuştur. Fakat Cenevre Sözleşmesi’nin kabulünden sonra bu kategori anlamını yitirirken, sözleşmenin tanımı geçerli olacaktır (Odman, 1995).

1923-1950 yılları arasında Türk kökeni ve soyundan gelen 2 milyon göçmen Türkiye’ye yerleşmiştir (İçduygu, Erder,, Gençkaya, 2014, s. 235). Bu kanun kapsamında Balkanlar, Kafkaslar ve Asya’da Türkçe konuşan göçmenler Türkiye’ye yerleştirilirken, etnik olarak Türk kökenli olmayan Arnavutlar, Boşnaklar, Pomaklar ve Tatarlar da bu kanundan yaralanmıştır. İlgili kanun dışında bu dönemde çeşitli özel kanunlar³⁹ ve ikili anlaşmalar⁴⁰ çerçevesinde iskanlı olarak yani devlet yardımı⁴¹ ile veya serbest olarak, münferit ve kitlesel şekilde gerçekleşen Türkiye’ye yönelik göç hareketleri yönetilmeye çalışılmıştır.

1950-51 ve 1989 yılında Bulgaristan’dan gelen kitlesel akınlar ile 600.000 civarında sığınmacının Balkanlar’dan Türkiye’ye geldiği tahmin edilmektedir (Kirişçi, 1996, s. 295). 1951’de Bulgaristan’daki komünist rejimin baskılarından kaçarak gelenlerin iskanlarının daha önceki göç hareketlerinden farklı olarak “kulfet” gibi algılanması, konjonktürden kaynaklanan sebepler ile güvenlik boyutunun vurgulanması göç yönetimi ve kabulü açısından dikkat çekicidir ve aslında bir dönemin sonunu da vurgulamaktadır (İçduygu v.d., 2014, s. 146-150).

2510 sayılı 14 Haziran 1934 tarihli İskan Kanunu için bakınız: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2733.pdf>.

³⁹ Sovyet askeri müdahalesinden kaçan Türk asıllı Afganların iskanlı göçmen olarak kabulüne dair 2641 sayılı kanun gibi

⁴⁰ Türkiye Bulgaristan Dostluk Anlaşması (1925), Türkiye Arnavutluk Dostluk Anlaşması (1925), Türkiye Yunanistan Dostluk Anlaşması (1930), Türkiye Romanya Dostluk Anlaşması (1936). Gibi (Romanya Türkiye arasında imzalanan anlaşmaya istinaden 1930’lar boyunca 117.095 Türk ve Tatar kökenli göçmen Türkiye’ye yerleştirilmiştir

⁴¹ Artan nüfus, kaynak ve toprak yetersizliği karşısında 1939 yılında İskan Kanunu’nda yapılan değişiklikle toprak verme, kredi gibi desteklerin kesilerek serbest göçmen uygulamasına geçilmiştir. Gittikçe azalan iskanlı göçmen uygulaması 1960 yılında tamamen kaldırılmıştır (İçduygu v.d., 2014, s. 144).

Özetle, 2006 yılına kadar yürürlükte olan kanunun amacı “Türk soyundan olan ve Türk kültürüne bağlı” olanların” Türkiye’ye göçmen ya da mülteci olarak gelişinin önünü açarken, bu tanıma uymayanların gelişlerini önlemektir (İçduygu v.d., 2014, s. 55). Bu süreçte göç politikalarında ulusal kimliği şekillendirme çabasının yanısıra dış politika önceliklerinin de etkili olduğu görülmektedir. Kirişçi bu tespiti Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliği’nden “Türk soyu ve kökünden” gelen göçün kabul edilmemesi ve ilişkilerin asgari düzeyde tutulması çabası ile açıklamaktadır. (Kirişçi, 1998, s. 114-115). Kirişçi’nin (2000) özetlediği gibi Türkiye’nin o dönemdeki göç politikaları resmi olarak Türk ırk ve kültürüne bağlı fertleri kabul eden İskan Kanunu çerçevesinde şekillenirken, konjonktüre bağlı olarak iç ve dış politikaya istinaden esnek bir şekilde uygulanmakta, topluma uyum sağlayabilecek, “makbul” bireylerin kabulüne izin vermektedir.

4.1.2. Sığınmacı ve Mülteci Hareketleri: “Diğerleri”nin Geçiciliği

Osmanlı döneminden itibaren yoğun şekilde göç alan Türkiye farklı şekillerde de olsa sığınmacılar için bir hedef ülke olmuştur. İmparatorluğun mülteci kabul tarihi ve geleneği Engizisyonundan kaçan İspanyol ve Orta Avrupa’dan kaçan Aşkenazi Yahudilerinin yanı sıra 19. yüzyılda Avusturya hâkimiyetinden kaçan Macar ve Polonyalılar ile Devrimden kaçarak Osmanlı topraklarına sığınan Ruslara dayandırılmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı’nda yaşanan dehşetin yarattığı sığınmacıların bir bölümü de yeni kurulmuş Türkiye Cumhuriyeti’ne sığınmıştır. Savaş öncesi gelen 800 kadar akademisyen ve entelektüelin yanı sıra geçici sığınma ile geçiş yaparak Filistin’e sığınan yaklaşık 100.000 kişi ile Alman işgalindeki komşu ülkelerden gelen 67.000’den fazla kişi savaş boyunca Türkiye’ye sığınmıştı (Kirişçi, 1998, s. 116). Bu dönemde gelen sığınmacılar için daha sonraki dönemlerde de uygulamalarını göreceğimiz kararnameler vasıtası ile yasadan ayrı geçici koruma rejimleri oluşturulmuştur (Tolay, 2014, s. 78).

Türkiye, mülteci tanımını ve haklarını düzenleyen 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesini 29 Ağustos 1961 tarihinde 359 sayılı Kanunla

TBMM’de onaylayarak kabul etmiştir. Fakat etnik kökene dayalı göç kabul yasası ve daha da dar uygulaması ile dışa kapalı bir politika takip eden Türkiye Cumhuriyeti’nin bu yaklaşımı Cenevre sözleşmesinin kabulünden sonra da devam etmiş, nitekim 1967 yılında ek protokol ile zaman sınırını kaldırırken coğrafi sınırlamasını korumuştur. Türkiye Cumhuriyeti coğrafi sınırlama ile taraf olduğu Cenevre sözleşmesine istinaden sadece Avrupa’dan gelenleri mülteci olarak tanırken⁴², İskân Kanunu çerçevesinde sadece Türk soyu ve kültüründen gelenlere mülteci olma hakkı tanımaktadır. Dahası Vatandaşlık Kanunu’na⁴³ göre vatandaşlık yurtiçinde ve dışında Türk anne ya da babadan doğan çocuklara tanınmaktadır.

1951 Cenevre sözleşmesi ve kurduğu mülteci rejimi Türkiye’nin İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki sığınma politikaları ve uygulamaları için esas teşkil etmekle beraber sözleşmeye dair Türkiye’nin kabul ettiği coğrafi sınırlama sebebi ile sözleşmenin sadece Avrupa’dan gelenleri kapsamaması özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemde anlamını yitirmiştir (Tolay, 2014, s. 78). Türkiye, Güney ve Doğu sınırlarında devam eden huzursuzluk ve istikrarsızlık ile Avrupa Birliği’nin tampon bölgesi olma endişesi ile bu sınırlamayı kaldırılmayarak, dışa kapalı politikasını sürdürmüş, uluslararası camianın ciddi tepkisine maruz kalmış ve kalmaktadır (Kirişçi, 1996; 2004).

Uluslararası mülteci rejimi doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti’nin sığınma ve mülteci politikalarına bakacak olursak öncelikli olarak sözleşmenin coğrafi sınırlamasına uygun olarak Avrupa’dan gelen “sözleşme dâhili mülteciler” ve bu coğrafi alan dışından gelen “sözleşme harici mülteciler” ayırımından bahsetmek gerekmektedir.

⁴² Türkiye, 29 Ağustos 1961 tarihinde 359 sayılı Kanunla Türkiye Büyük Millet Meclisinde onaylayarak kabul ettiği 1951 Cenevre Sözleşmesinin 42. maddesinde yer alan “*Her Devlet, imza, tasdik veya katılım esnasında sözleşmenin 1,2,4,16,33 ve 36-46 maddeleri haricindeki maddeler hakkında kısıtlayıcı kayıtlar beyan edebilir*” hükmü çerçevesinde, mülteciliğin belirlenmesi yönünden öngörülen seçme hakkını kullanarak, içerisinde bulunduğu bölgeyi göz önünde bulundurarak, (coğrafi kısıtlama ile) yalnızca Avrupa’dan Türkiye’ye gelerek iltica etmek isteyen yabancıları sözleşme kapsamında mülteci olarak kabul edeceğini 359 sayılı Kanunla yayınladığı deklarasyonda belirtmiştir. Bu doğrultuda Türkiye, 1 Temmuz 1968 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı ile kabul ettiği 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Protokolde coğrafi kısıtlamayı muhafaza etmiştir.

⁴³ 403 sayılı 1964 tarihli Türk Vatandaşlığı Kanunı madde 1.

4.1.2.1. Sözleşme Dâhili Mülteciler

Dönemin şartlarına uygun olarak Türkiye Soğuk Savaş sırasında Cenevre Sözleşmesi kapsamında Komünist rejimlerin baskı ve zulmünden kaçanların sığınma taleplerini değerlendirmiş, uygun bulduklarına mülteci statüsü tanımıştır. Fakat 1934 İskân Kanunu'nun mülteci statüsünü sadece "Türk soyu"ndan gelenlere tanınması nedeni ile bu insanların üçüncü ülkelere yerleştirilmeleri beklenmiştir. Kesin bir sayı olmamakla beraber Cenevre Sözleşmesi dâhilinde Türkiye'ye 1970-96 yılları arasında 13.552 mülteci sığınmış ve sözleşmede tanınan tüm haklardan faydalanmışlardır (Kirişçi, 1996, s. 296). BMMYK verilerine göre ise 1945-1991 yılları arasında Avrupa'dan 8.000'den az sığınma başvurusu yapılmış ve bu başvuruların yarıdan fazlası 1979-1991 yılları arasında yapılmıştır (İçduygu v.d., 2014, s. 236-237). Fakat bu mültecilerden çok azı Türkiye'de kalış izni alabilmiştir.

Burada dikkati çeken soğuk savaş sonrası özellikle 1992 yılından itibaren Yugoslavya'da artan şiddet ve zulümden kaçan Bosnalı Müslümanlara Avrupa'dan gelmelerine rağmen sözleşmenin yükümlülüklerinin uygulanmayarak, geçici koruma hakkı⁴⁴ tanınmasıdır. 1992 yılında 20.000 Bosnalı Müslüman Türkiye'den sığınma talebinde bulunmuştur. 1996 yılına gelindiğinde Kırklareli'nde kurulan kamplarda 1.900, çevre illerde ise 3.000 ila 4.000 sığınmacı bulunmaktaydı. Aynı şekilde bu dönemde Azeri, Çeçen ve Özbek sığınmacılara yönelik sözleşme uygulanmamış, kalışları gayri resmi olarak kabul edilmiştir. Soğuk savaş konjonktürüne bağlı olarak ikili ilişkilere zarar vermemesi adına Sovyet ülkelerinden kaçanlara sığınma hakkı vermek konusunda Türkiye Cumhuriyeti çekingen kalmıştır (Kirişçi, 1998, s. 117).

4.1.2.2. Sözleşme Harici Mülteciler

Cenevre Sözleşmesi ve İskan Kanunu'nun oluşturduğu yasal çerçevede doğrultusunda yasal olarak Türk soyundan veya Avrupa'dan gelmeyenlerin Türkiye'ye sığınma başvurusu yapma hakkı bulunmazken, yetkililer bu süreci geçici uygulamalar ile

⁴⁴ Aşağıda daha detaylı şekilde değinilecek olan Avrupa devletlerinin İkinci Dünya Savaşından sonra kıtada yaşanan en büyük yerinden edilme karşısında aldığı geçici koruma kararı, bu yöndeki ilk uygulama olacaktır. Büyük sayılar karşısında sığınma sisteminin cevap veremez duruma düşmesi sonucu hayata geçirilen bu düzenlemenin Türkiye'de de yankı bulduğu anlaşılmaktadır.

yönetmeye çalışmıştır (Kirişçi, 1996; Tolay, 2014, s. 84-85). 1960 yılında Ankara’da ofis açan BMMYK ile Türk otoriteleri arasında kısıtlı sayıda başvuru doğrultusunda bu süreçte iyi giden bir işleyiş bulunmaktadır. Sınırlı sayıda olan sözleşme dâhili ve harici mülteciler için BMMYK statü belirleme işlemlerini yürütmekte, üçüncü bir ülkeye yerleştirilmesi veya koşulların iyileşmesi halinde ülkelerine dönüşlerini yönetmekteydi. Bu açıdan sığınmacı ve mülteci varlığı veya uyumlarına yönelik kaygılar Türkiye Cumhuriyeti için sorun oluşturmamaktadır (Kirişçi, 1996, 2001).

1980 sonrası dünyada göçün kökenleri, sebepleri ve yapısı daha karmaşıklaşmış, uluslararası mülteci rejimini değişime zorlarken, bu değişimden Türkiye de payına düşeni alacak, tarihinde ilk defa sayıları hızla artan “yabancı” olarak nitelenecek sığınmacı akını ile karşı karşıya kalacaktır (İçduygu, 2004; İçduygu v.d., 2014; Kirişçi, 2004). İlk büyük şok, 1979 İran Devrimi’nden kaçarak Türkiye’ye sığınan İranlıların sayısındaki artış ile sığınmacılara dair benimsenen “esnek ve pragmatik” politikalar ve BMMYK ile geliştirilen ilişkiler ve işbirliği ile aşılmıştı ve bu esnek politikalar bu dönemin en belirgin özelliğini oluşturmuştu (Kirişçi, 1998). İran’dan sığınma talebi ile gelen, bu ilk büyük sözleşme harici mülteci dalgasına, başvurularının BMMYK tarafından kabul edilerek üçüncü ülkeye yerleştirilmeleri koşulu ile izin verilmiştir. Bu yıllarda düzenlemeden İran dışında Irak, Afganistan, Somali, Sudan ve Filistin gibi farklı bölgelerden gelen sığınmacılar da yararlanmış fakat uygulama gittikçe artan kitlesel akınları yönetmede yetersiz kalmıştır.

Türkiye’ye yapılan sığınma başvurularının artık çok büyük bölümü Avrupa dışındadır. Ardı ardına patlak veren kitlesel akınlara neden olan İran Devrimi (1979), İran-İrak Savaşı (1980-88), Körfez Savaşı (1990-91) Türkiye’ye yönelen göçü farklı sebeplerle, değişik din, dil ve etnik kökenden gelen çok farklı bir nüfus hareketi içerir hale gelmiştir. Komşu bölgelerde istikrarsızlıklar devam ederken, karmaşalar ve savaşların sebep olduğu yerinden edilmeler, önemli bir geçiş noktası ve bölgedeki az sayıda istikrarlı ülkelerden biri olarak Türkiye’yi bir sığınma ülkesi haline getirmiştir. Bu durum Cenevre sözleşmesinin coğrafi sınırlaması ile tam bir aykırılık oluşturmuştur. Bu dönemde sınırları içinde kalışları herhangi bir yasal düzenlemeye tabi olmayan artan sığınmacı sayısı, Türkiye’nin yeni bir düzenleme ihtiyacını ayyuka çıkarmıştır (Kirişçi, 1996, 2001). Türkiye ve BMMYK arasında sığınmacı tanımından

kaynaklı fikir ayrılığı artarken, devam eden sınır dışı kararları karşısında uluslararası toplumun eleştirileri de büyümüştür. Özellikle Körfez Krizi sırasında Türkiye'ye sığınan, güvenli bölge oluşturulduktan sonra dönen Kürtlerin ve diğer üçüncü ülkelerden gelen sığınmacıların taleplerini değerlendirme ve tanıma konusunda BMMYK ile işbirliğinden kaçınan Türkiye açısından, bu “de facto” olarak devam eden sistemin de sonu olmuştur (Kirişçi, 1998).

4.1.3. Geçiciliğin Kurumsallaşması (1994-2010)

4.1.3.1. İlk Ulusal Düzenlemeler

Tarihinde ilk kez karşılaştığı bu “yabancı” göçünü 1994 tarihli İltica Yönetmeliği'ne kadar 1934 tarihli İskân Kanunu ile geçici, iptidai politika ve uygulamalar ile yöneten Türkiye Cumhuriyeti “sözleşme harici mülteciler” olarak Cenevre Sözleşmesi'nde kabul ettiği coğrafi alan dışından gelen sığınmacıların statülerine dair ulusal mevzuatında herhangi bir düzenleme yapmaktan kaçınmıştır. Uzun süre bu sığınma hareketleri karşısında dolaysız, etkin ve kapsamlı bir politika üretmektense kayıtsız kalmayı tercih eden yetkililer, bu dönemde Cenevre Sözleşmesine getirdikleri sınırlamayı kaldırmadan sözleşme harici olarak niteledikleri sığınmacılara yönelik bir politika belirlemek zorunda kalmışlardır.

1994 İltica Yönetmeliği

Artan uluslararası eleştiri karşısında apar topar çıkarılan 1994 yönetmeliği “ad hoc ve de facto” bir şekilde de olsa iltica yönetiminde yeni politika yapım sürecinin başladığını gösterir niteliktedir. (İçduygu v.d., 2014, s. 322). Yönetmeliğin amacı hızla aratan sığınmacı akını ile baş edebilmek üzere BMMYK'dan mülteci statüsü belirleme yetkisini devralarak, sığınma başvurularını düzenlemek, sığınmacı ve mülteciler ile ilgili takip edilecek esas ve usulleri belirlemektir (İçduygu v.d., 2014). “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 Yabancılar ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında

Yönetmelik”⁴⁵ 30 Kasım 1994 tarihinde 6169 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yasal bir zemine oturtularak, yürürlüğe girmiştir. Her ne kadar bir yenilik getirmeyerek, yasal anlamda var olan uygulamanın çerçevesini çizmiş olsa da, idari bir yönetmelik olarak yürürlüğe girdiği tarihten itibaren sığınmacılara yönelik tüm statü belirleme işlemlerinde temel olmuştur (Tolay, 2014, s. 85-86).

Yönetmelik doğrultusunda ülkeye yasal yollarla giriş yapanlar sığınma başvurularını yerel yetkililere, yasadışı yollardan girenler sınır görevlilerine yapmaktadır. Beş gün içinde tamamlanması gereken başvurulara dair raporlar İçişleri Bakanlığı’na gönderilmektedir. Sığınma talep eden kişilere BMMYK’ya başvurusu doğrultusunda üçüncü ülkeye yerleştirilmesi için gereken işlemler tamamlanana dek geçici ikamet izni sağlanmaktadır. (Kirişçi, 1998, s. 119). Türkiye, böylelikle Avrupa’dan gelmeyen sığınmacılar için BMMYK prosedürleri ile paralel işleyen “geçici sığınma statüsü” prosedürüne dayalı ikili bir sistem oluşturmuştur (UNHCR, 2011b, s. 18).

Yönetmelik sözleşme harici mültecilere geçici sığınma sağlamakla beraber beklentiler er ya da geç ülkeyi terk etmeleri yönündedir. Karara bağlı olarak ya yeniden yerleştirilecek ya da başvurularının reddedilmesi durumunda ülkelerine dönmeleri gerekecektir (İçduygu v.d., 2014, s. 242). Görüldüğü gibi aslında yönetmelik, sözleşme harici mültecilerin, ülkeye girişi ve mülteci olarak kabulü ile üçüncü bir ülkeye yerleştirilmesine kadar geçici sığınma rejimi altında ikametine izin vermek ile zaten var olan uygulamayı yasal bir zemine oturtmuştur (Kirişçi, 1996). Bu süreçte geçici sığınma hakkı verilerek bir tür kolaylık sağlanırken, coğrafi sınırlamanın devamı ile yabancı yani “Türk soyu ve kültüründen” olmayanların ülkeye yerleşmeleri de önlenmiş olmaktadır (İçduygu v.d., 2014, s. 61).

Yönetmelik ile bireysel başvurular dışında son yıllarda artan kitlesel sığınma hareketleri ile ilgili düzenlemeler de mevzuata girmiştir. Yönetmeliğin üçüncü ve dördüncü bölümleri “Topluca iltica veya sığınma amacıyla ülke sınırlarına gelen ya da ülke sınırlarını geçen yabancılar” ve “Olası nüfus hareketlerine” ayrılmıştır. Üçüncü bölüm uluslararası hukuktan kaynaklanan yükümlülükler saklı kalmak koşulu ve aksine bir karar alınmadıkça, kitlesel hareketlerin sınırda durdurulması ve sınır

⁴⁵ Yönetmelik tam metni için bakınız: <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1994-Yonetmeliği.pdf>.

geçişlerinin engellenmesinin esas olduğunu ifade eder. Devamında ise ülkeye kabul edilmeleri durumunda yapılacaklar dördüncü maddede sıralanmaktadır. Kimlik tespitinden sonra sivillerin kurulacak kamplara sevkini öngören yönetmelik, ülkede buldukları süre zarfında kişilerin devletin himaye ve gözetimi altında bulunacaklarını belirtir.

Gerek bireysel başvuru, gerek kitlesel sığınma hareketlerinde uygulanacak ortak hükümleri içeren beşinci bölüm, aslında bu kalışların geçiciliğini vurgular niteliktedir. İfadeye dair 26. bölüm, bireysel veya toplu sığınanların savaşın, çatışma veya krizin bitiminde ait oldukları devlete iadelerinde izlenecek prosedüre dairken, çalışma ve öğrenim hakkına dair olan 27. madde bu insanların ülkemizde kalacakları süre ile sınırlı olarak öğrenim görmeleri ve çalışmalarının genel hükümlere tabi olduğunu belirtir. Bireysel başvuruda ikamet izninin uzatılmasına dair olan 28. madde ise makul bir süre içinde üçüncü ülkeye gidemeyen başvuru sahiplerinin izinlerinin uzatılamayacağını, ülkeyi terke davet edilebileceklerini belirtmektedir.

1997-2008 yılları arasında Türkiye'ye yaklaşık 31.000 sığınma başvurusu yapılmıştır. En fazla talep %46 ile İran ve %44 ile Iraklılara aittir. Sığınmacıların aileleri ile beraber bu sayı 56.000'i aşmıştır (İçduygu v.d., 2014, s. 237-238). Bu süreçte yönetmelik sığınmacı ve mülteciler için yasal anlamda bir zemin oluşturmakla beraber uluslararası hukuk ile çelişen uygulamaları sebebi ile sıklıkla eleştirilmiştir⁴⁶ 1999 ve 2006 yıllarında yapılan değişiklikler ile revize edilmiştir.

1994 yılından önceki dönemi “görmezlikten gelme” olarak adlandıran İçduygu, katı düzenlemesi ve geri göndermeme ilkesine aykırı uygulamaları ile eleştirilmesine rağmen yönetmeliğin sığınma ve göç yönetiminin kurumsallaşması açısından bir dönüm noktası olduğunu ifade etmektedir. 1994 Yönetmeliğini takip eden dönemi ise yetkililerin ciddi adımları doğrultusunda “uluslararası normlara geçiş” dönemi olarak

⁴⁶ Bu dönemde Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi sığınma hakkına erişim, sığınmacılara yönelik kötü uygulamalar ve geri göndermeme ilkesinin ihlalden dolayı yükümlülüklerini yerine getirmediğine dair Türkiye aleyhine bir dizi karar verdi: Jabari v. Turkey, 2000; Mamatkulov ve Askarov v Turkey, 2005. Bu kararlar dışında eleştiriler için İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün Kasım 2008 tarihli “Döner Kapıda Sıkışıp Kalanlar; AB Türkiye/Yunanistan Girişindeki Iraklı ve Diğer Sığınmacı ve Göçmenler” ile Uluslararası Af Örgütü'nün 22 Nisan 2009 tarihli “İki Arada Bir derede; Türkiye'deki Mültecilere Koruma Sağlanmıyor” raporları için bakınız: <http://hrw.org/en/reports/2008/11/26/stuck-revolving-door-0>. http://www.madde14.org/index.php?title=UAÖ_-_İki_Arada_Bir_Derede.

tanımlamaktadır (İçduygu, 2004, s. 90-91). 2000'li yıllar ile birlikte hızlı bir şekilde göç ve sığınmaya dair düzenlemeler başlamış, mevzuat ve uygulamada önemli adımlar atılmıştır.

2001'de kabulünden sonra, 2003, 2006 ve 2008 yıllarında güncellenerek AB Konseyi tarafından kabul edilen Türkiye Katılım Ortaklığı Belgesi ile başlayan müzakere süreci ve sığınma ve göç politikalarını AB ile uyumlaştırma çalışmaları bu konuda özellikle etkili olmuştur (İçduygu v.d., 2014, s. 243). Bu süreçte sığınma politikaları ile ilgili öncelikli hedef Cenevre Sözleşmesine dair coğrafi sınırlamanın kaldırılması için müktesebata uyum sağlamak olarak belirlenmiştir. Ayrıca sığınma başvuru ve değerlendirme mekanizmalarını güçlendirmek ve sığınmacıların ve mültecilerin kalış koşulları ve onlara sağlanan sosyal desteğin iyileştirilmesi de hedefler arasındadır.⁴⁷

Bu süre zarfında yayınlanan AB ilerleme raporlarına⁴⁸ bakıldığında uyum için öncelikli olarak coğrafi sınırlamanın kaldırılması şartının yanısıra diğer bir takım konuların öne çıktığını görmekteyiz. Kurumsal olarak sığınma ve göç yönetimini idare edecek başvuruları alacak uzman bir birimin ve bu birimin kararlarına itirazları değerlendirecek bağımsız bir kurulun eksikliği, başvuru değerlendirme sürecinin adil ve belirli standartlara uygun yönetilmesini sağlayacak mevzuat ihtiyacı, idari kapasite sorunları, uzmanlaşmış personelin yetersizliği, Avrupa dışından gelen sığınmacılara eşit muamele, yaşam koşullarını iyileştirilmesi ve kabul merkezlerinin kapasitelerinin artırılması gibi konular sığınma ile ilgili uyum sürecinin temel tartışma konularını oluşturmuştur. Bunların dışında düzensiz göçmenler arasında bulunan mülteci adaylarının belirlenerek BMMYK ile iletişime geçilmesi, adli yardım, sığınma işlemleri, tercüme hizmeti ile eğitim gibi temel hizmetlere erişimi konusu da bu

⁴⁷ 2001 yılında kabul edilen ilgili belgede Adalet ve İçişleri'nde orta vadede "İltica alanında 1951 Cenevre Sözleşmesi için getirilen coğrafi rezervin kaldırılması ve mültecilerin ikamet ve sosyal destek birimlerinin geliştirilmesi" olarak yer alırken 2003'te "1951 Cenevre Sözleşmesine getirilen coğrafi sınırlamanın kaldırılması da dâhil olmak üzere, iltica alanında AB müktesebatı ile uyumlaştırma çalışmalarına başlanması; iltica başvurularının incelemeye alınması ve değerlendirilmesi sisteminin güçlendirilmesi; sığınmacılar ve mülteciler için barınma imkânı ve sosyal destek sağlanması" olarak yer bulmuş, daha sonra da iltica alanında müktesebat uyumuna devam edilmesi şeklinde tekrar edilmiştir. Konu kısa vade planlarda ise 2003 yılından itibaren göç ve iltica konularında strateji ve eylem planı oluşturulması ve daha sonra da oluşturulan ulusal eylem planının uygulamasına devam edilmesi şeklinde yer bulmuştur. Katılım Ortaklığı Belgesi tam metinler için bakınız: <https://www.ab.gov.tr/46226.html>.

⁴⁸ İlerleme raporları tam metinler için bakını: <https://www.ab.gov.tr/46224.html>.

yıllardaki raporların ortak tespitidir (İçduygu v.d., 2014, s. 250-260).

2005 yılında hükümet 2003 yılında Katılım Belgesi'nde sığınma ve göçe dair belirledikleri hedefleri "Sığınma ve Göçe dair Ulusal Eylem Planı" ile detaylı bir yol haritasına dökmüştür.⁴⁹ Var olan yasal mevzuat ve uygulamalar ile yeni bir sığınma sisteminin öncelikli hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için bir zaman çizelgesi belirleyen belge 2012 yılına kadar ana reformların tamamlanmasını öngörüyordu. Bu belge ile mevzuata giren "ikincil koruma", "yabancıların tolere edilmesi", "insan haklarına dayalı kalma izni" gibi kavramlar ile geri göndermeme prensibinin vurgulanarak mevzuata dâhil edilmesi ve yasa tasarısına eklenmesi özellikle önemli noktalar (İçduygu v.d., 2014, s. 247). Keza kitlesel akın durumu ve "geçici koruma"ya dair AB Konseyi geçici koruma yönergesi çerçevesinde devletin yükümlülüklerinin belirlenmesine yönelik öneriler dikkat çekicidir.⁵⁰

Kurumsallaşmaya yönelik uyum süreci ile paralel devam eden bu çaba sığınma politika ve uygulamalarının inşasına yönelik sistemli bir bakışı ifade etse de Tolay'ın da belirttiği gibi özellikle 2005 yılından sonra hızlanan AB merkezli sürecin Türkiye için bir diğer sonucu da makbul/istenen göçmenlere tanınan geniş haklar ve uyum politikalarının aksine istenmeyen/dışarda bırakılmak istenen göçmenlerin önüne dikilen bürokratik engeller olarak kendini belli eden Avrupa Kalesi oluşturma çabasının Türkiye'deki kurumsallaşma sürecine yansımalarıdır. 1934 İskân kanununun yerine gelen 2006 tarihli 5542 sayılı kanunun göçmen tanımını değiştirmemesi⁵¹ "Türk soyu ve Türk kültürüne" bağlı olmayanların göçmen kabul edilememesine dair ibarelerin varlığı, bu koşulları sağlamayanların ülkeye kalıcı olarak yerleşemeyeceği sadece geçici olarak ziyaret edebileceği anlamına gelmektedir (Tolay, 2014, s. 83). Bu gruba ait olmayan sığınmacıların kabulüne dair kısıtlayıcı politikalar, kapalı

⁴⁹ 25 Mart 2005 tarihli "İltica ve Göç Alanındaki Avrupa Birliği Ulusal Eylem Planı" tam metni için bakınız: [http://www.goc.gov.tr/files/files/turkiye_ulusal_eylem_plani\(2\).pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/turkiye_ulusal_eylem_plani(2).pdf).

⁵⁰ İlgili bölüm için bakınız: Ulusla Eylem Planı md. 4.6.6., 4.6.7 ve 4.6.8

⁵¹ Madde 3.d- Göçmen: Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olup, yerleşmek amacıyla tek başına veya toplu halde Türkiye'ye gelip bu Kanun gereği kabul olunanlardır

Madde 7- Göçmen olarak kabul edilecekler bakımından Türk soyundan olanların ve Türk kültürüne bağlılığın tayin ve tespiti, ilgili bakanlıkların görüşü alınarak Dışişleri Bakanlığının teklifi üzerine Bakanlar kurulu kararı ile yapılır.

5543 sayılı 26 Eylül 2006 tarihli İskan Kanunu için bakınız: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5543.pdf>.

yaklaşımın devam ettiğini göstermekte, sığınmacı ve mültecileri dışlayan, ayrımcı bir uygulama olarak değerlendirilmekte ve sığınma ve göç yönetimi ile ilgili ulus devlet odaklı bakışın en önemli kanıtlarından birini oluşturmaktadır (İçduygu v.d., 2014, s. 169-170).

İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü Genelgesi: İltica Uygulama Talimatı

Yönetmeliğe getirilen eleştiriler ve AB uyum süreci doğrultusunda 2006 yılında yönetmelik değiştirilerek özellikle sözleşme harici mültecilerin korunmasına yönelik önemli adımlar atılmıştır. Geri göndermeme ilkesinin tam olarak yer bulmadığı ve başvuruların 10 gün içinde yapılması şartı ile eleştirilen yönetmeliğe ilişkin değişiklik Bakanlar Kurulu'nca 16/1/2016 tarihinde 2006-9938 sayılı karar ile kabul edilerek Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.⁵² Başvuru için verilen 10 gün sınırı “makul olan en kısa sürede” şeklinde değiştirilirken, başvuru süreci detaylandırılarak, yükümlülükler belirginleştirilmiş, hızlandırılmış prosedür uygulaması getirilmiştir.

Bu değişiklikler doğrultusunda aynı yıl, 22 Haziran tarihli “İltica-sığınma talebinde bulunan yabancılar hakkında uygulama talimatı” konulu İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü Genelgesi⁵³ sığınma başvuru süreci ile bu süreçte eğitim, sağlık hizmetleri ve çalışma izinlerine erişime dair ilk detaylı düzenleme olarak kurumsallaşma sürecinde olan ulusal sığınma sisteminin inşasında çok önemli bir adımdır. Dönemin İçişleri Bakanı Abdülkadir Aksu imzalı 25 sayfalık belge ilk detaylı düzenleme olarak öne çıkmaktadır. Gerçi 25 sayfalık genelgenin sadece 2 sayfasının başvuru sahiplerine veya sığınmacı ve mültecilere sağlanacak olanaklara ayrılırken kalan tüm sayfaların başvuru ve statü belirleme işlemleri ve sürece dair bilgiler ve başvuranların yükümlülüklerini içermesi sığınmacıların temel hak ve özgürlüklerinin

⁵² 2006/9928 sayılı “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 Yabancılar ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” için bakınız: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/01/20060127-2.htm>.

⁵³ “Türkiye’ye İltica Eden veya Başka Bir Üşleye İltica Etmek Üzere Türkiye’den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar ile Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılar ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Genelge” için bakınız: http://www.madde14.org/index.php?title=İçişleri_Bakanlığı_2006_Genelgesi.
<http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/57-Sayili-Genelge-2010-Degisikligi.pdf>.

korunmasının öncelikli konular arasında olmadığını gösterir niteliktedir.

2013 yılında hazırlıkları tamamlanarak kabul edilen Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na değin mevzuatta düzenlemeler ve tartışmalar devam etmiştir. Mülteci statüsü tespitine dair eğitilmiş personel ihtiyacı, BMMYK'ya erişimde adil ve eşit uygulamalar ile geçici oturma izinleri için alınan harç ücretlerinin düşürülmesi bu dönemde tartışılan konular arasındadır. (İçduygu v.d., 2014, s. 259).

2008 yılında sığınmacı sayıları hızla artarken, sığınma işlemleri, mülteci kabulü ve entegrasyonuna yönelik politika ve uygulamaları yönetecek bir birimin kurulmasına dair bir süredir devam eden tartışmalar sonucunda 15 Ekim 2008 tarihinde somut bir adım atılmış, İçişleri Bakanlığı bünyesinde yeni bir yabancılar ve uluslararası koruma yasası hazırlıklarının yürütülmesinden de sorumlu İltica ve Göç Mevzuatı ve İdari Kapasitesinin Geliştirme ve Uygulama Bürosu (İltica ve Göç Bürosu) kurulmuştur. 1 Kasım 2008 tarihli, 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun primlerin ilgili ulusal kurumlar tarafından ödenmesi koşulu ile sığınmacı ve mültecilerin genel sağlık sigortası kapsamına alınması, hizmetlere erişim adına önemli bir karardır. 22 Mart 2010'da İçişleri Bakanlığı Genelgesi⁵⁴ ile sığınmacı ve mültecilerin ikamet harcından muaf tutulmasına ilişkin talimat yayınlanmıştır. Türkiye'deki diğer yabancılar gibi sığınmacı ve mülteciler de emniyet müdürlüklerine kayıt yaptırmakta, her altı ayda bir ikamet izni harcı ödeyerek kalışlarını yasallaştırmaktadırlar. Yetkili kurumlarca mali durumunun yetersiz olduğuna kanaat getirilen sığınmacı ve mülteciler 492 sayılı Harçlar Kanunu'nun 88. maddesine⁵⁵ göre ikamet harcından muaf tutulabilmektedir. Ülkelerinden zorluklar içinde ayrılan iltica ve sığınma başvurusunda bulunanlardan düzenli gelirleri olmayanların ikamet harcını ödemekte zorlandığını, harçları ödeyemediği için ikamet tezkeresi alamayanların bulunduğunu tespit eden Genelge, uygulamada muafiyet konusunda iller arasında birlik sağlanamadığını ifade etmektedir. Harçlar Kanunu'nun 88. maddesini tekrar eden Genelge'nin birinci maddesi, bu bağlamda mali durumu bozuk olan sığınma ve

⁵⁴ İçişleri Bakanlığı 19 Mart 2010 tarihli, 2010/19 sayılı "Mülteci ve Sığınmacılar" konulu genelgesi için bakınız: <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/2010-İcisleri-Bakanliginin-Multeci-ve-Siginmacilar-Konulu-Genelgesi.pdf>.

⁵⁵ Madde 88-Aşağıda yazılı yabancılar ikamet tezkeresi harçsız verilir:...d) Mali durumlarının bozuk olduğuna ikamet tezkeresi vermeye yetkili makamlarca kanaat getirilen yoksullar... İlgili kanun için bakınız: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.492.pdf>.

iltica başvuru sahipleri ile mülteci ve sığınmacıların beyanına istinaden durumları incelenerek bir değerlendirilmeye tabii tutulacağı ve mali durumunun bu harcı ödemeye yeterli olmadığı belirlenenlerin harçtan muaf tutulacağını belirtmektedir.

Özetle, Türk ve Müslüman olmayan yani kendisine “yabancı” göç ile ilk karşılaşması denebilecek bu dönemde Türkiye’nin ekonomik olarak göçü özümseme kapasitesine rağmen, hukuki anlamda tanımadığı görülmektedir (İçduygu v.d., 2014, s. 58; Kirişçi, 2001). Sığınma ve göç yönetiminde, sınırlarında yaşanan altüst oluşlardan, büyük sığınmacı akınlarının güvenlik ve ulusal kimliğe dair oluşturacağı tehditlerden korunabilmek amacı ile coğrafi sınırlama devam ettirilmiştir. Özellikle 2008 yılından sonra bu kurumsallaşma sürecinin AB etkisinden uzaklaşarak, yapılan düzenlemelerin daha bağımsız ve kendi sürecinde ilerlediği anlaşılmaktadır (Tolay, 2014, s. 81). Hem AB merkezli, hem de Türkiye’nin kendi iç dinamikleri ile şekillenen kurumsallaşma süreci, ulusal çıkarlar ve uluslararası insan hakları arasında bir denge arayışı olarak Türkiye’ye göçün değişen yapısının yapılan yeni düzenlemelerde dikkate alınması olarak ifade edilebilir.

4.1.3.2. Yasal Temellerin İnşası

Bu bağlamda 2011 yılı bir kırılma noktasıdır. Öncelikli olarak İçişleri Bakanlığı bünyesindeki İltica, Göç ve İdari Kapasite Bürosu, çalışmalarını tamamlayarak, ilgili Bakanlıklar, STK, akademisyenler ve uluslararası kuruluşlar ile işbirliği içinde hazırlamadığı Türkiye’nin ilk kapsamlı sığınma ve göç kanun tasarısını 2011 Ocak ayında İçişleri Bakanlığı internet sitesinden halka sunmuştur (UNHCR, 2011b, s. 18). Yine aynı yıl 22-24 Kasım tarihleri arasında Antonio Guterres’in gerçekleştirdiği ziyaret, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiseri tarafından Türkiye’ye yapılan ilk ziyarettir (UNHCR, 2011b). Komiser, Türkiye’nin ilk sığınma ve göç kanunu hazırladığı, kurumsallaşma sürecini devam ettirdiği, sığınmacı ve mültecilerin korunma ortamını iyileştirmek amacıyla üstlendiği görevlerini arttırdığı dönemde Türkiye ile geliştirilen işbirliğinden memnuniyetini dile getirmiştir.

Bu kurumsallaşma sürecinin en büyük meydan okuması ise daha yasa meclisten çıkmadan başlayacak ve hızla beklenen sayıların üstüne çıkacak olan yoğun Suriyeli akını olacaktır. Bu zamana kadar dalgalı bir seyir ile ilerleyen ve çok ciddi artışların

yaşanmadığı yeni ulusal mülteci rejimi, öncekilerden çok daha büyük, tamamen farklı kitlesel ve daha da önemlisi beklenenden çok uzun süreli olacak en büyük meydan okuması ile karşı karşıya kalmıştır.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)

Krizin boyutlarının belirginleştiği, kısa vadede çözülemeyeceğinin anlaşılmaya başlandığı dönemde çıkan kanun yıllardır idari düzenleme ile yönetilmeye çalışan Türkiye Cumhuriyeti'nin sığınma sisteminin ilk yasal düzenlemesi olarak, süregelen hukuki eksikliği gidermiştir. 4 Nisan 2013 tarihinde kabul edilerek yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)⁵⁶ sığınma konusunda yenilik getirmezken önceki dağınık mevzuatın kapsamlı bir şekilde bir araya getirilmesi ve kurumsallaşmanın yasal bir çerçeveye oturtulması olarak görülebilir.

61. maddeye istinaden coğrafi sınırlama devam ederken, bir sonraki maddeye göre önceden sığınmacı olarak tanımlanan mülteci tanımına uygun olan ancak Avrupa dışından gelen kişiler artık “şartlı mülteci” olarak tanımlanacaktı (YUKK m. 62). Kanun mülteci, şartlı mültecinin yanı sıra bu kategorilerde değerlendirilemeyecek fakat ülkelerine dönmeleri durumunda ölüm, işkence veya insanlık dışı muameleye maruz kalacak, ülkesindeki şiddet ve silahlı çatışma nedeni ile tehdit altında olan, ülkesinin korumasından yararlanamayan veya yararlanmak istemeyen kişilere uygulanacak ikincil koruma statüsünü getirmektedir (YUKK m. 63).

Bu üç kategori dışında ülkesinden ayrılmak zorunda kalmış, geri dönemeyecek, acil ve geçici koruma hedefi ile gelen kitlesel akınlara sağlanacak koruma ise geçici koruma olarak belirlenmiştir. (YUKK m. 91). Fakat burada dikkati çeken yükümlülük barındıran uluslararası koruma türlerinden farklı olarak ülkesinden ayrılmak zorunda kalan, geri dönemeyenlere geçici koruma *sağlanabileceğine* dair olan ibaredir. Diğer uluslararası koruma çeşitlerinden farklı olarak bu bir yükümlülük değil karardır.

Geçici Koruma Kavramı ve Geçici Koruma Yönetmeliği

Geçici koruma, bireysel incelemenin mümkün olmadığı, kitlesel ve ani göç

⁵⁶ <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>

hareketlerinde kalıcı çözüm bulunana kadar, koruma sağlamak ve temel insan haklarını güvence altına alabilmek için kullanılan görece yeni bir düzenleme ve kavramdır. İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa’da yaşanan en büyük göç dalgasının sebebi olan Yugoslavya iç savaşı ve sonrasındaki krizlerde bir milyondan fazla insan yerinden olurken, Avrupa devletlerinin bireysel başvuru ve değerlendirme sonrasında sığındıkları ülkelerde süre sınırlaması olmaksızın kalışını öngören sığınma politikaları yerine geçecek geçici çözüm arayışında ortaya çıkmıştır. Uluslararası mülteci rejiminin aksine tanımı, kuralları, koşulları evrensel olarak belirlenmemiş yeni bir koruma türü olarak devletlerin yükümlülükleri ve koruma sahiplerine sağlanacak haklar bakımından net bir düzenleme bulunmamakta, her ülke kendi uygulamasını oluşturmaktadır.

Örnek ve yasal temelleri AB hukukunda bulunan geçici korumaya dair ilk önemli düzenleme 20 Temmuz 2001 tarihinde kabul edilen -Ulusal Eylem Planına da girecek olan- Geçici Koruma Yönergesi⁵⁷ olmuştur. Mevcut sığınma sisteminin ani ve kitlesel göç altında ihtiyaca cevap veremediği durumlarda bir olağanüstü durum uygulaması olarak yönerge, geçici koruma altındaki insanlara sağlanması gereken ikamet, barınma, sağlık, eğitim, gibi temel hakları, devletlerin yükümlülükleri arasında sıralayarak, bireylerin temel haklara dair taleplerinin göz ardı edilebileceği noktada eleştirilmektedir (Kerber, 1997, s. 200-202). Öte yandan, kitlesel sığınma talepleri ve akınlar karşısında açık bir düzenleme barındırmayan Cenevre Sözleşmesi’ni tamamladığı yönünde görüşler de mevcuttu (Fitzpatrick, 2000; Kerber, 1997; Marston, 2003). Burada özellikle önemli olan Cenevre sözleşmesi mültecilere sağlanması gereken temel hakların korunması bağlamında önemli bir kaynak iken uluslararası hukuki bir kaynağı olmayan geçici korumanın sağlayacağı hak ve yükümlülükler dair temel bir düzenlemenin olmaması sebebi ile ülkeleri net bir yükümlük altına sokmamasıdır (Gibney, 1999).

Türkiye mevzuatına bakacak olursak, YUKK 91. maddenin ikinci fıkrasına istinaden 22 Ekim 2014 tarihinde yayınlanan Geçici Koruma Yönetmeliği⁵⁸ doğrultusunda Suriyelilerin ülkeye kitlesel girişi sonrası acil durum tedbirleri altında temel

⁵⁷ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:212:0012:0023:EN:PDF>.

⁵⁸ http://www.goc.gov.tr/files/files/03052014_6883.pdf

ihtiyaçlarının karşılanması amacı ile kabul edilen geçici koruma kararı hukuki bir kaynak kazanmış oldu. Yönetmelik kanununun geçici koruma tanımını (YUKK 91-1) tekrar ederken ek olarak uluslararası koruma talebinin bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlandığını belirterek, bu statüyü uluslararası bireysel sığınma sisteminden ayırmaktadır.

AB yönergesi dışında temel bir uluslararası dayanağı bulunmayan Geçici Koruma Yönetmeliğinin 6. bölümünde “Geçici Korunanlara Sağlanacak Hizmetler” başlığı altında “sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal yardım ve hizmetler ile tercümanlık ve benzeri hizmetler sağlanabilir” denmektedir. Görüldüğü üzere, kişilere tanınacak temel haklar yerine onlara sağlanacak hizmetler olarak yapılan bu düzenleme, süreç içinde devletin takdirini baskın kılmaktadır. Geçici korumanın sona ermesine dair olan 11. madde ise bu kararın Bakanlar Kurulu’na ait olduğu, sonlandırılması durumunda ise kalıcı çözüm olarak kanun kapsamında kalmalarına izin verilmesi, taşıdıkları statülerin toplu olarak verilmesi, uluslararası korumaya bireysel başvuruda bulunanların başvurularını değerlendirilmesine veya ülkelerine dönmelerine yönelik kararlar verilebileceği dile getirilmektedir. 6. maddedeki geri gönderme yasağı ile birlikte yönetmelik geçici koruma altındakileri bireysel uluslararası koruma sisteminin dışında tutarken, geçici korumanın sonlandırılması durumunda ise bireysel başvuru yolunu açık tutmaktadır.

Geçici koruma altındaki kişilere sağlanabilecek hizmetlerden biri de, tezin odaklandığı temel nokta olan eğitim hizmetidir. İleriki bölümde 1994 İltica Yönetmeliği ile başlayan Türkiye’nin sığınma ve göç yönetiminin kurumsallaşması sürecinde sığınma politikaları, yasal ve idari düzenlemelerin sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikaları ve uygulamaları özelinde dönüşümü incelenecektir.

4.2. Kurumsallaşma Sürecinde Sığınmacı ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının İnşası

Türkiye taraf olduğu uluslararası sözleşmeler doğrultusunda sınırları içindeki sığınmacı ve mültecilere eğitim sağlamak ile yükümlüdür. Türkiye, imzacısı olduğu Cenevre Sözleşmesi⁵⁹ dışında Çocuk Hakları Bildirgesi,⁶⁰ Ekonomik, Sosyal, Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi⁶¹ ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

⁵⁹ Madde 22-1 Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelelerin aynısını uygulayacaklardır.

Madde 22-2 Taraf Devletler mültecilere temel eğitimin dışındaki eğitim konusunda ve özellikle çalışmalarından yararlanma, yabancı ülke okullarından alınmış eğitim sertifikalarının, üniversite diplomalarının ve derecelerinin tanınması, harç ve resimlerden muafiyet ve eğitim bursları alanlarında mümkün olduğu kadar müsait ve her halde genel olarak aynı şartlar içindeki yabancılara tanınanlardan daha az müsait olmayan şekilde muamele edeceklerdir.

⁶⁰ Madde 2-1 Taraf Devletler, bu Sözleşme'de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

Madde 28-1 Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: (a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; (b) Orta eğitim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik eder ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar.... (e) Okullarda düzenli biçimde devamının sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

⁶¹ Madde 13-1. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar.

Madde 13-2. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesi amacı ile aşağıdaki hususları kabul ederler: (a) İlköğretim herkes için zorunlu ve parasız olacaktır; (b) Teknik ve mesleki eğitim de dâhil olmak üzere, orta öğretimin çeşitli biçimlerinin, her türlü uygun yöntemle ve özellikle parasız eğitimin tedricen yaygınlaştırılması yoluyla herkes için açık ve ulaşılabilir olması sağlanacaktır; (c) Yükseköğretimin, özellikle parasız eğitimin tedricen geliştirilmesi yoluyla, kişisel yetenek temelinde herkese eşit derecede açık olması sağlanacaktır; (d) İlköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olanlar için temel eğitim elden geldiğince teşvik edilecek veya yoğunlaştırılacaktır; (e) Her düzeyde okullar sisteminin geliştirilmesi aktif bir şekilde yürütülecek, yeterli bir burs sistemi yerleştirilecek ve öğretim personelinin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilecektir.

Madde 13-3. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, ana-babaların veya -bazı durumlarda- yasal yoldan tayin edilmiş velilerin çocukları için, kamu makamlarınca kurulmuş okulların dışında, Devletin koyduğu ya da onayladığı asgari eğitim standartlarına uygun diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlüdürler.

Madde 13-4. Bu maddenin hiç bir hükmü, bireylerin ve kuruluşların eğitim kurumları kurma ve yönetme özgürlüklerini kısıtlayacak şekilde yorumlanamaz; bu özgürlüğün kullanılması, daima, bu maddenin 1. fıkrasında ortaya konmuş olan ilkelere uyulmasına ve böyle kurumlarda verilen eğitimin

Protokolü⁶² doğrultusunda sığınmacı ve mülteci çocukların eğitime erişim hakkını koruma altına almıştır. İç hukuk bağlamında 2004 yılında yapılan değişiklik ile Türkiye Cumhuriyeti Anayasası uluslararası antlaşmaların ulusal hukukun üstünde olduğunu kabul etmektedir.⁶³ Dahası yabancıların durumuna ilişkin Anayasanın 16. maddesi “temel hak ve hürriyetlerin, yabancılar için, milletlerarası hukuka uygun olarak kanunla sınırlanabileceğini” belirtmektedir. Tolay’a göre bu maddede milletlerarası antlaşma yerine hukuk ibaresinin kullanılmasının nedeni, yabancıların hak ve özgürlüklerinin sınırlandırılmasında daha geniş anlamda uluslararası hukuk ilkelerinin göz önünde bulundurulması gereğine işaret etmektir (2014, s. 86-87).

Eğitime ilişkin ulusal mevzuata bakıldığında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası⁶⁴ ve 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”⁶⁵ çerçevesinde diğer tüm çocuklarla beraber sığınmacı ve mülteci çocukların da eğitim hakkını garanti altına alınmaktadır. İlgili kanunda 2012 yılında yapılan bir değişiklikle ülkemizde mecburi ilköğretim yaşı 06-14 yaş olarak belirlenmiş ve bu nedenle statüsüne bakılmaksızın 06-14 yaş aralığındaki çocukların eğitim ve öğretime tabi tutulmaları mecburi kılınmıştır. Fakat mültecilere ilişkin kronolojik bir biçimde aktarmaya çalıştığımız yukarıdaki mevzuata baktığımızda eğitime erişim hakkının öncelikli konular arasında yer bulamadığını görmekteyiz. Sığınma ile ilgili ulusal mevzuatta ilk düzenleme olarak karşımıza çıkan 1994 İltica yönetmeliğinin beşinci bölümünü oluşturan “Türkiye’ye iltica eden veya başka bir ülkeye iltica etmek üzere ikamet izni talep eden münferit yabancılar ile sınırlarımızı topluca geçen mülteci ve sığınmacılara uygulanacak ortak hükümler” in

Devlet tarafından belirlenebilecek asgari standartlara uygun olması gereğine bağlıdır.

⁶² İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme’ye Ek Protokol No. 1. Madde 2- Eğitim Hakkı: Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.

⁶³ Madde 90- Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası andlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz. Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır.

⁶⁴ Madde 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. ...ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

⁶⁵ Madde 2- İlköğretim, ilköğretim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.

Madde 3- (Değişik: 30/3/2012-6287/1 md.)Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar...Kanunun tam metni için bakınız: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>.

çalışma ve öğretime ilişkin olan 27. maddesi sadece kısa bir ibare ile “mülteci ve sığınmacıların ülkemizde kalacakları *süre ile sınırlı* olarak öğrenim görmeleri ve çalışmalarını genel hükümlere tabiidir” şeklinde, geçiciliklerine vurgu yaparak konuya değinmektedir.

İltica ve Göç Alanındaki Avrupa Birliği Ulusal Eylem Planında Eğitim

Yukarıda değinilen sığınma politika ve uygulamalarında bir dönüm noktası sayılan 2005 yılında yürürlüğe giren “İltica ve Göç Alanındaki Avrupa Birliği Ulusal Eylem Planı” “Entegrasyon” başlığı altında sığınmacı ve mültecilere yönelik “Eğitim Programları”nda öncelikleri ve yol haritasını aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

“Zorunlu eğitim çağındaki sığınmacı, mülteci ve diğer yabancı çocukların eğitimi şarttır. Milli Eğitim Bakanlığınca, zorunlu eğitim çağındaki sığınmacı, mülteci ve diğer yabancı çocukların eğitime erişim ve uygun eğitime tabi tutulması konularında gerekli tedbirler alınmalıdır.”

İlgili belgede Türkçe dil eğitimi öncelikli olarak vurgulanmıştır. Üniversiteler ve STK’lar ile işbirliği içinde dil kursları ile en kısa zamanda entegrasyonlarının sağlanmalarının gereğinin altı çizilmiştir:

“Mevzuatta yapılacak değişikliklerle, statü verilen sığınmacıların, mültecilerin ve ülkeye gelecek diğer yabancıların eğitim ve sosyal haklardan faydalanmalarını tam olarak sağlamak amacıyla, Türkçe dil eğitimiyle ilgili gereksinimleri giderilmelidir. Öncelikle dil eğitimi, kültürel uyum faaliyetleri ve buna bağlı olarak da entegrasyonları teşvik edilmelidir.”

Dil yeterlilikleri sonrasında öğrencilerin zorunlu eğitimlerine devam etmelerinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir:

“Söz konusu çocukların zorunlu eğitimi için bazı illerde pilot programlar seçilebilir. Milli Eğitim Bakanlığınca, Türkçe Dil eğitiminden sonra öğrencilerin yaşlarına uygun sınıflara devam için gerekli destek (telafi) eğitimi yapılmalıdır. Telafi programları hazırlanması ve uygulanması için eğitimcilerin eğitimi kapsamında bir proje yapılmasında yarar görülmektedir. Bu proje için AB’den veya diğer fonlardan kaynak sağlanmalıdır.”

Çocuklara yönelik zorunlu eğitim dışında ebeveynler için meslek kursları da öneriler arasındadır.

İlgili belgeye göre sığınmacıların, mültecilerin ve ek korumadan yararlanan kişilerin eğitim de dâhil olmak üzere temel hakları açısından 1951 Cenevre Sözleşmesinde ve

AB Konseyi Vasıf Yönergesinde ön görülen haklar ölçüt olarak alınmalıdır. Koruma statüsüne hak kazananların anlayabilecekleri dilde statülerine ilişkin bilgilendirme yapılması ve Türkiye'nin yasaları hakkında kültürel, sosyal özelliklerini tanıtıcı karşılama programları ile broşürler vasıtasıyla tanıtım ve bilgilendirme yapılması önerilmektedir.

Sığınmacı ve mültecilerin diğer temel haklar ile eğitime erişiminin sağlanması gereğini belirten bu ilk önemli yol haritası niteliğindeki belge bu insanlara verilecek eğitimin kalitesi ve ihtiyaçlarına uygunluğunun gözetilmesine dair ilk çabayı temsil etmektedir.

İltica Uygulama Talimatında Eğitim

Sığınmacı ve mültecilere yönelik mevzuatta ilk kapsamlı düzenleme olan 2006 tarihli “İltica Uygulama Talimatı” konulu İçişleri Bakanlığı Genelgesi eğitim de dâhil olmak üzere temel haklara erişiminin önemini vurgularken, eğitim olanaklarına ilişkin mevzuatta ilk detaylı açıklamayı barındırmaktadır. Genelge'nin 19. maddesi “Başvuru Sahiplerine veya Sığınmacı ve Mültecilere Sağlanacak Olanaklar “ altında sağlık yardımı, çalışma izninden sonra eğitim olanakları açıklanmaktadır. Anayasa ve 222 sayılı Kanuna istinaden 06-14 yaşları arasında tüm çocukların statüsüne bakılmaksızın zorunlu eğitimden faydalandırılmalarının gereği ile başlayan bölümde:

“Milli Eğitim Müdürlüklerinin koordinesinde, sivil toplum kuruluşları ile de işbirliği içerisinde, mülteci ve sığınmacılar ile başvuru sahiplerinin çocuklarının okullara kaydı ve devamı sağlanacaktır”

denilmektedir. İlgili talimatta, sığınmacı ve mülteci çocukların eğitime erişiminin toplumsal uyum açısından önemi vurgulanmakta ve bunun sağlanması için gerekli çalışmaların başlatılacağı belirtilmektedir:

“...zorunlu eğitim çağındaki başvuru sahibi, sığınmacı ve mültecilerin...*ülkemizde buldukları süre içerisinde*, Türk toplumu ile bütünleşmeleri ve ülkemizin sosyo-kültürel yapısına uyum sağlamaları açısından eğitimin rolü son derece önem arz etmektedir”

Eğitime erişimin önemine dair Ulusal Eylem Planına atıf yapılarak önerilen pilot uygulama hatırlatılmaktadır:

“...Eğitim politikamız çerçevesinde, hem söz konusu çocukların toplumdan dışlanmalarının önüne geçilmesi, hem de özellikle *üçüncü ülkelere yerleştirilmesi süreci uzun sürenlerin toplumla kaynaşmasını* sağlamak için pilot okullarda eğitim sağlanmasına ilişkin çalışmalar başlatılacaktır. “

Okul çağındaki ihtiyaç sahibi öğrencilerin eğitime erişiminin sağlanabilmesi için Sosyal Yardım ve Dayanışma Fonu, Belediye ve STK'lar ile işbirliği içinde yardım sağlanacağı belirtilirken, mecburi ilk öğretim dışında, orta öğretim ve yüksek öğretime erişimin teşvik edileceği açıklanmaktadır. Ulusal Eylem Planı'nda da vurgulanan diğer bir konu olarak, sığınmacı ve mültecilerin yetişkinlere yönelik dil ve meslek kurslarına katılımının teşvik edileceği, konu ile ilgili üniversite ve STK'lar ile işbirliği içinde olunacağı belirtilmektedir. İlgili maddenin ilk bölümünde alanda çalışan sivil toplum kuruluşları uzmanlıklarına göre sıralanırken, 06-16 yaş grubundaki çocuklara eğitim desteği, dil becerisi, Türkçe dil kursları, bilgi ve beceri kursları konusunda Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı ile işbirliği içinde bulunduğu belirtilmektedir.

Görüldüğü üzere ilk detaylı belge olarak ilgili uygulama talimatı sığınmacı ve mültecilerin diğer temel haklar ile beraber eğitime erişiminin de önemini vurgulamakta, fakat bu hakkın gerçekleştirilmesi adına yetersiz kalmakta, bu doğrultuda herhangi bir yasal yükümlülük barındırmamaktadır (Biehl, 2009, s. 8; Tolay, 2014, s. 116-117). Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonu altında okulları, yerel yönetimleri, STK'ları sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitime erişimine destek olma konusunda teşvik etmekle sınırlı kalmaktadır. Diğer taraftan eğitim, özellikle uyum konusundaki olumlu rolü ile vurgulanmakla beraber üçüncü ülkelere yerleştirilecek sığınmacıların geçicilikleri hatırlatılmaktadır.

Sığınmacı ve mültecilerin temel haklarına erişimini düzenleyen pek çok önemli genelgenin yayınlandığı, iltica alanında yasal boşluğun giderilmesine yönelik hukuki çalışmaların hız kazandığı 2010 yılında sığınmacı ve mülteci çocukların eğitime erişimine yönelik önemli düzenlemeler içeren MEB genelgesi Ağustos ayında yayınlanmıştır.

4.2.1. “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” Konulu İlk MEB Genelgesi

Sığınma ve göç alanında yaşanan değişim ve dönüşüm sürecinde meydana çıkan yeni ihtiyaçlar ile AB müktesebatına uyum çalışmaları doğrultusunda MEB de mevzuatında değişiklikleri yapmak, yabancıların eğitim ve öğretime erişimlerinin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik kurumsal düzenlemeleri gerçekleştirmek durumunda kalmıştır. Bu doğrultuda MEB 6 Ağustos 2010 tarihinde sığınmacı ve mülteci çocukların eğitime erişimine yönelik önemli düzenlemeler içeren ilk genelgesini yayınlamıştır.⁶⁶

İlgili genelgeye göre il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili işlemleri yürütmek üzere komisyonlar oluşturulacak, bu komisyonlar yabancı uyruklu öğrencilerin kayıt ve kabule ilişkin şartları taşımaları halinde diploma ve belgelerine istinaden denkliklerini belirleyerek, öğrenim görecekleri okul/kurumlara yönlendirecektir.

Komisyon, vatansız, sığınmacı, mülteci ve başvuru sahibi durumundaki yabancıları:

“...öğrenim belgesi bulunmayanların, okul ve sınıf seviyelerini beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliğini belirleyerek ilgili okul/kurumlara yönlendirilecektir”

Bu öğrencilerin eğitimlerinin desteklenmesine yönelik olarak Komisyon:

“Okul/kurumlar ile halk eğitim merkezlerinde Türkçenin öğretilmesi ve mesleki beceri kazandırılması için gerekli tedbirleri alacak, istenilmesi ve uygun bulunması halinde ise konuyla ilgili her türlü destekleyici eğitim-öğretim çalışmalarının planlaması ve gerçekleştirilmesini sağlayacaktır”

“Öğrencilerin okul, çevre ve diğer öğrencilerle uyum içerisinde öğrenimlerini sürdürebilmeleri, uyum zorluğu çekenlere gerekli destek ve yardımını sağlanması için okul yönetimleri, rehberlik servisleri, rehberlik araştırma merkezleri ile gerekli önlemleri”

alacaktır. Öğrencilerin devamına ilişkin:

⁶⁶ MEB 6 Ağustos 2010 tarihli, 2010/48 sayılı “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” konulu genelgesi için bakınız: <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/MEB-Yabanci-Uyruklu-Ogrenciler-Genelgesi-2010.pdf>.

“devam durumları, kayıt tarihinden itibaren izlenecek, devamsızlık gösterenlerin devamının sağlanması için gerekli önlemler alınacak, konuyla ilgili kişi ve kurumlar zamanında bilgilendirilecektir”.

Sığınmacı, mülteci ve başvuru sahiplerinin eğitime erişimi kadar yerleştirilmeleri, dil eğitimi ve destekleyici uygulamalar ile okula uyumları ve devamları konusunda da belirli bir hassasiyet içeren genelge eğitime yönelik gerekli düzenlemeleri yapmakla beraber usule ilişkin bazı gereklilikler belirlemiştir (UNHCR, 2011b, s. 28). Genelgede kayıt ve kabule ilişkin bölümün ilk maddesinde, vatansız, sığınmacı/mülteci ve başvuru sahibi durumundaki yabancı uyruklu öğrencilerin kayıt ve kabullerinde öğrenim vizesi istenmeyeceğini, ancak, en az altı ay süreli ikamet izinlerinin bulunması şartı aranacağını belirtilmektedir.

Görüldüğü üzere genelge sığınmacı ve mültecilerin eğitime erişimini ikamet izni koşuluna bağlamakta, ikamet izni olmayan ailelerin çocukları için eğitim hakkı bulunmamaktadır. Yukarıda belirtildiği üzere aynı yıl 19 Mart tarihli “Mülteciler ve Sığınmacılar” konulu genelge⁶⁷ ile ikamet harcını ödemeye durumu olmayanların harçtan muaf tutulabileceği belirtilmekle beraber uygulamada muafiyetin sorunsuz işlemediği, dilekçelerin işleme konulmadığı, genelge hükümlerine aykırı uygulamaların devam ettiği anlaşılmaktadır. Keza, bu dönem raporlarına bakacak olursak, diğer sosyal hizmetler ve haklar konusunda olduğu gibi eğitime erişimde de en önemli engelin harç masrafını ödeyemediğinden dolayı geçici kimlik belgesi alamayan ailelerin çocuklarını okullara kaydettirememesi olarak görünmektedir. (İHAD, 2011, s. 14; Mülteci-Der, 2010; Tolay, 2014, s. 116; UAF, 2009, s. 20-21; UNHCR, 2011b, s. 25-28; UNICEF, 2012).

Diğer taraftan gerek aileler gerek MEB yetkilileri için kılavuz niteliğindeki genelge, denklik için belge ibraz edemeyen öğrencilerin kurulacak komisyonlarca değerlendirilerek, seviye tespitlerinin yapılmasına izin verirken, önceden uygulamada okula kabulde ciddi sıkıntı yaratan belge ibraz konusuna açıklık getirmiş ve ciddi bir kolaylık sağlamıştır (Yılmaz, 2014, s. 366).

Bu dönemde genelgenin düzensiz uygulanmasından kaynaklanan sorunlar ile sıklıkla

⁶⁷ Bakınız s. 205-206

karşılaştığı anlaşılmaktadır. 2010 yılında İHAD'ın hazırladığı bir rapora göre uydu kentlerdeki okullarda geçici kimlik belgesi olmayan ilköğretim çağındaki çocukların okullara kabul edildiğine dair bilgiler varken, orta öğretime erişimin çok kısıtlı olduğu da bu raporun tespitleri arasındadır. Zorunlu olmayan orta öğretime erişimde birçok öğrencinin ülkelerinde aldıkları eğitim ve mezuniyetlerini ispatlayacak belgelerin yokluğunda eğitimlerine devam etme fırsatı bulamadıkları anlaşılmaktadır (İHAD, 2011; UAF, 2009, s. 22).

Bu dönemde eğitime erişimi etkileyen diğer bir husus dağıtım sürecinin eğitime erişimde olumsuz etkisidir. Sığınmacılar kayıtlarını yaptırdıktan sonra üçüncü bir ülkeye yerleştirilene kadar “uydu kent” denilen, büyükşehirler dışında kalan 28 ile dağıtılmaktadırlar ve hizmetlerden ancak dağıtım sistemi dolayısı ile ikamet etmesi gereken uydu kentlerde yararlanabilmektedirler (UAF, 2009, s. 10, 20). Sığınmacı ve mülteci çocukların ilk kayıt yerlerinde başlayan, ikamet için gönderildikleri uydu kentlerde devam eden kesintili süreçte eğitimlerinin sıklıkla bölünmesi, her gittikleri yerde yeniden başlamak durumunda kalmaları, eğitime erişimi olumsuz yönde etkilemektedir (İHAD, 2011, s. 13).

Bu dönemde eğitim politikalarına yönelik ihtiyacın henüz büyük sayılara ulaşmaması, gelen nüfusun sadece kısıtlı bir bölümünün eğitim çağında olması ile açıklanabilir.⁶⁸ Fakat okullaşma oranlarına baktığımızda Mülteci-Der'in İçişleri Bakanlığı'ndan aldığı verilere göre Türkiye'de bulunan okul yaşında olan toplam 3.138 sığınmacı ve mültecinin sadece 926'sının eğitim ve öğretim hakkından faydalanabildiği anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin 878'i zorunlu ilköğretim, 46'sı lise ve sadece 1'yüksek öğretim düzeyinde eğitim görmektedir (Mülteci-Der, 2010, s. 22).

Özetle, bu dönemde sığınmacı ve mültecilerin temel hak düzeyinde eğitime erişimleri sağlanmakla beraber mevzuatta ve uygulamada bu hakkın kullanımını önünde gerek sosyo-ekonomik, gerek prosedüre dair engeller bulunduğu anlaşılmaktadır. Eğitimin

⁶⁸ 1994-2010 yılları arasında sığınma talep edenlerin sayısına baktığımızda ilk dönemde düzenli seyreden sayıların 2006 yılından itibaren artmaya başladığı, 2008 yılında 18.000'i aşarak zirve yaptığı görülmektedir. 31 Ocak 2011 itibarıyla, Türkiye'de BMMYK'ya kayıtlı 10.391'i mülteci, 6.880'i başvuru sonucu bekleyen sığınmacı olarak toplam 17.271 kişi bulunmaktaydı. 50'den fazla ülkeden gelen bu kişilerin %90'ını sırası ile Irak, İran, Afganistan ve Somali'den gelenler oluşturmaktaydı. Bu nüfusun üçte ikisi 18-59 yaş aralığında aktif olarak çalışma yaşında iken %21'i 5-17 yaş aralığında, %8'i ise 4 yaşın altında bulunuyordu (UNHCR, 2011b, s. 22).

finansal yükünü karşılamak konusunda ailelere destek olmak adına BMMYK'nın okul kayıtlarını belgeleyenlere sağladığı nakdi yardımlara rağmen bürokratik engeller, ekonomik sıkıntılar, eğitim dili farklılığı ve ailelerin bu ülkedeki varlıklarının geçici olduğuna dair beklentisi ve eğitimin öncelikler arasında bulunmaması bu dönemde eğitime erişimi engelleyen temel nedenlerdir (UNICEF, 2012). BMMYK ve UNICEF'in yanısıra Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGEV) ile Sığınmacılar ve Göçmenler Dayanışma Derneği (SGDD-ASAM) gibi kurumların sığınmacı ve mültecilere dil kursları, eğitim malzemesi yardımları gibi eğitim destekleri sundukları görülmekte (Biner, 2016; UNICEF, 2012), fakat sistematik bir politika eksikliği göze çarpmaktadır. Politika inşası açısından temel belirleyici olan başvuru sayısı, okul yaşındaki nüfusun düşük oranı ve en önemlisi mevzuatın da vurguladığı şekilde Türkiye'ye yerleşme ihtimal ve beklentisi olmadığından dolayı geçici oldukları algısı ile sığınmacı ve mültecilerin eğitime erişiminin sağlanması yönünde özel politika geliştirme ihtiyacının öncelikli konular arasında görülmemesidir.

Artan sığınmacı ve mülteci sayıları ve bu sayıların içinde hızla yükselen çocuk oranı bu nüfusa yönelik politika ihtiyacını su yüzüne çıkarmaya başlamıştır. İlk profillemeye çalışması ile mülteci eğitimi ile ilgili akademik çalışmalar bu dönemde başlamıştır. Topçuoğlu'nun 2012 yılında gerçekleştirdiği göçmen çocukların profillemeye çalışması, ilgili verilerin bulunmadığı, bulunanların da değişik kategorileri bir arada bulundurduğundan (diplomat çocukları da dâhil olmak üzere tüm yabancı uyruklu çocuklar) sağlıklı bir analize izin vermediğine dikkati çekmiş ve göçmen grubunun en zayıf halkası olarak sığınmacı ve mültecilerin eğitim de dâhil olmak üzere hak ihlallerine açık olduklarını belirlemiştir (Topçuoğlu, 2012). Bu erken tarihli çalışma dezavantajlı kız çocukları başta olmak üzere eğitime erişim hakkını sağlanmasına yönelik yasal düzenlemelerin acil yapılarak, öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitimler ile desteklenmesini önermektedir.

Akademik olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılında Şeker ve Sirkeci'nin büyük sayıda mülteciye ev sahipliği yapan Van'da sınıflarında mülteci öğrenciler bulunan idareci ve öğretmenler ile yaptıkları çalışma ile Yılmaz'ın göçmen çocukların genel durumuna ilişkin kapsamlı çalışması sığınmacı çocukların eğitime yönelik öncü çalışmalardandır. (Şeker, Sirkeci, 2015; Yılmaz, 2014). Sığınma başvurularının

sonuçlanmasını, daha sonra da yeniden yerleştirilmeyi beklerken uzun yıllar Van'da ikamet etmek zorunda kalan sığınmacı ailelerin çocuklarını gözlemleme şansı bulan öğretmenlerin perspektifini yansıtan çalışma aslında daha sonraki yıllarda Suriyeli akını ile belirginleşecek eğitim sisteminin sığınmacı ve mülteci öğrenciler karşısındaki yetersizliğini de göstermektedir (Şeker, Sirkeci, 2015). Yine Van'da yapılan daha kapsamlı diğer çalışmada Yılmaz, göçün en zayıf halkasını oluşturan çocukların göç öncesi ve sonrası koşullarının bir analizini sunarken, eğitim de dâhil olmak üzere en temel haklara erişimlerine dair önemli bilgiler sağlamaktadır (Yılmaz, 2014). İran ve Afganistan'dan gelen sığınmacıların göç kararında eğitime erişimin önemli bir yer tuttuğunu tespit eden çalışma özellikle 2000 yılından sonra İran'da sıkılaştırılan göç ve göçmen kabul politikalarının eğitime erişimi kısıtlarken, aileler ve refakatsiz sığınmacıları Türkiye'ye göçe zorladığını aktarmaktadır.

İlk çalışma, devlet okullarındaki sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitim deneyimine etki eden temel faktörleri, dil engeli, kesintiye uğramış ve farklı sistemlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun programların eksikliği ve diğer öğrenciler ve okul ortamına adaptasyon sorunları olarak tespit etmiştir. Bir diğer bulgu da özellikle ailelerin bu süreçte yaşadıkları dil engeli ile birleşen belirsizlik ve umutsuzluk ortamında çocuklarının eğitimini yeterince destekleyemediği, zira eğitimden de beklentilerinin olmadığıdır (Şeker, Sirkeci, 2015). Benzer şekilde Yılmaz da çalışmasında dil engelini eğitimde sıkıntılı bir konu olarak belirlemiş, ailelerin dil yeterlilikleri gelişene kadar çocuklarının okullara kaydını ertelediğini aktarmıştır. Dil eğitimi konusunda okullarda herhangi bir destek programı olmadığını da vurgulayan çalışma, tek dil desteği olan TEGV'in hafta sonu verdiği kursları faydalı bulmakla beraber müfredatı olmayan bu kursların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Adaptasyon sıkıntısı yaşanmamakla beraber sığınmacı öğrencilerin devamının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu belirtilmiş, izleme ve takip sisteminin eksikliği öğretmenler tarafından iletilmiştir. Daha da önemlisi yerel öğrenciler ile iletişim ve etkileşimi olamayan sığınmacı çocukların bazı durumlarda karşı karşıya geldiğini ve sıkıntılı durumların oluşabileceği yazarın tespitleri arasındadır (Yılmaz, 2014, s. 366). 2012 yılına gelindiğinde Türkiye'de kayıtlı 16.700 sığınmacı ve mülteci bulunurken, bu sayıya kamp ve kentlerde kayıtlı veya kayıt sürecinde olan 258.000 Suriyeli dâhil

değildi (UNHCR, 2012a). Bu sırada kayıt dışılar ile birlikte ülkede 400.000'e yakın Suriyeli bulunduğu tahmin edilmekteydi. Dahası bu nüfus artarken çocukların genel nüfusa oranları da artmaktaydı. 2000 yılında 1.095 olan çocuk nüfusu 2013 yılında 13.500'e ulaşmış, her üç sığınmacı ve mülteciden biri çocuk olmuştur (UNHCR, 2013).

Görüldüğü üzere bu dönemde ardı ardına yapılan özellikle Bakanlıklar tarafından yayımlanan genelgeler yolu ile bir dizi idari reform vasıtası ile sığınma sisteminde önemli bir dönüşüm yaşanmış, bu dönüşüm eğitimde de hissedilmiştir. Fakat tüm bu idari reformların yasal zeminde kanun ile desteklenmediği sürece kısa vadeli, düzensiz ve uygulamada yetersiz kalacağı açıktı. Bu dönemde meclise sunulmayı bekleyen kanun tasarısının da yürürlüğe girmesi ile Türkiye, gerek ulusal mevzuatı gerek uluslararası yükümlülükleri ile mevcut durumdaki sorunların giderilmesini ve değişen sığınma ve göç hareketlerini daha iyi yönetebilecek bir sığınma sistemi inşa etmeyi amaçlıyordu. Ama kurulmakta olan bu yeni ulusal sığınma ve göç sistemine asıl meydan okuma daha yasa meclisten çıkmadan başlayacak ve hızla beklenen sayıların üstüne çıkacak olan yoğun Suriyeli akını olacaktı. Her gün artan sayılar yeni düzenleme ihtiyacını ortaya çıkaracak, kurulmakta olan sistemin sınırlarını zorlayacaktı.

4.2.2. Suriye Kaynaklı Zorunlu Kitlesele Göç ile Başlayan Süreç

4.2.2.1. İlk Girişler ve Acil İnsani Yardım Yaklaşımı

Türkiye'ye ilk Suriyeli sığınmacı geçişinin başladığı Nisan ayından Haziran'a kadar sınıra yakın kurulan kamplarda kalan Suriyeli sayısı 7.000'i bulmuştur (Ferris, Kirişçi, Shaikh, 2013). Bu süreçte kabul edilen açık kapı politikası doğrultusunda sekiz kamp hazır hale getirilmiş, Ekim ayında İçişleri Bakanlığı 1994 İltica Yönetmeliği'nin 10. maddesine⁶⁹ istinaden Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki varlığı, -eğitim de dâhil

⁶⁹ "Sığınmak Amacıyla Topluca Sınırlarımıza Gelen Yabancılara ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Karşı Alınacak Tedbirler" bölümü altında "Himaye "ye ilişkin madde 10: "Türkiye'den iltica talep edenler veya sığınmacılar ülkemizde buldukları süre içinde devletin himaye ve gözetimi altında bulunur"

olmak üzere- temel insani hizmetlere erişimi “geçici koruma rejimi” altında yasal çerçeveye oturtulmuştur. Yukarıda da değinildiği gibi bu çerçeve kurumsallaşmakta olan bireysel sığınma başvuru sürecinden tamamen farklı olarak, de facto bir koruma sağlamakla beraber, resmi sığınma sistemine dâhil değildi. O sırada meclise sunulacak kanun taslağında bulunmakla beraber, mevcut yasal düzenlemelerde henüz yer bulmamış bir uygulama olarak eleştirilen “geçici koruma”nın BMMYK tarafından da “böyle büyük ölçekli mülteci akını durumları için kabul edilebilir bir yaklaşım olduğu” kabul edilmiştir (EMHRN, 2011, s. 9-10).

İlk girişlerden itibaren uluslararası kuruluş ve toplumca takdir edilen kamplarda⁷⁰ sığınmacılara sağlanan diğer hizmetlerin yanı sıra sığınmacıların eğitim hizmeti de planlanmış ve yürütülmüştür. 2011-2012 eğitim yılının başladığı dönemde Hatay’da kurulan kamplarda 2.448 Suriyeli öğrenciye 67 sınıf, 127 şubede eğitim verilmiştir (AFAD, 2011). Ekim ayında dönemin dışişleri Bakanı’nın “psikolojik sınır” olarak açıkladığı 100.000 aşılıştı ve sığınmacı nüfusu hızla yükseliyordu (ICG, 2013).

2012-2013 eğitim yılı için Suriyelilere yönelik eğitim hizmetleri ile ilişkili olarak, geçici koruma genelgesinin gizliliği dolayısı ile ilk ipuçları yetkililerin açıklamalarında izlenebilir. Bu dönemde Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer Temmuz ayında yaptığı bir açıklama sırasında Türkiye’ye sığınan Suriyelilere verilen eğitimin içeriği sorulduğunda Bakan aşağıdaki şekilde cevap vermiştir:

“... Konteynırlarda eğitim vermek için hazırlıklar yapıyoruz. Geçen yıllarda da o eğitimi aldılar. Dersler *kendi müfredatımıza göre Arapça* verilecek. Orada çocukların eğitimini ihmal etmemekle birlikte ailelerin *Türkiye’de kalmalarını pekiştirecek bir tavırdan da uzak* bir üslup içinde yapmaya çalışıyoruz. Başka ülkelerin müfredatlarının takip edildiği yerler, büyükelçiliklerin kendi bünyelerinde açtığı okullar. Onun dışında tüm okullarda kendi müfredatımızı takip ediyoruz.” (Dünya Bülteni, 2012).

Bakan 2012-13 eğitim yılı başlangıcında verdiği röportajlarda Suriyeliler ile ilgili sorulara ise eğitimin, çadır kentlerde prefabrik dersliklerde başladığı ve eğitimi ı MEB

⁷⁰ Kamplarla ilgili yayımlanan ilk raporlardan, bir Avrupalı yetkilinin kamplara dair “gördüğüm en iyi mülteci kampı” açıklamasını, başlığına taşıyan International Crisis Group’un 30 Nisan 2013 tarihli raporu. Sonrasında farklı raporlarda Türkiye’deki kampların gözlemlenen kalitesi tekrarlanırken uzayan kalış süreleri ve artan mülteci sayısı karşısında sürdürülebilirlikleri sorgulanmıştır: İlgili rapor ve haberler için bakınız: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Turkey-and-Syrian-Refugees-The-Limits-of-Hospitality-2014.pdf>; <https://reliefweb.int/report/turkey/turkeys-approach-syrian-refugees-sustainable>; s.

olarak yürüttükleri şekilde kısa bilgiler vermiştir (Öz, 2012). Bakan, Suriyelilerin eğitimine yönelik en kapsamlı açıklamasını 3 Ekim 2012 tarihinde yapmıştır:

“Mülteci kamplarındaki çocuklarımıza prefabrik derslikler temin ettik. Mümkün olduğu kadar okul çağındaki çocuklara eğitim vermeye çalışıyoruz. Onlar için Arapça bilen, o bölgede yetişmiş öğretmenlerimizi gönderdik. Derslik, öğrenci ve öğretmen bilgilerini eğitimin başında olduğumuz için net olarak almış değiliz. Yerel yöneticiler de çocukların eğitimi için çaba sarf ediyor. ...*Suriyeli çocuklara Türkçe öğretme çabasına girmedik. Onları ülkemizde misafir olarak görüyoruz ve Suriye’deki durum düzeldikten sonra kendi ülkelerine dönecekler diye bekliyoruz. Onlara yapılan eğitim çocukların okula kayıt olması ve diploma alacakları şekilde tasarlanmadı. Misafir öğrenci gibi eğitime tabii tutuluyorlar. Ülkelerine dönmeleri halinde kendi ülkelerinin eğitimine uyum konusunda sorun çıkmasını diye düşünüyoruz*” (MEB, 2012).

Anlaşıldığı üzere, verilen eğitimin içeriğinin Türkiye müfredatına uygun Arapça olduğu, fakat akreditasyon veya sertifikalandırma ile ilgili herhangi bir kaygının olmadığı, aksine ülkelerine dönecekleri beklentisi ile ana akım eğitim sistemine dâhil etmek veya Türkçe öğretmek gibi düzenlemelerden özellikle kaçınıldığı belirtilmektedir. Fakat diğer taraftan farklı dilde Türkiye müfredatının takip edildiği vurgusu, ulusal ve güvenlik refleksleri ile açıklanabilir. Açıklamalarda Suriyelilerin varlıklarının geçici olduğu, verilen eğitimin de bunu uygun olduğu vurgulanmaktadır. Bu genel açıklamalardan anlaşılan kısa vadede dönecekleri varsayılan fakat nüfusun hızla arttığı bu dönemde sığınmacıların eğitime erişiminin yetkililer tarafından düzenlenmekte olduğu fakat henüz tam bir bilgi akışının olmadığı, durumun ne kamuoyu ne de karar vericiler açısından çok dikkate alınmadığı, öncelikli konular arasında bulunmadığıdır.

Daha bu erken dönemde dahi ana akım eğitim sistemine dâhil olan çocuklar olduğu fakat bu öğrencilere yönelik bir hazırlık hatta yetkililerin konu ile ilgili fazla bilgisi olmadığı da bir sonraki açıklamadan anlaşılmaktadır. Bakan’ın 28 Eylül’de Balıkesir’e yaptığı bir ziyaret sırasında, il sınırları içerisinde devlet okullarındaki Suriye ve İran’dan gelen sığınmacı çocukların Türkçe bilmemelerinden dolayı öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim sorunu yaşadığı, sıkıntıların giderilmesine yönelik bir çalışma olup olmadığına dair soru ilgi çekicidir. Balıkesir’de bu şekilde öğrenci olduğuna dair bilgisi olmadığını açıklayan bakan, verilen eğitiminin kamplar ve civarında hazırlanan sınıflarda, daha çok bölgede yetişmiş, Arapça bilen öğretmenler tarafından verildiğini,

bu yeni duruma göre tedbir alabileceklerini belirterek cevap vermiştir (Hürriyet, 28.09.2012).

20 Ekim 2012 tarihinde yaptığı açıklamada kamplardaki eğitim çalışmalarını ile ilgili bilgi veren Başbakan Yardımcısı Bekir Atalay 19 okulda, 241 derslikte 18.337 öğrenciye 502 öğretmen tarafında ders verildiğini, bu öğretmenlerden 253'ünün Arapça bilen öğretmenlerden oluştuğunu açıklamıştır. Aynı açıklamada Suriye'de üniversite eğitimi almaya başlamış, eğitimini yarıda kesmek zorunda kalanlar için YÖK'ün çalışmalarının devam ettiğini dile getirmiştir. Lise mezunu olanlar için de çalışma başlatıldığını açıklayan Başbakan Yardımcısı, TÖMER'in bu gençler için kamplarda dil kursları açacağını "Türkçeyi öğrenmeleri, *gelecek yıl kendi ülkelerinde veya burada eğitimlerine* devam etmelerini sağlamaya çalıştıklarını" belirtmiştir (Cumhuriyet, 20.10.2012).

Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere bir taraftan Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek gibi bir çabanın olmadığı ifade edilirken, dil yeterlilikleri ve uyum konusunun da gündeme geldiği, yetkililer düzeyinde çalışmalar başlatıldığı görülmektedir. Açıklamada da değinilen Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime erişimi ile alakalı ilk düzenleme ise 3 Eylül 2012 tarihinde YÖK Genel Kurulu'nda Suriyeli öğrencilerin durumuna dair alınan karar doğrultusunda öncelikli olarak sınıra yakın illerde bulunan 7 üniversitede (Çukurova, Gaziantep, Harran, Kilis 7 Aralık, Mustafa Kemal, Mersin, Osmaniye Korkut Ata) 2012-2013 yılına mahsus olmak üzere, özel öğrenci statüsü⁷¹ ile ders alabilme hakkı sağlanması ile gerçekleştirilmiştir. İlgili genelgeye göre öğrencilerin kayıt için öğretim durumlarını gösteren belgelerinin ibrazı halinde bu belgelerin geçerliliği incelenirken, belge ibraz edemeyenler üniversitelere özel öğrenci statüsünde kayıt edilecektir (Kahvecioğlu, 21.9.2012).

Özellikle krizlerin ilk yıllarında insani yardım sistemlerinin eğitim ihtiyacını görmezden gelerek önceliği diğer yaşamsal acil ihtiyaçlara vermesi ilk sığınan ülkelerdeki örneklerde de değinildiği gibi sıklıkla görülen bir yaklaşımdır. Buna paralel bu erken dönemde genel beklenti geçişlerin ve krizin kısa vadede

⁷¹ Herhangi bir yüksek öğretim programına kayıtlı olan öğrencilerin resmi bir statüsü bulunmaksızın ve kendi üniversitelerindeki hakları saklı kalmak kaydıyla, sağlık gibi sorunlar nedeniyle başka bir üniversitenin çeşitli fakülte ve yüksek okullarında ders alabilmesi.

sonuçlanacağı yönünde (ICG, 2013) olduğundan Suriyelilerin eğitimlerine yönelik henüz bir politika oluşturulmadığı, uygulamaların acil insani yardım ve geçici koruma odaklı olduğudur (Kirişçi, 2014, s. 8). Diğer taraftan yetkililerin Suriyelilerin kalışlarının kısa vadeli olacağı beklentisinin Suriyeliler tarafından da paylaşıldığı, eğitimin Arapça olmasının özellikle Suriyeliler tarafından talep edildiği anlaşılmaktadır. Dönemin ilgili MEB Müsteşar Yardımcısı Yusuf Büyük katıldığı GES Global Eğitim Zirvesi'nde süreci anlatırken, özellikle ilk dönemde kamplarda Türkçe eğitim verilmesine yönelik çabalarının, Suriyeliler tarafından kabul edilmediğini ve eğitim dilinin Arapça olmasına karar verildiğini açıklamıştır (Aktaran: Özer, Komsuoğlu, Ateşok 2016). Kamplardaki eğitim faaliyetleri ise Türkiye'nin altyapı desteği altında Suriyeli karar vericilerin önderliğinde, gönüllü öğretmenler tarafından yürütülmekteydi (Taştan, Çelik, 2017, s. 17). Bu dönemin ilk sığınılan ülke alan yazını ile paralel bir şekilde devam ettiği anlaşılmaktadır. Ani akınlar ile net bir politika yokluğunda, geçicilik beklentisi ve algısı eğitim gibi uzun vadeli planlama gerektiren bir alanda karar verme ve uygulama süreçlerini etkilemekte, barınma ve yemek gibi diğer ihtiyaçları kapsayan insani yardım odaklı yaklaşım ön planda tutulmaktaydı. Bu süreç aynı zamanda, UNICEF ve BMMYK gibi uluslararası paydaşlar ile Suriyeli nüfusun katılımı ile katmanlı ve bölünmüş olarak şekillenmekteydi.

4.2.2.2. Artan Nüfus, Görünürlük ve Politika İhtiyacı

Artan nüfus ve uzayan kriz devletin kapasitesi ve acil durum tedbirlerinin verimliliğini sorgulatırken, yükü tek başına üstlenen Türkiye Cumhuriyeti ilk uluslararası yardım çağrısını da yapmıştı (Kirişçi, 2014, s. 23). Yılın başında 300.000 olan Suriyeli nüfusun yıl bitmeden üçe katlanacağı öngörülmüyordu (ICG, 2013; IRIN, 2013). Daha da önemlisi sağladığı hizmetle ile uluslararası kamuoyunun takdir ettiği kamplar artık artan sığınmacı sayısını karşılamaya yetmiyor, kamplar kalabalıklaşırken, yeni gelenler kamp dışına yerleşiyordu. Uzayan kalışlar ise çok ciddi yatırım gerektiren kampların sürdürülebilirliğine dair soruları artırıyordu.

Bu dönemde Suriyeli nüfusun en az yarısının ulaşılması ve hizmet ulaştırılması güç olan kentlerde ikamet ettiği tahmin edilmekteydi. Mart ayında kayıt altına alınmaya

başlanan kamp dışı nüfusun 68.500 olduğu, 33,260 kayıt sürecinde olduğu belirtilirken, büyük bir bölümünün kayıt dışı olarak yaşamlarını kentlerde idame ettirdiği anlaşılmaktadır (IRIN, 2013). İnsani yardımları koordine etmek ile görevli AFAD Mart ayında kamp dışı nüfusa yönelik çalışmalar başlattıklarını açıklamıştır. Yapılan tespit çalışmasının sonucunda, AFAD başkanı Dr. Fuat Oktay 2 Ekim 2013'te kamplarda 200.000'den fazla, kamp dışında ise 300.000'den fazla Suriyeli sığınmacı bulunduğunu açıklamıştır. Bu nüfusa yönelik eğitim hizmetleri oluşturulması ile ilgili BMMYK ile yapılan anket çalışmasına göre kamplardaki çocukların % 83'ü eğitime devam edebilirken, kamp dışında bu oran %14 gibi düşük bir oranda kalmıştı (AFAD, 2013).

Kamp dışı nüfus yeni yeni görünür olmakla beraber, eğitim ihtiyacı sığınmacı nüfus açısından çok daha önce belirginleşmişti. Aileler açısından en büyük endişe çocuklarının eğitime devam etmesi daha da önemlisi ülkelerine döndüklerinde bu eğitimlerin tanınmasıydı (ICG, 2013, s. 12; Seydi, 2013). Bu doğrultuda nüfusun yoğun olduğu bölgelerde Suriyeliler kendi girişimleri ile okullar kurmaya başlamışlardı. Ana akım eğitime erişimin kısıtlı olduğu ilk sığınma ülkelerinde sıklıkla rastlanan mülteci okulları Suriyeli nüfusun eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla nüfusun yoğun olduğu bölgelerde kurulmaya başlanmıştı. ICG'nin raporunda da belirtildiği gibi sığınmacıların üçüncü ülkeye sığınma başvurusunda bulunmasına, yasal olarak eğitim veya istihdamına izin vermeyen geçici koruma rejimi uygulamada çok daha esnek ve Suriyelilerin yeni ortamına uyum sağlaması konusunda destekleyiciydi. Suriyelilerin eğitim, sağlık gibi temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik girişimlere göz yumulmaktaydı (ICG, 2013). Yine bu dönemde yayımlanan bir başka rapor kentlerde yeni yeni ortaya çıkmakta olan, Suriyeli öğrenciler için Suriyeli idareci ve öğretmenlerin çalıştığı, Suriye müfredatını takip eden, Arapça eğitim veren okulların varlığını belgelemektedir. Kasım 2013 tarihli USAK ve Brookings Enstitüsü raporuna göre bu okullardan tüm Türkiye çapında 55 adet bulunmaktaydı (Dinçer v.d., 2013, s. 25).

2013 yılında artan ve görünürlük kazanmaya başlayan Suriyeli nüfus kısa vadeli acil durum düzenlemelerinden uzun vadeli politikalara geçişin de başlangıcıdır. Özellikle kamp dışı nüfusun artışı eğitim ihtiyacı ve talebini belirginleştirirken, karar vericiler

açısından kapsamlı ve sistematik politika ve uygulama arayışını da başlamıştı. Erdoğan'ın tespit ettiği gibi Suriyelilerin ülkelerine dönecekleri beklentisi ile eğitim sorunu ile yüzleşmekten çok, kısa süreli çözümler ile sorunu aşmaya çabalayan karar vericiler ilk önemli adımları atmaya başlamışlardı (Girit, 6.10.2015).

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

Öncelikli olarak aynı yıl 4 Nisan'da yürürlüğe giren YUKK ile geçici koruma yasal bir zemin kazanırken, hak temelli bir yaklaşımın temelleri de atılmış oldu. Eğitime erişim hakkı açısından yasaya baktığımızda, 89. maddenin ilk fıkrası, uluslararası koruma (mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma) veya başvuru sahibi kişi ve ailesinin ilk öğretim ve ortaöğretim hizmetlerinden faydalanacağını belirtirken geçici koruma altındakilerin eğitime erişimine dair herhangi bir madde bulunmamaktadır. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin hukuki statüsü, eğitimin de dâhil olduğu faydalanabileceği hizmetler ve yasal çerçeve bir sonraki sene yürürlüğe girecek olan Geçici Koruma Yönetmeliği ile düzenlenmiştir.

Süreci takip ettiğimizde özellikle kamp dışı nüfusun eğitime erişimi bağlamında MEB de durumun tespit ve çözümüne yönelik hazırlıklarına başlamıştı. Konu ile ilgili MEB geçici koruma altındakilere yönelik ilk genelgesini 26 Nisan 2013⁷² tarihinde yayınlamıştır. Kamp dışı nüfusa eğitim veren mekânların tespit ve tedarikini amaçlayan ve Valiliklere iletilen genelge bir tür durum tespitine yönelik, ön hazırlık niteliğindedir. Bu genelge MEB Suriyelilere yönelik yerel yönetimler, ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından kurulan okulların varlığını kabul etmiş ve bir izleme süreci tanımlamıştır (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016).

Suriyelilerin Eğitimine yönelik ilk düzenleme: MEB'in "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" Konulu Genelgesi

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik ilk önemli

⁷² "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" konulu, 26 Nisan 2013 tarihli MEB genelgesi.

düzenleme olarak 26 Eylül 2013'de çıkarılan ikinci genelge⁷³ gerek kamp gerekse şehirdeki Suriyelilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ortak hareket edilmesi amacıyla ile dikkat edilmesi gereken hususları belirlemiştir. İlk olarak kamplarda verilen eğitimin amacı: "...ülkelerinde devam etmekteyken ara vermek zorunda kaldıkları eğitimlerini telafi etmeye yönelik, ülkelerine veya herhangi üçüncü bir ülkeye gittikleri zaman sene kaybı yaşamamaların sağlayacak nitelikte bir eğitim vermek" olarak belirlenmiştir.

Eğitim faaliyetlerinin planlama, koordinasyon ve kontrolünden sorumlu kurum olarak MEB belirlenirken, kamplarda eğitim personeli ihtiyacını karşılamak milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğuna verilmiştir. Bu doğrultuda eğitim personeli ihtiyacının il personeli, yeterli olmaması durumunda Arapça bilen kişilerin ders ücreti karşılığında görevlendirmesi ile karşılanacağını belirtilmiştir.

Suriye vatandaşlarının kamplarda kurulan okullarda istihdamı 4. maddede aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

"...ülkelerinde öğretmenlik yapmış veya öğretmenlik yapabilecek yeterliliğe sahip olan ve oluşturulan okullarda *gönüllü* olarak öğretmenlik yapmak isteyenler, tesisi yönetimi ve eğitimi koordine eden milli eğitim personeli tarafından değerlendirilecek, ihtiyaç duyulması ve uygun bulunması halinde tesislerde oluşturulmuş okullarda, Suriye vatandaşlarının çocuklarına yönelik yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinde *ücret talep etmemeleri şartıyla, gönüllülük esasına dayalı* görev alabilecektir"

Kamplarda verilecek eğitimin içeriğinin ise MEB kontrolünde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacağı belirtilmiş, "*Türk asıllı Suriye vatandaşlarının istemeleri halinde Türkiye Cumhuriyeti müfredatında eğitim alabilecekleri*" ifade edilmiştir. Eğitim materyallerinin temininin MEB kontrolünde AFAD, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu ile ulusal ve uluslararası kurumlar ile işbirliği içinde sağlanacağı belirtilmiştir. Genelgede ayrıca isteyen her yaş grubundan Suriye vatandaşına imkânlar ölçüsünde Türkçe eğitimi ile yetişkinler için ise talep halinde mesleki eğitim kursları açılacağı belirtilmektedir.

Anlaşıldığı üzere genelge kamplardaki eğitim ile ilgili ilk dönemlerde gördüğümüz

⁷³ "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" konulu, 29 Eylül 2013 tarihli MEB genelgesi.

belirsizliği aşmakta, genel ilke ve uygulamaları belirleyerek, bir çerçeveye oturtmaktadır. Eğitime erişimin ciddi bir sorun teşkil etmediği kamplarda eğitimin içeriğinin, müfredat ve uygulamalarının MEB kontrolünde Suriyeli karar vericiler tarafından Suriye müfredatına uygun, Arapça olarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Genelge kamplardaki eğitimle ilgili uygulamaları iyileştirme, müfredatta esneklik ve işbirliğini artırmaya yönelik maddeler içermektedir.

Genelgenin en önemli özelliği ise kamp dışı nüfusun eğitime yönelik ilk düzenleme olmasıdır. Genelgenin 9.maddesi geçici oturma izni olan kamp dışı nüfusun eğitime erişimine dair, okullaşma oranını artırılması açısından, ana akım eğitime erişimde 2010/48⁷⁴ sayılı genelgenin uygulanacağını belirtmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi vatansız, sığınmacı/mülteci ve sığınma/iltica başvuru sahiplerinden devlet okullarına kayıta öğrenim ücreti alınmayacağı fakat ikamet izni koşulu aranacağını ifade eden 2010 tarihli genelge (m2.a) sığınmacı ve mültecilerin ana akım eğitime erişimini sağlarken, bu hakkın uygulanmasının önüne ikamet harcını ödemekte zorlananlar açısından prosedürel bir engel koymuştu. Bu açıdan yeni genelge geçici koruma altındaki Suriyelileri ilgili genelge kapsamında ana akım eğitime erişimini düzenlerken bu koşulu devam ettirmekteydi. Bu yaklaşım kayıt altına almanın çok zor olduğu kent nüfusunu yönetebilmek, hizmetlere erişimini sağlamak adına anlaşılabilir olmakla beraber, eğitim gibi en temel haklardan birine erişimi engelleyen bir koşul olarak sürdürülmekteydi.

Genelgenin 10. maddesi geçici oturma izni olmayanlara yönelik eğitim faaliyetlerini düzenlemektedir:

“...yerel yönetimler ve/veya ülkemizde faaliyetlerde bulunma izni olan gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşlar marifeti ile yürütülen çalışmalar valiliklerce denetlenecek, uygun bulunmayanlara müdahale edilmesi hususunda ilgili kurumlar ile işbirliği içerisinde çalışılacak, konuyla ilgili destekleyici çalışmalarda bulunmak isteyen ülkemizde faaliyette bulunma izni olan gönüllü ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlara yol gösterilecek ve MEB’in standartlarına uygun faaliyetler yapılması koşuluyla gerekli kolaylıklar sağlanacaktır.”⁷⁵

⁷⁴ 16 Ağustos 2010 tarihli “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” konulu genelge için bakınız: s. 214-216.

⁷⁵ “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu, 29 Eylül 2013 tarihli MEB genelgesi.

Yerleşim yerlerinde Suriyeliler eğitim hizmeti vermek amacı ile kurulan okulların valilikler tarafından denetleneceğini ve uygun bulunmayanlara müdahale edileceğini ifade eden genelge, bu faaliyetlerin artırılması adına da destekleyici bir tavır içinde, yol gösterileceği, kolaylık sağlanacağını belirtmektedir. Bu maddeden anlaşılan oturma izni olmayan Suriyelilerin kentlerde eğitime erişiminin sağlanabilmesi amacı ile eğitim hizmeti veren bu okulların MEB tarafından desteklenmekle beraber eğitim faaliyetlerinin, bu okulların kuruluşu ve yönetiminin yerel yönetimler, ulusal ve uluslararası kuruluşlara bırakıldığıdır. Kamp dışı nüfusun eğitim ihtiyacının artışı doğrultusunda okullaşma oranını artırılabilmesi için MEB'in kentlerdeki eğitim hizmetlerini tek başına yönetme çabasının yerini daha esnek ve çok paydaşlı bir yaklaşıma bıraktığı anlaşılmaktadır.

Denklik ve yükseköğretime erişim ile ilgili olan 11. madde ise lise düzeyinde mezun olmuş veya olacak Suriye vatandaşlarından Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Koalisyonu tarafından yapılacak bakalorya sınavlarında başarılı olanların, ülkemize yükseköğretime katılmak istemeleri halinde mevcut yasal düzenlemelerin geçerli olduğunu ifade etmektedir.⁷⁶

Yükseköğretime Erişime İlişkin Düzenlemeler

Genelgenin ilgili maddesine paralel olarak sadece temel eğitim değil, yükseköğretime yönelik düzenlemeler de bu dönemde başlamıştır. Bu bağlamda ilk olarak 3 Eylül 2013 tarihinde YÖK tarafından alınan bir karar ile Suriyeli üniversite öğrencilerinden öğrenim ücreti alınmayacağı, bu öğrencilerin ücretlerinin, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bütçesinden karşılanacağı belirtilmiştir (YÖK, 3.9.2013)⁷⁷. 9 Ekim 2013 tarihinde YÖK'ün aldığı "Suriye ve Mısır Ülkelerinden

⁷⁶ "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" konulu, 29 Eylül 2013 tarihli MEB genelgesi.

⁷⁷ "Bakanlar Kurulu Kararı'nın 4'üncü Maddesi" konulu, 57802651/1008 sayılı genelge⁷⁷ ile "2013-14 Eğitim-Öğretim Yılında Yükseköğretim Kurumlarında Cari Hizmet Maliyetlerine Öğrenci Katkısı Olarak Alınacak Katkı Payları ve Öğrenim Ücretlerinin Tespitine Dair" Bakanlar Kurulu kararının 4'üncü maddesinin 2. ve 3. bentlerine istinaden, Suriye'de yaşanan olaylar nedeni ile ülkemizde bulunan yükseköğretim kurumlarına yerleştirilen Suriye vatandaşlarından birinci öğretim ve açık öğretim programlarında, program süreleri içerisinde öğrenimlerine devam edenler ve yeni kayıt yaptıranlardan öğrenim ücreti talep edilmeyeceği açıklanmıştır. Bu öğrencilerin ücretlerinin, ilgili öğrenciler adına Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı bütçesinden karşılanacağı belirtilmiştir. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/1008-4.9.13.pdf/f5d93bd3-015c-400c-bfcd->

Yurdumuzda Bulunan Yükseköğretim Kurumlarına Yatay Geçiş Kararı”⁷⁸ doğrultusunda bu ülkelerde 2013-14 akademik yılı öncesinde üniversite eğitime başlayan öğrencilere, Türkiye’deki üniversitelere yatay geçiş hakkı tanınmıştır. (YÖK, 9.10.2013).

İlgili karar bu öğrenciler için azami % 10 oranında ek kontenjan sağlarken, bu öğrenciler için kontenjan sıkıntısını bertaraf etmiştir. Diğer taraftan YÖK, bu karar ile Suriye’de üniversite eğitime başlamış, belgeleri olan öğrencilere yatay geçiş için başvuru hakkı verirken, üniversitelere belgelerini temin edemeyenler için 7 bölge üniversitesinde özel öğrenci olarak ders alabilme hakkına dair 3 Eylül 2012 tarihli kararının⁷⁹ devamını öngörmüştür. Bu sayede evrak eksikliği olanların eğitime devam etme ve evraklarını tamamladıklarında resmi öğrenci statüsüne geçme hakkının devamı sağlanmış oldu.

2013-2014 akademik yılında özel öğrenci statüsündeki öğrencilerin sayısı tam olarak bilinmez iken Türkiye’deki yüksek öğretim kurumlarına resmi olarak kayıtlı 1.785 Suriyeli öğrenci bulunmaktaydı. Sadece bir sene sonra ise bu sayı 5.560 olacaktı (YÖK, 2016). Harç desteği dışında öğrencilere barınma ve yaşam masrafları için burs sağlayan YTB’nin, YÖK ve YURTKUR ile koordinasyon içinde 2013 yılında 460 (Öztürk, 1 Kasım 2013), 2014-15 akademik yılında ise 1.026 Suriyeli öğrenciye burs imkânı sağlandığı duyurulmuştur (TRT, 10 Nisan 2015).⁸⁰

Yükseköğretim de dâhil olmak üzere takip eden süreçte ilgili karar vericiler açısından

[78611de00274?version=1.0.](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130921-9.htm)

⁷⁸ 21 Eylül 2013 tarihinde 28772 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Ön lisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Ana dal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılmasına İlişkin Yönetmelikte yapılan değişiklik uyarınca ilgili maddeye eklenen ek madde 2 özel durumlarda yatay geçişe ilişkin yeni düzenlemeleri belirlemektedir; “Şiddet olayları ve insani kriz nedeniyle eğitim öğretimin sürdürülemez olduğu Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilen ülkelerde öğrenim gören öğrenciler Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına yatay geçiş başvurusu yapabilirler. Bu konuda ilişkin usul ve esaslar Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir” <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130921-9.htm>
http://yok.gov.tr/web/guest/anasayfa/-/asset_publisher/64ZMbZPZISI4/content/suriye-ve-misir-ulkelerinden-yurdumuzda-bulunan-yuksekogretim-kurumlarına-yatay-gecis;jsessionid=190E403FCFECAAFCAF9DAE4647F3CA99?redirect=http://yok.gov.tr/web/guest/anasayfa;jsessionid&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&utm_campaign=DonanimHaber&utm_medium=referral&utm_source=DonanimHaber

⁷⁹ 3 Eylül 2012 tarihli Yök kararı için bakınız sf 223.

⁸⁰ Türkiye Bursları için bakınız: www.suriye.turkiyeburslari.gov.tr

daha nitelikli ve sürdürülebilir çözümlerin inşa edildiği ve çalışmaların başladığı görülmektedir. Öte yandan, karar vericiler düzeyinde geçicilik söyleminin halen devam ettiği de ortadadır. Dönemin YTB başkanı Kemal Yutnaç yaptığı açıklamada, Suriyelilerin yükseköğretime katılımının burslar ile desteklenmeye devam edeceğini belirtirken:

“Onlar bizim misafirimiz. Ülkelerinde savaş var ama eğitimlerini burada bizim yaptırمامız gerekiyor. Savaş biterse de eğitimlerine devam edebilecekler. Eğitimi göz ardı etmemek lazım. O ülkeyi tekrar imar edecek insanlar eğitilmiş insanlar olmalı. O amaçla eğitimlerine önem veriyoruz.”

demektedir. (Öztürk, 1 Kasım 2013).

Özetle, 2013 yılı Türkiye'nin sığınmacı ve mültecilere yönelik yaklaşım ve politikalarında yeni bir dönemin de habercisi olmuştur. İlk sığınılan ülke alan yazını ile paralel bir şekilde ilk şok sonrası ev sahibi ülkenin sığınmacı ve mülteci eğitimi süreçlerinde daha başat bir konuma yükselerek, özellikle kamp dışı nüfusun eğitim ihtiyaçlarının çözülmesine yönelik politika arayışı başlamıştır. Öte yandan üçüncü ülke alan yazınında eğitime erişim ile ilgili en temel sorun olarak belirtilen kayıt dışı sığınmacı nüfusun okullaştırılamaması, keza eğitime erişimin statü sıkıntıları nedeni ile aksaması bu dönemde yaşanan ortak deneyimlerdendir.

Eğitim alanında Suriyelilere yönelik düzenlemeler karar vericiler için önemli konular arasında yerini alırken konu ile ilgili araştırmalar ve akademik ilginin de başlangıcıdır. Yayınlanan resmi belgeleri, kamu görevlilerinin açıklamalarını ve haberleri analiz eden ilk çalışma olarak Seydi'nin de tespit ettiği gibi erken dönmedeki mültecilerin kısa sürede dönecekleri varsayımı ile yapılan kısa vadeli politika ve söylemler yerini daha uzun vadeli, kalıcı ve sürdürülebilir çözüm arayışına bırakmıştır (Seydi, 2014). Diğer taraftan yine Seydi'nin tespiti ile paralel olarak, artan Suriyeli nüfusu karşısında net mevzuat ve uygulamaların olmadığı, gerek devam eden gizlilik gerekse de tam bir bilgi paylaşımının özellikle eksikliğini hissedildiği bu dönemde özellikle Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime erişimi⁸¹ ile alakalı kamuoyunun yanlış ve/veya yeterince

⁸¹ İlgili haberler ile TBMM'ye sunulan soru önergesi ve cevabı için bakınız: <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-32128sgc.pdf>; <http://www.milliyet.com.tr/suriyeli-multeciye-universite-kapisi-gundem-1600266/>.

bilgilendirilmemesinden kaynaklanan hoşnutsuzluklar haberlere ve meclise yansımaya başlamıştı (Seydi, 2013).

4.2.3. Geçici Koruma Yönetmeliği

2014 yılına gelindiğinde artık savaşın uzayacağı ve girişlerin hızla artmaya devam edeceği net bir şekilde anlaşılmıştı (BBC, 12.12.2014). Yılın başında 500.000'i aşan sayılar, daha yıl bitmeden 2 milyonu bulmuştu, bu artış tamamen kamp dışı yerleşime yansiyordu (GİGM, 2016). Dönüş umutları tükenirken, zaten kentlerde düşük olan okullaşma oranları, eğitim ihtiyacını artırırken özellikle okul dışı kalmış çocukların eğitime erişimi öncelikli konular arasına girmişti. Bir gelecek hakkı olarak Suriyeli çocukların eğitimi sadece ülkenin değil, tüm dünyanın gündemine oturmuştu.⁸² Ağustos ayında Başbakan Yardımcısı Beşir Atalay, kamplarda 69.000 öğrencinin eğitim gördüğü bilgisini verirken, Suriyeli çocukların eğitime erişebilmesi için MEB koordinasyonunda yürütülen çalışmaların kamp dışındakilere yaygınlaştırılacağını bilgisini vermektedir (MEB, 22.8.2014).

Diğer taraftan ilk sığınılan ülkelerde mülteci eğitiminde sıklıkla karşılaşılan paralel sistemler, kamp dışında öne çıkmaya başlamıştı. Ana akım sisteme paralel olarak, yerel yönetimlerin, ulusal ve uluslararası kurumların katkısı ile kurulan Suriyeliler tarafından idare edilen, kullanımını kamplarda gördüğümüz ve revize edilmiş Suriye müfredatını okutan ve eğitim dili olarak temelde Arapçayı kullanan okullarda ilk dönemde 40.000 kadar öğrenci olduğu tahmin edilmekteydi (UNICEF, 2014). 2013-14 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sayısı ise sadece 6.000'di. Suriyeli çocukların devlet okullarına kabulü iki genelgede de vurgulanmasına rağmen gerek bu kabule getirilen ikamet izni koşulu gerekse de diğer bürokratik engeller, dil ve müfredat farklılığı kaynaklı uyum sorunları, yeterli bilgilendirmelerin olmaması (Beste, 2015; HRW, 2015; Jalbout, 2015; UNICEF, 2015) ana akım eğitim sistemine dâhil olan öğrencilerin sayısının çok düşük kalmasına neden olmuştu.

Bu dönemde Mardin'de yapılan küçük çaplı bir araştırmada 2.400 Suriyeli öğrencinin

⁸² Suriyeli çocukların eğitime destek amacı ile oluşturulan "No Lost Generation" (Kayıp Kuşak Olmasın) inisiyatifi için bakınız: <http://nolostgeneration.org>.

400'ünün devlet okullarında diğerlerinin ise kamp ve kamp dışında kurulan Suriyeli okullarında eğitim gördüğü tespit edilmiştir. MEB yetkililerinin dil engelinden dolayı öğrencileri özellikle bu okullara yönlendirdiği dahası ileri düzeylerde okul bulunmadığından öğrencilerin büyük bölümünün eğitime devam edemediği belirtilmektedir. Çalışmanın diğer dikkat çekici noktası devlet okullarına kabul için ikamet izni yanı sıra “çifte vatandaşlık” şartı arandığı fikrine dair bulgusudur (Beltekin, 2016, s. 184). Bu çalışmadan da anlaşılacağı gibi Suriyelilerin gerek hukuki statüsü gerek eğitimi hakkına erişimine yönelik usul ve esaslara dair ciddi bir akıl karışıklığı bulunmaktaydı. Bu dönemde MEB yetkilileri tarafından Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına yönlendirilmekten çok kendi okullarına yönlendirildiği, keza devlet okullarına kabul ile ilgili yerel düzeyde uygulamada ciddi bilgi eksikliği ve yanlış uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

2013 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu⁸³ geçici korumayı yasal bir zemine oturtmakla beraber ayrıntılı düzenleme ve uygulaması için öngörülen yönetmelik (m. 91.2), 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Yasaya dayanarak Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki statüsünü belirleyen ve yasal çerçeveyi çizen Geçici Koruma Yönetmeliği'nin kabul edilmesi ile Suriyelilerin hukuki statüsünün yanı sıra eğitimin de dâhil olduğu geçici korunanlara sağlanacak hizmetler detaylı olarak düzenlenmiştir.⁸⁴ Yönetmeliğin eğitim hizmetlerine ayrılan 28. maddesi kamplarda ve dışarda ikamet eden geçici koruma altındakilere yönelik eğitim faaliyetleri ve kontrolü ile MEB'in sorumlu olduğunu, ilköğretim ve ortaöğretimin MEB'in ilgili mevzuatı doğrultusunda yürütüleceğini belirtmektedir. İlgili maddede ayrıca okul öncesi eğitim hizmeti ile dil eğitimi, meslek ve hobi kurslarının düzenlenebileceğini ifade edilmektedir. Yükseköğretime erişime ilişkin usul ve esasların ise YÖK Başkanlığı tarafından belirleneceği, eğitim faaliyetlerinin sertifikalandırılması ile ilgili alınan eğitimin içerik ve süresini gösteren belge verileceği, bu belgelerin farklı müfredatta alınmış eğitimin değerlendirilmesinin, denkliklerinin ise MEB veya YÖK'ün ilgili birimlerince yapılacağı belirtilmektedir.

⁸³ Tam metin için bakınız: http://www.goc.gov.tr/icerik/yabancilar-ve-uluslararasi-koruma-kanunu_327_328.

⁸⁴ Tam metin için bakınız: http://www.goc.gov.tr/files/files/03052014_6883.pdf.

4.2.4. Eğitime Erişime SistematiK Yaklaşım: İlk Kapsamlı MEB Genelgesi

Yönetmelikte de bahsedilen ilgili MEB mevzuatına bakacak olursak yönetmelikten hemen bir ay önce MEB'in sadece geçici koruma altındaki nüfusa yönelik değil tüm yabancılara yönelik eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenleyen en kapsamlı çalışmasını içeren ve bugün de geçerli olan 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesi 23 Eylül 2014 tarihinde yayımlanmıştır.⁸⁵ Genelge, 222 sayılı ilköğretim ve 6458 sayılı YUKK'un yanısıra Türkiye Cumhuriyeti'nin, tarafı olduğu uluslararası sözleşmeleri de dikkate alarak ülkede bulunan "yabancıların eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ve yararlandırılmaları hususlarında yaşanmakta olan sorunların ve tereddütlerin giderilmesi amacıyla yol gösterici ve açıklayıcı düzenleme" ihtiyacından doğmuştur.

6 sayfalık genelge yabancıların eğitimine ilişkin amaç, temel programlar, sorumluluk ve görevlendirmeleri değerlendirmektedir. Genelge yabancıların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, hizmetlerinden yararlandırılmaları konusunda Bakanlık ve il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulacak komisyonları görevlendirmektedir. Ülkedeki tüm yabancılara yönelik eğitim hizmetlerini düzenleyen genelge, diğer taraftan ülkede yaşanan kitlesel sığınma hareketinin geçici koruma rejimi ve eğitim hizmetleri üzerindeki etkisini de doğrudan yansıtmaktadır. Bu bağlamda oluşan sistemi düzenlemek ve sorunları çözmeye yönelik önemli bir dayanaktır.

4.2.4.1. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

Genelge öncelikli olarak Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) adı altında kitlesel akımla gelenlere yönelik eğitim faaliyetlerinde yeni bir kurumsal düzenleme olarak aslında var olan ana akımla aynı anda var olan okulları tanımakta, gerekçelendirmekte ve düzenlemektedir. Şöyle ki, genelge kriz ve kitlesel akın durumlarında ülkeye giriş yaban yabancıların eğitim ile ilişkili gereksinmelerini karşılamak için il/ilçelerde milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet yürütme üzere valilik oluru ile GEM'lerin

⁸⁵ Genelge tam metin için bakınız:

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html.

açılmasını önermektedir (2.c,ç). Genelgenin üçüncü maddesi Geçici Eğitim Merkezlerine ayrılmıştır. GEM’lerde verilecek eğitimin amacı ve niteliği;

“...öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya MEB’e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır”

Biçimindedir.

GEM’lerdeki faaliyetin takip edilebilmesi, koordinasyonun ve uygulamada birliğin sağlanabilmesi için MEB tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programlarının kullanılacağı belirtilmektedir. Genelgeye göre GEM’lerdeki eğitim faaliyetleri il komisyonları tarafından koordine edilecek, eğitimin niteliği ve içeriğinin takibi ile görevli koordinatörler MEB tarafından görevlendirilecektir. Farklı bir dil ve içerikteki müfredatın takibi ve kontrolünün MEB için en büyük zorluklardan olduğu anlaşılmakta, bunu aşabilmek amacı ile Bakanlığın detaylı bir düzenlemeye gittiği görülmektedir. Uygulamada Arapça bilgilerinden dolayı ilçelerdeki İmam Hatip Okulu idarecilerinin koordinatör olarak görevlendirildiği fakat ağır iş yükü ve dil sorunları nedeni ile takibin ve kontrollerin yönetsel olarak yapılabildiği müfredatın içeriğine yönelik denetimin çok zor olduğu yorumu mümkün olmaktadır (Dorman, 2014, s. 21; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016).

GEM’lerde verilen eğitimin içeriği ve kalitesi ile ilgili kaygılar denklik süreçlerinin düzenlenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu doğrultuda genelge, GEM’lerdeki son sınıf öğrencileri için kendi müfredatlarında düzenlenen denklik sınavlarında başarılı olanların işlemlerinin il komisyonları tarafından yapılacağını belirtmektedir (5.f). Krizin ilk yıllarından itibaren Suriye ve komşu ülkelerde yerinden edilmiş Suriyeli öğrenciler için bakalorya sınavları düzenlenmiştir. Diğer komşu ülkeler ile beraber Türkiye’de liseyi bitiren Suriyeli öğrenciler için 2013 yılından itibaren Suriye Geçici Hükümeti tarafında belgelendirme sınavları düzenlenmektedir (UNICEF, 2015). Genelgenin bu sınav sonuçlarını denklik için dikkate alacağı anlaşılmaktadır.

Eğitim faaliyetlerini gönüllü desteklemek isteyen yabancıları il komisyonları ve görevlendirilen GEM koordinatörünün birlikte değerlendireceği ve uygun

bulunanların çalışmalarına destek verileceği belirtilmektedir. Genelgede bu gönüllü personelin maddi manevi desteklenmelerine yönelik ise paydaşlar ile işbirliği içinde çalışmalar yürütüleceği belirtilmektedir. Keza genelgeden bir ay sonra Kasım ayında bu çalışmalar sonuçlandırılmış MEB'in PTT ve UNICEF ile işbirliği içinde hayata geçirdiği proje kapsamında, Kasım 2014 itibarıyla GEM'lerde görev yapan gönüllü öğretmenlere kamp içi 600 TL ve kamp dışı 900 TL olmak üzere düzenli destek ödemesi yapılmaya başlanmıştır (UNICEF, 2014).

İhtiyaç duyulması halinde GEM'ler için bina tahsisi ve ders araç gereç temini konusunda paydaşlar ile işbirliği içinde çalışmalar yapılabileceği belirtilmektedir. Bu dönemde değişik raporların (Jalbout, 2015; Topçu, 2017) tespit ettiği yoğunluk ve zor şartların GEM'lerdeki eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği ve MEB'in bu koşulları iyileştirmek için destek vereceği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda genelgenin yönlendirmesi (2.f) ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri imkânları dâhilinde ilçe sınırları içinde bulunan devlet okullarının bazılarını öğleden sonra belirli saat aralıklarında GEM'lere tahsis ederek bu sorun aşmaya çalışmaktadır (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016). Fakat özellikle Suriyeli nüfusun yoğun olduğu Şanlıurfa, İstanbul, Hatay, Gaziantep gibi ikili eğitim oranının yüksek olduğu, eksik ve yetersiz altyapı ile baş etmeye çalışan illerde altyapı sorunun artarak devam edeceği raporların tespitleri arasındadır (Taştan, Çelik, 2017, s. 13-15). Devlet okullarının üzerindeki bu baskıdan dolayı GEM'lerde okuyan öğrenci oranının bu şehirlerde yüksek olması gayet anlaşılırdır.

Genelgede ayrıca GEM'lerde Türkçe öğretilmesi, mesleki beceri ile sosyal ve kültürel içerikli kurslar düzenlenmesi amacı ile paydaşlar ile işbirliği içinde çalışmalar yürütüleceği belirtilmiştir. GEM'lerde verilecek Türkçe dersleri için gerekli görevlendirmelerin il komisyonları tarafından yapılacağı anlaşılmaktadır (2.d). Görüldüğü üzere dönüş umudu taşıyan Suriyeli aile ve öğrenciler tarafından Suriye eğitim sistemi içinde kalma, dil ve kültüre tutunma çabası, ana akım eğitim sisteminde çocukların karşılaşacağı dil engeli ve uyum sorunları GEM'leri daha tercih edilebilir kılmaktadır (HRW, 2015). Ancak diğer yandan, farklı bir dilde ve müfredatta eğitim görmekte olan çocukların ilerleyen zaman içinde Türkiye'de topluma uyum ve katılım açısından ciddi sorunlarla karşı karşıya kalacakları da (Aras, Yasun, 2016; Özer,

Komsuoglu, Atesok, 2017) MEB tarafından tespit edilmiş görülmektedir. Bu bağlamda GEM’lerde verilen eğitimin toplumdaki tamamen kopuk olmayarak, uyumu destekler nitelikte olmaması açısından çalışmalar yapılacağı genelgeden anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak genelge Suriyelilerin eğitiminde öne çıkan sayıları gittikçe artan, GEM’lerin kuruluşu, faaliyeti ve denetlenmesi konusunda detaylı düzenlemeler içermekte, MEB’i de bu konuda sorumlu kurum olarak belirlemektedir. Suriyelilerin kendi kurdukları okullarda eğitimlerine devam etme talebi ve isteği de bu doğrultuda kabul edilmiş, GEM’lerin akredite edilmelerinin koşulları belirlenerek, MEB’in kontrolüne girmeleri sağlanmıştır. Yine okullaşma oranlarının artırılması ve GEM’lerde verilen eğitimin geliştirilmesi ve uyumu destekler nitelikte olması amacı ile işbirliği içinde olunacağı genelgeden anlaşılmaktadır.

4.2.4.2. Devlet Okullarına Kayıt

Yabancıların devlet okullarına kayıt ve kabulleri ise ilgili genelgenin 4. maddesinde düzenlenmiştir. Kayıt koşulu olarak YUKK 30. maddede tanımlanan ikamet izinlerinden birine sahip olmayı veya 20. maddeye istinaden bu izinden muaf tutulmayı ya da 91. Madde kapsamında geçici koruma altına alınmayı sıralamaktadır. İlgili maddenin b bendinde kitlesel akın ile gelenlerin kayıt koşulları düzenlemiş, GEM’ler dışında devlet okullarına kayıt imkânı verilmiş ve kayıt kabulü aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

“Kitlesel akınla ülkemize gelen yabancılardan eğitim-öğretim çağında olanlar ile talep eden yetişkinlerin geçici eğitim merkezleri veya Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna (yükseköğretim kurumları hariç olmak üzere) kayıtlarının yapılabilmesi için ilgili kurumca “yabancı tanıtma belgesi” verilmiş olması şartı aranacak ve il komisyonlarınca öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları aracılığı ile uygun görülen Bakanlığımıza bağlı eğitim kurumlarına veya geçici eğitim merkezlerine kayıtları yapılacaktır.”

Eğitime erişim ile alakalı önceki genelgede sığınmacı ve başvuru sahiplerinin de dâhil olduğu tüm yabancılar için kayıt koşulu olarak belirlenen ikamet izinleri bu genelgede de korunmuş, fakat yasaya uygun olarak muafiyet alanlar ve geçici koruma altındakiler bu koşuldan muaf tutulmuştur. Bu doğrultuda geçici koruma altındaki Suriyelilerin yabancı tanıtma belgesi ile kayıtlarına izin verilerek, kolaylık sağlanmıştır. 16 Ağustos

2010 tarihli “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” konulu önceki genelgeyi de yürürlükten kaldıran yeni genelgenin devlet okullarına kayıta geçici koruma altındakiler için ikamet izni koşulunu kaldırarak Suriyelilerin özellikle kamp dışında çok düşük olan okullaşma oranını yükseltmeyi hedeflediği açıktır.

İlgili maddenin b bendinde net ve açık bir şekilde devlet okullarına kayıta yabancı tanıtma belgesinin yeterli olacağı belirtilirken, ilk kez bu kadar büyük bir yabancı nüfus ile karşı karşıya kalan idari personelin bu konuda yaşadığı kafa karışıklığı ve uygulama farklılığının giderilmesinin hedeflendiği açıktır. Genelgenin devamında veri girişi ile ilgili maddede yabancı kimlik numarası bulunanların e-okul üzerinde kaydedilip, takip edileceği (5.a), yabancı tanıtma belgesi olanların ise yabancı öğrenciler bilgi işletim sistemi (daha sonraki adı ile YÖBSİS) ile girişlerinin yapılacağı (5.b) belirtilerek kayıtların detayları da açıklığa kavuşturulmuş ve bu konudaki karışıklık önlenmeye çalışılmıştır. Yabancı tanıtma belgesi ile girişi yapılan öğrencilerin yabancı kimlik numarası edinmeleri halinde kayıtlarını e-okul sistemine aktarılacağı da eklenmiştir.

İlgili düzenleme ile MEB Suriyelilerin devlet okullarında ücretsiz eğitim olanaklarından faydalandırılabilmesini engelleyebilecek idari personelin bilgi eksiliği kaynaklı yanlış uygulamalarının önüne geçmeyi hedeflemektedir. Zira bu dönem raporlarda devlet okullarına talebin az olmasının sebepleri arasında dil ve uyum sorunları kadar kayıt prosedürü hakkında yanlış ve eksik bilgilendirme ile farklı yasal statülerin yarattığı karışıklığın da etkili olduğu anlaşılmaktadır (HRW, 2015; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016; UNICEF, 2015).

Suriyeli nüfusun eğitim sistemine adaptasyon ve uyumunun desteklenmesi ile alakalı genel bir hüküm bulunurken, erişimin sağlandığı fakat uyumun çok daha zorluk barındırdığı devlet okullarına yönelik bir madde bulunmamaktadır (6.ç):

“Öğrencilerin okul, çevre ve diğer öğrencilerle uyum içerisinde öğrenimlerini sürdürebilmeleri, uyum zorluğu çekenlere gerekli destek ve yardımın sağlanması için ilgili yönetmeliğin (Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri) hükümleri doğrultusunda geçici eğitim merkezi yönetimleri, okul yönetimleri, rehberlik servisleri, rehberlik ve araştırma merkezleri ile il komisyonunca gerekli önlemler alınacaktır.”

Ana akım eğitim sistemine erişimi sağlanan Suriyeli öğrencilere devlet okullarında

verilecek eğitimin niteliği, kalitesi ve kapsayıcılığını belirleyecek olan, öğrencilerin uyum sorunlarını aşılması için gerekli destek programlarının göz ardı edilmese de sistematik ve kapsamlı bir şekilde düzenlenmemesi genelgenin en temel eksikliği olarak belirtilebilir. Önceki bölümlerde vurgulandığı gibi dile, kültüre, sisteme yabancı öğrenciler kadar, sınıf ve okullarında çeşitliliği, dil ve kültür farklılığını yönetme konusunda yetersiz olan personelin de desteğe ihtiyacı vardır ve bu destek, eğitimin kalitesi ve kapsayıcılığının artırılabilmesi açısından en önemli faktörlerdendir.

Sonuç olarak MEB, ülkedeki varlıkları ve statüleri YUKK ve Geçici Koruma Yönetmeliği ile yasal zemine oturtulmuş Suriyelilerin eğitime erişimlerinin ayırım gözetmeden sağlanabilmesi adına ilgili genelge ile çok önemli bir adım atmıştır. Özellikle kamp dışı nüfusun okullaşma oranlarını artırılması adına, süreç içerisinde de-facto biçimlenen devlet okulları ve GEM'lerin oluşturduğu ikili yapı MEB düzeyinde kabul edilmekle beraber özellikle GEM'lerin eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve denetlenmesi için gerekli düzenlemeler öngörülmüştür.

Düzenlemenin etkisi özellikle okullaşma oranları üzerinden takip edilebilir niteliktedir. Genelgenin yayınlandığı eğitim öğretim yılında devlet okullarına kayıtlı 8.000, GEM'lere kayıtlı kamplarda 70.000, kentlerde 71.000 öğrenci bulunmaktaydı (MEB, 16.10.2014). Genelgeden sadece bir sene sonra 2015-16 eğitim yılında Türkiye'de bulunan okul çağındaki yaklaşık 780.000 Suriyeli çocuğun 280.000'i eğitim sistemine dâhil edilmişti (UNICEF, 2016a). Okullaşma oranında geçen seneye göre %50 oranında bir artış yaşanmasına rağmen bu süre zarfında Suriye'den girişlerde yaşanan artış⁸⁶ doğrultusunda okul çağındaki nüfus hızla artarken, okul dışı nüfusu da 550.000'i bulmuştu (UNICEF, 2016b). Toplam nüfusun sadece küçük bir bölümünü oluşturan kamplardaki okullaşma oranı %90'ın üstünde olmasına rağmen kentlere yayılmış nüfusun %26 gibi düşük bir oranda kalan eğitime erişimi en büyük meydan okumayı oluşturuyordu (UNICEF, 2016a). 2015-16 öğretim yılında Türkiye genelinde devlet okullarında 66.875 kayıtlı Suriyeli öğrenci bulunurken, 36'sı

⁸⁶ GİGM verilerine göre, 2014 yılında 1.5 milyon olan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfus, sadece bir sene içinde bir milyona yakın artış ile 2015 yılında 2.5 milyonu bulurken (GİGM, 2016) krizin başlangıcında sadece dört sene sonra Türkiye en çok sığınmacı/mülteci nüfusu barındıran ülke konumuna yükselmisti (UNHCR, 2016a).

kamplarda olmak üzere 425 GEM’de toplam 223.558 öğrenci eğitim görmekteydi (Coşkun, Emin, 2016).

Genelgenin Suriyeli öğrencilerin ana akım eğitim sistemine erişiminde sağladığı kolaylıklar doğrultusunda 2014-15 öğretim yılında sığınmacı öğrencilerin sayısı 31.524’e, bir sonraki sene 66.875’e (HRW, 2015) ulaşmasına rağmen görüldüğü üzere GEM’ler hala Suriyeli ailelerin öncelikli tercihiydi. GEM’lerin koşullarının yeterli olmamasına, verilen eğitimin ücretli⁸⁷ ve denklik sınavlarına tabi olmasına rağmen devlet okullarında verilen ücretsiz eğitim fırsatının tercih edilmemesi dil engeli ve uyum sorunlarının yanı sıra ayrımcılık korkusu ile açıklanmaktaydı (HRW, 2015). Genelge devlet okullarına erişimi sağlamakla beraber, farklı bir eğitim sisteminden, dilden ve kültürden gelenlerin yaşayacağı uyum sorunlarına yönelik düzenlemeler geliştirememiştir.

4.2.5. Ana Akım Eğitim Sistemine Geçiş: Yol Haritası

Önceki bölümde de değinildiği gibi yeni gelenlerin ana akım eğitim sistemlerine dahil edildiği kaynaştırma uygulamalarında eğitime erişimin sağlanması kadar verilen eğitimin yeni gelenlerin ihtiyaçlarına uygunluğu yani içeriği ve kapsayıcılığı pek çok hassas konular barındırmaktadır (Bush, Saltarelli, 2000; UNHCR, 2015). Diğer taraftan yine belirtildiği gibi özellikle son dönemde ilk sığınılan ülkelerde sıklıkla karşılaşılan paralel sistemler, uzun vadede sürdürülebilirliği mümkün olmayan geçiş dönemi uygulaması olarak kabul edilmekte, orta ve uzun vadede ana akım sistemlere dâhil edilme gereği kaçınılmaz olmaktadır (Dryden-Peterson, 2011; UNHCR, 2011a, 2015).

Bu süreçte MEB’in 8 Eylül 2015 tarihinde yayınladığı 2015-2019 Stratejik Planı ana akım eğitim sisteminin yeni gelenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesine dair ilk adımdır. İlgili planda uyum ile ilgili 7. madde ile denklik ile ilgili 8. madde doğrudan sığınmacılar, mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar ve vatansızlara yöneliktir. 7. madde *“yurdumuzda buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak*

⁸⁷ MEB’in aldığı önlemlere rağmen GEM’ler yakın döneme kadar öğrencilerden aylık 50-250 TL tutarında katkı payı almaktaydı (Emin, 2016; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016), yakın dönemde bazı durumlarda bu uygulamanın farklı şekillerde devam ettiği tespit edilmiştir (Aras, Yasun, 2016).

üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır” derken, (MEB, 2015, s. 37) 8. madde “denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacağı”nı ifade etmektedir (MEB, 2015).

MEB’in uzun vadeli planlamasına ilk defa giren vatansızlar, sığınmacı ve mülteciler, mülteci eğitiminde geçici, acil durum yaklaşımından uzun vadeli politika ve stratejilere geçişin net bir ifadesidir. Sadece sisteme erişimin değil, entegrasyon ve uyumun söz konusu olması sığınmacı ve mültecilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik çabaların başladığına dair bir işarettir. Denklik ise bu ikili sistemin en zayıf noktası olan, Suriyeli okullarında verilen eğitimin kalitesine, içeriğinin denetimine ve bu okulların eğitim sistemine dâhil edilebilmesine dair, sertifikalandırma ve akreditasyon sorunlarının çözümlerine yönelik bir arayışı ifade etmektedir.

Denklik Sorunu

Bu doğrultuda öncelikli olarak GEM’lerde verilen eğitimin akredite edilerek, mezunlarının yükseköğretime ve iş piyasasına geçişlerinin sağlanabilmesi adına denklik ile ilgili sürdürülebilir bir çerçeve oluşturmak için eyleme geçilmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi geçtiğimiz dönemlerde Suriye Geçici Hükümeti tarafından yapılan bitirme sınavlarına son veren MEB ilki 27 Haziran 2015’de olmak üzere denklik sınavı uygulaması başlatmıştır.⁸⁸ Yoğun Suriyeli nüfus barındıran 14 ilde gerçekleştirilen sınavda sorular Arapça olmasına rağmen 7.500 kişinin 3.500 kadarı başarılı olmuş (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016), daha sonraki sınavda ise 8.000 öğrenci girmiş ve 4.000’i denklik belgesi almaya hak kazanmıştır (MEB, 2016b). Tanıma ve denklik adına önemli bir gelişme olmakla beraber sınavlarda düşük kalan başarı oranları GEM’lerde verilen eğitimin kalitesinin ve oluşan ikili yapının sorgulanmasına sebep olmaktadır. Denklik sınavındaki düşük başarı oranlarını sınavın içeriğinin verilen eğitimden çok farklı olması, sisteme yabancılaşma ile sınav öncesi

⁸⁸ T. C. Milli Eğitim Bakanlığı “Yabancı Öğrenciler için Lise Yeterlilik ve Denklik Sınavı (YÖLYDS), Başvuru ve Uygulama e-Kılavuzu. <http://www.meb.gov.tr>. “Suriyeli, Irak ve Libya Uyruklu Öğrencilerin Denklik İşlemleri” konulu 9 Temmuz 2015 ve 20 Ağustos 2015 tarihli, 7112335 ve 208250102 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yazıları.

yeterli bilgilendirmelerin yapılmamış olması ile açıklayan GEM yetkilileri en başarılı öğrencilerinin bile sınavı geçmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir (Aras, Yasun, 2016). Denklik sınavlarındaki düşük başarı oranları ve denkliklerin sürdürülebilir bir temele oturtulabilmesi üzerine MEB 11 Kasım 2016 tarihinde aldığı yeni bir karar⁸⁹ ile GEM’lerde 12. sınıfı bitirenlere ve önceki sınavda başarılı olamayanlara verilecek denklik belgesi ile Açık Öğretim Lisesine kayıtlarının yapılmasına ve en az iki dersten başarılı olmaları halinde açık lise diploması olarak mezun olmalarının sağlanmasına karar vermiştir (MEB, 2017c). İlgili Denklik İşlemleri konulu kararında sınavlarının yanı sıra GEM’lerde 9-10 ve 11. sınıflarda okuyanlara istemeleri halinde verilecek denklik belgesi ile açık öğretim liselerine kayıt hakkı da verilmiştir.

Yol Haritası

Sığınmacı, mülteci öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin uzun vadeli politikalar olarak planlanması ve düzenlenebilmesi daha da önemlisi sürdürülebilir bir sistemin inşası için en önemli kurumsal adımlardan biri olarak eğitim yılı başlamadan önce Bakanlık yeni bir yol haritası ortaya koymuştur (MEB, 2016a). Bu doğrultuda tüm benzer konumdaki çocukları d akapsayıcı şekilde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” oluşturulmuştur. Bugüne kadar Suriyeli çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerini görevlendirilmiş bir müsteşar yardımcısı ile yönetmeye çalışan MEB böylelikle konuya yönelik ilk kurumsal yapılandırmasını ortaya koymuştur (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016; Taştan, Çelik, 2017).

Bu doğrultuda 2016 yılından itibaren eğitim politikalarının Türkçe öğretmeye ve Suriyeli öğrencilerin diğer yaşlıları ile beraber devlet okullarında eğitime yönlendirilmesine odaklandığını görmekteyiz (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016; Taştan, Çelik, 2017, s. 3). Bunu yol haritası öncesi MEB yetkililerinin açıklamalarında da takip etmek mümkündür. 9 Mart 2016 tarihinde SETA, Ankara’da düzenlenen “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi” konulu panelin konuşmacılarından

⁸⁹ Suriye, Irak ve Libya Uyruklu Öğrencilerin Denklik İşlemleri kararı için bakınız: https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171344_Denklik_Y_ve_Ylemleri_SUNUM_30_Ocak-2Yubat_2017_antalya_1.pdf

Suriyelilerin eğitiminden sorumlu MEB Müsteşar Yardımcısı Yusuf Büyük GEM'lerin eğitim sitemine dâhil edilmesi ile alakalı çalışmalara devam ettiklerini açıklamış, eğitimine başlayacak tüm çocukların devlet okullarına gönderilmesi için illere yazı gönderildiği ve 2016-17 öğretim yılı itibarı ile GEM'lerde Türkçe müfredata geçileceğini belirtmiştir (SETA, 9 Mart 2016). “Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitimlerinin sağlıklı bir şekilde devam etmesi amacıyla” belirlenen yol haritası ile önceki dönemde MEB yetkilileri tarafından dile getirilen GEM'lerin ana akım eğitim sistemine entegrasyon için bir zemin oluşturacağına dair uygulamalar görünür hale gelmiştir. (MEB, 2016a).

Öncelikli olarak bu yeni yol haritasının sadece geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik değil, göçmen statüsüne bakılmaksızın temel eğitim çağındaki tüm çocukların nitelikli eğitime erişimini sağlamaya yönelik olduğu ve bu bağlamda tüm uluslararası koruma altında olanlar ve son dönemde vatandaşlık almış fakat Türkçe yeterlilikleri bulunmayanları kapsadığını belirtilmelidir. Yol haritası sadece eğitime erişimi değil Suriyeli çocukların yeni okul ortamlarına uyumu, dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalmamaları için hizmet içi eğitimlerle farkındalığın artırılması yolu ile eğitimin kalitesi ve kapsayıcılığına dair de önemli bir vizyona sahiptir. Bu, uyum, ayrımcılık ve dışlanma ile mücadele gibi konuların öncelikli konular arasına girmeye başladığının da bir işaretidir.

Bu işleyişe göre GEM'lerde ana sınıf ve birinci sınıflardan MEB müfredatına geçileceği ve ara sınıflarda uyumu desteklemek için yoğunlaştırılmış Türkçe dersleri verileceği ve MEB'e bağlı okullara geçişin teşvik edileceği belirtilmektedir. Süreçte dil ve uyum kaynaklı sorunlarının çözümü için Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla Türkçe dil kursları düzenleneceği ve eğitimine ara veren çocuklar için sınıf seviyelerine uyumlarının sağlanabilmesi amacı ile kurslar açılacağı belirtilirken, sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılacak öğrencilerin kaynaştırılmalarına özen gösterileceği ifade edilmektedir. GEM'lerin varlık sebeplerinden olan öğrencilerin ülkelerinin kültürünü devam ettirebilmeleri için ders saatleri dışında kendi dillerinde eğitim programları uygulanabileceği belirtilmektedir.

GEM'lerdeki yoğun öğrenci sayısı konu ile ilgili verilen kararların merkezi öneminin sürmesini getirmiştir. MEB yetkililerinin GEM'ler ile açıklamaları yapılan sürecin

işleyişini ve alınan önlemleri vurgular niteliktedir. Örneğin MEB Müsteşar Yardımcısı Ercan Demirci Eylül 2016'da, 60 binin üzerinde Suriyeli öğrencinin ana akım eğitim sisteminde diğer öğrenciler ile eğitim görmekte iken yaklaşık 260 bin öğrencinin GEM'lerde eğitime devam ettiğini açıklamıştır. Halen okullaşamayan yarım milyonu bulan nüfusun öncelikleri olduğunu belirten Demirci, krizin başlangıcından itibaren Suriyeli çocukların okullaşma oranını artırmak, onları eğitim sistemi içinde tutabilmek ve ülkelerine döndüklerinde eğitimlerine devam edebilmelerini sağlamak açısından GEM'lerin faydalı olduğunu fakat özellikle son zamanlarda Suriyeli çocukların ana akım sisteme dâhil edilebilmesi için altyapı çalışmalarını arttığını açıklamaktadır (MEB, 2016b). Sistemin Suriyelilerin katılımına hazır hale getirildiğini belirten Demirci, özellikle okul öncesi ve birinci sınıf düzeyinde net karar alındığını, bu çocukların ana akımda diğer çocuklar ile beraber eğitim alacağını açıklamıştır. İlerleyen sınıflara dair ise dil, altyapı ve insan kaynağı düzeyinde yeterliliklerin sağlandıktan sonra sisteme dâhil edileceklerini ifade etmektedir (MEB, 2016b).

Bu çalışmaların Türkiye'deki Suriyeli nüfusun temsilcileri olarak Geçici Suriye Hükümeti yetkilileri ile istişare içinde ilerlediğini belirten Demirci, GEM'lerde eğitim görenlerin iradeleri dikkate alınarak devam edileceğini açıklamaktadır. Bu geçiş sürecinde özellikle ailelerin dil ve kültürlerini koruma konusundaki hassasiyetleri göz önünde bulundurularak, müfredat dışında kendi dillerinde ve kültürlerinde ders ve faaliyetlerle desteklenecekleri belirtilmektedir (MEB, 2016b). Anlaşıldığı üzere ana akım eğitim sistemine uyum gibi hassas bir konudaki faaliyetlere sığınmacı/mülteci toplumun dâhil edilmemesinin sürdürülebilir olmadığı MEB tarafından kabul edilmektedir. Dahası planlanan stratejinin ana akım eğitim sistemine dâhil edilecek çocukların ihtiyaçlarının unutulmadığı kapsayıcı program hazırlığı olduğu anlaşılmaktadır. Demirci son olarak amaçlarını beş yıl içinde tüm Suriyeli çocukların ana akım eğitim sistemine dâhil edilmesi olduğunu belirterek, geçiş için bir zaman çizelgesi de koymuştur.

Bu konuda MEB'in denklik ile ilgili kararı da hem GEM'ler ile ilgili denetimi artırmakta, hem de öğrencilerin devlet okullarına transferinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu karara göre:

“Ülkemizde faaliyet gösteren Suriye Ulusal Koalisyonu Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı, Libya Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı ve Irak Eğitim Bakanlığı tarafından açılan ve kendi müfredatları uygulayan okulların, 5580 Özel Öğretim Kurumları Kanununa uygun açılıp/açılmadığına dikkat edilerek, bu okulların ara sınıflarında karne ve/veya belge vb. alan öğrencilerin denklik işlemlerinin yapılarak bakanlığımıza bağlı okullara geçişlerinin sağlanması...”(MEB, 2017c)

şeklinde düzenleme ile Suriyeli çocukların ana akım eğitim sistemine dâhil edilmeleri için gerekli olacak adımlar atılmaya başlanmıştır.

Geçiş için konulan zaman çizelgesi doğrultusunda MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 19 Temmuz 2017 tarihli “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” konulu yazısında yoğun Suriyeli nüfus barındıran iller başta olmak üzere Suriyeli öğrencilerin hızlı bir şekilde devlet okullarına entegre edildiği belirtilmekte, GEM’lerin kapatılarak, öğrencilerinin devlet okullarına yönlendirileceği, bu kapsamda geçiş sürecine yönelik hazırlıkların tamamlanmasının hedeflendiği ifade edilmektedir. Bu amaçla başta GEM’lerin haftalık ders programında değişiklik yapılarak, 5 saat olan Türkçe dersleri 15 saate çıkarılmıştır. 2017-18 eğitim öğretim yılı itibarıyla GEM’lerin anasınıfı ve birinci sınıfına ek olarak beşinci sınıflara kayıt alınmayarak, devlet okullarına kaydedilmeleri gerektiği bildirilmiştir. Ara seviyelerde olup ilk defa örgün sisteme giriş yapacakların ve dokuzuncu sınıfa başlayacak olan öğrencilerin ise Türkçe seviyelerine göre devlet okulları veya GEM’lere yönlendirilmeleri belirtilmiştir (MEB, 2017f).

Bu süreçte 99 ile başlayan kimlik numarasına sahip olmayan öğrenciler (ikamet izni almayarak yabancı kimlik numarasına sahip olmayanların) devlet okullarına misafir öğrenci olarak kabul edileceklerdir. Ara sınıflarda kayıt ve yerleştirme için GEM’lerden alınan karne veya öğrenci belgelerin kullanılacağı, ilk kez örgün eğitime giriş yapanların ise dil seviyesine göre GEM veya devlet okullarına yönlendirileceği anlaşılmaktadır. Özellikle beşinci sınıf sonrası ileri ara sınıflarda olup Türkçe yeterliliği olmayanlar için GEM’lerin kısa bir süre için kullanılmaya devam edileceği görülmektedir. Keza MEB’in 11 Aralık tarihli Bilgi Notuna göre Bakanlığın belirlediği entegrasyon politikası kapsamında:

“...anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerin resmi okullara kayıtları zorunludur. Beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ise resmi okullara yönlendirilmiştir. Ara sınıf öğrencilerinin de

yoğun Türkçe eğitime tabii tutularak bir üst sınıfta resmi okullara kaydedilmesi için karar alınmıştır.” (MEB, 2017e)

2018 yılına gelindiğinde Türkiye’de kayıtlı 120.000’i çocuk olan 365.00 Afgan, Irak ve İran uyruklu sığınmacı ve mültecinin yanı sıra 1.6 milyonu 18 yaş altı olmak üzere 3.5 milyon geçici koruma kapsamında Suriyeli nüfus bulunmaktadır. Tüm çabalara rağmen UNICEF’in tahminine göre sayıları bir milyonu aşan okul çağındaki Suriyeli nüfusun 350.000’den fazlası hala okul dışındadır (UNICEF, 2018b). Okullaşan Suriyeli nüfusun dağılımına baktığımızda; MEB verilerine göre 11 Aralık 2017 itibarı ile 608.095 Suriyeli öğrenci eğitime erişebilmiştir. Bu öğrencilerin 323.569’u MEB’e bağlı 14.742 okulda diğer öğrenciler ile Türkçe müfredatta eğitim görmektedir. 21 ildeki 338 GEM’de ise 238.980 öğrenci Türkçe dersleri ile desteklenen Arapça Suriye müfredatını takip etmekte, açık okullarda ise 8.602 öğrenci kayıtlı bulunmaktadır (MEB, 2017e).

Geçiş süreci doğrultusunda beklenildiği gibi GEM’lerin ve bu merkezlerde kayıtlı öğrencilerin sayısı azalırken devlet okullarında eğitim gören kayıtlı öğrenci sayısı artmaktadır.⁹⁰ Kaynaştırma ve bu geçiş sürecinin GEM’ler ve devlet okulları kadar öğrenciler ve ilgili personel açısından pek çok sıkıntı barındırdığı çalışmaların tespitleri arasındadır (Aras, Yasun, 2016; Coşkun, Emin, 2016; Özer v.d., 2017; Taştan, Çelik, 2017).

4.2.5.1. PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi

Bu yol haritası ile doğrudan alakalı, uluslararası paydaşlarla yapılan çalışmaların en önemli çıktısı olarak PICTES projesi de bu dönemde faaliyete geçmiştir. Kısa adı PICTES olan “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” (Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System) projesi MEB ile AB arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım

⁹⁰ 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla yeni GEM’lerin açılması durdurulmuştur (MEB, 2017e). 2017 yılının Mart ayında 432 GEM’de 293.840 öğrenci ve 190.715 öğrenci devlet okullarında eğitim görmekteyken (MEB, 2017a, s. 49-50), sadece bir sene sonra 2017-2018 eğitim öğretim yılının başlangıcında 370 GEM’de 280.602 öğrenci, 14.742 okulda ise 243.396 öğrenci öğrenim görmekteydi (Taştan, Çelik, 2017, s. 12).

Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde uygulanmaktadır. Projenin amacı Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunu desteklemektir ve süresi 2 yıllık proje 3 Ekim 2016 tarihinde faaliyete geçmiştir (MEB, 2017d).

Proje kapsamında Suriyeli nüfusun yoğun olduğu 23 ilde dil, telafi ve destekleme eğitimi, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ile öğretmen ve yardımcı personel sağlanması hedeflenmektedir. Bunların yansira eğitim ekipmanları, ulaşım hizmetleri ile ilgili personele yönelik farkındalık eğitimleri gibi faaliyet alanları bulunan proje kapsamında 300 milyon AVRO harcanacağı taahhüt edilmiştir. Proje kapsamında bir yıllık sözleşmeler yapılarak 23 ilde MEB’e bağlı okullarda, GEM’lerde, Halk Eğitim Merkezleri’nde Türkçe öğretmek ve rehberlik hizmeti vermek amacı ile geçici süreli eğitim personeli olarak Türkçe öğreticisi ve Rehberlik Danışmanları istihdamı yapılmıştır (MEB, 2017b). Bu doğrultuda maaşları PICTES tarafından karşılanan geçici süreli 5.600 Türkçe öğreticisi ile 500 Rehberlik ve Psikolojik Danışman istihdam edilmiştir (MEB, 2017e).

Görüldüğü üzere kaynak eksiklerini gidermeye yönelik PICTES, okullaşma oranlarını artırmak ve okullaşan öğrencilerin uyumunu desteklemek amacı ile kaynak ihtiyacını karşılamaya yönelik çok önemli bir adımdır. Ciddi kaynak gerektiren dil öğretimi ve rehberlik hizmetleri geçiş sürecinin de önündeki en temel meydan okumalardandır. Türk eğitim sistemi yabancılara Türkçe öğretmek konusunda çok deneyimli olmadığından Suriyelilerin eğitim sistemine dâhil olmaları ile beraber artan Türkçe öğretmen ihtiyacının karşılanması bu proje ile geçici süreli de olsa mümkün olmuştur.

Aynı şekilde rehberlik ve psikolojik destek mekanizmaları devlet okullarında var olmakla beraber GEM’lerde bu tür hizmetlerin tam olarak sağlanamadığı anlaşılmaktadır (Aras, Yasun, 2016). Benzer deneyimleri, zorlukları yaşamış, idari kadro ve öğretmenlerin varlığı önemli bir olumlu etken olmakla beraber, özellikle travma ve şiddet deneyimi olan çocuklar ile çalışmak konusunda GEM’lerde eğitim ihtiyacı çalışmaların tespitlerindedir (Aras, Yasun, 2016; UNICEF, 2015). Diğer taraftan aşağıda değerlendirileceği gibi devlet okullarındaki rehberlik birimlerinin bu tarz sorunlara yaklaşım ile ilgili deneyim ve bilgi eksikliğinin olduğu yine çalışmaların tespitleri arasındadır (Tamer, 2017). Yine PICTES kapsamında eğitim materyalleri ve müfredata yönelik inceleme ve tarama çalışmaları başlatılmıştır. (Taştan, Çelik, 2017,

s. 21). GEM'ler ve MEB'e bağı okullarda kullanılan müfredatları yakınlaştırmaya yönelik ilk çabayı temsil eden bu uygulama eğitimin yeni gelenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve kapsayıcılığının genişletilmesi açısından çok önemlidir.

MEB'in verdiği Suriyeli öğrencileri devlet okullarına dahil etme kararı doğrultusunda AB'nin MEB ile başlattığı proje bu kararı destekler niteliktedir. Ciddi bir altyapı ve finansal destek gerektiren bu kararın ve projenin etkileri bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde incelenecektir.

4.2.5.2. CCTE (ŞEYP): Mülteci Çocuklar için Şartlı Eğitim Yardımı Programı

Okullaşma oranlarını artırmaya yönelik bir diğer çok paydaşlı proje olan “Mülteci Çocuklar için Şartlı Eğitim Yardımı Programı” (Conditional Cash Transfer for Education, CCTE) 31 Mayıs 2017 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır (UNICEF, 2017). Aşağıda değerlendirileceği gibi özellikle kamp dışı nüfusun okullaşma oranlarını etkileyen en önemli sebeplerden biri sosyo ekonomik sıkıntılar nedeni ile ailelerin geçinebilmeleri için çocukların çalışmak zorunda kalmasıdır (Coşkun, Emin, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; Uyan-Semerci, Erdoğan, 2018). Devlet okullarındaki ulusal öğrenciler için sağlanan şartlı nakit transferlerinin Suriyeliler için başlatılmasına yönelik çalışmalar (Emin, 2016) 31 Mayıs 2017 tarihinde tamamlanarak “Mülteci Çocuklar için Şartlı Yardımı Programı” (ŞEYP), “Conditional Cash Transfer for Education” (CCTE) hayata geçirilmiştir (UNICEF, 2017). Avrupa Birliği İnsani Yardım ve Sivil Koruma Genel Müdürlüğü'nün (ECHO) 34 milyon tutarındaki katkısı ile finanse edilen program Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, MEB, Türk Kızılay'ı ve UNICEF arasında imzalanan protokol kapsamında uygulanmaktadır. Program ayrıca Norveç ve ABD tarafından desteklenmekte olup katkı verenlerin artması beklenmektedir. Okullaşma oranını artırmayı hedefleyen program kapsamında 2017 yılı Haziran ayı itibari ile 56.000 çocuğa destek sağlanmıştır. 2018 yılında, hedeflenen 230.000 sayısı aşılı olarak, Ocak ayı itibariyle 311.926 çocuğun şartlı nakit transferinden faydalandığı ve böylece geçen yıla göre faydalanıcı sayısında %60 oranında bir artış sağlandığı görülmektedir (UNICEF, 2018b). Hem devlet okulları hem de GEM'lerde okuyan öğrencilere yönelik olan destek 1-8. sınıf arası kızlara okul

döneminde ayda 40 erkeklere 35 TL, lise düzeyindeki kız öğrencilere 60 erkeklere 50 TL, Eylül ve Ocak aylarında ise 100 TL ödeme öngörmektedir. Devamsızlık durumunda kesilecek şekilde düzenlenen şartlı yardımın sadece okullaşmayı değil okulda kalmayı destekleyeceği ve devamlılıkları artıracığı umut edilmektedir.

4.3. Değerlendirme

Uzun yıllar göç almasına rağmen bu göçü özellikle Türk kültürü ve soyuna bağlılık gibi bir koşul üzerinden vatandaşlığa uygun olanların kabulü, diğerlerinin geçiciliği anlayışı ile yöneten Türkiye Cumhuriyeti gittikçe artan ve kalışları uzayan sığınmacı akını karşısında ciddi bir meydan okuma karşısındadır. Geçicilik üzerine kurulu sığınma sisteminin eğitim ihtiyacını yok saydığı, “yabancı” olarak eğitim sistemine dâhil edilmeyen, eğitime erişim hakkı göz ardı edilen, sisteme dahil edildiği durumlarda dahi farklı ihtiyaçları görmezden gelinen bu nüfusa yönelik artan eğitim politikaları ihtiyacı kitlesel Suriyeli akınının görünürlük kazanması ile belirginleşmiştir. Özellikle eğitim sistemi bağlamında farklılık ve geçicilik algısı, kısa vadeli çözüm ve uygulamalar ile sürecin yönetilemeyeceğinin anlanması ile sürdürülebilir, uzun vadeli politika yapım sürecine geçiş başlamıştır. Sığınmacı öğrencilerin ana akım eğitim sistemine dâhil edilmesi anlamına gelen bu süreç sığınmacıların katılımı ile farklılığı yönetmek konusunda bilgisizliği ve deneyimsizliği olan eğitim sistemimizi ciddi bir meydan okuma ile karşı karşıya bırakmıştır.

Çok kısa zamanda sayıları hızla artan mülteci nüfusun eğitim ihtiyacının karşılanmasına yönelik önemli adımlar atılmış özellikle 2016 yılı itibarı ile tüm öğrencilerin ana akım eğitim sistemine uyumunun sağlanmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. İlgili ilk sığınılan ülke literatüründe de özetlendiği gibi ilkesel olarak yeni gelenler olarak sığınmacı ve mülteci çocukların diğer öğrenciler ile bir arada ana akım eğitim sistemi içinde eğitim görmesi, bu süreçte oluşan paralel yapıların bir geçiş uygulaması olarak orta ve uzun vadede kaldırılması eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliği ve kalitesi açısından çok önemlidir. MEB’in buna uygun olarak aldığı kararlar doğrultusunda Suriyeli öğrencileri ana akım eğitime dâhil etme planları çok yerinde olmakla beraber geçiş sürecinin özellikle bu konuda deneyimi kısıtlı olan eğitim sistemi, karar vericiler ve uygulayıcılar açısından eğitime erişim kadar eğitimin

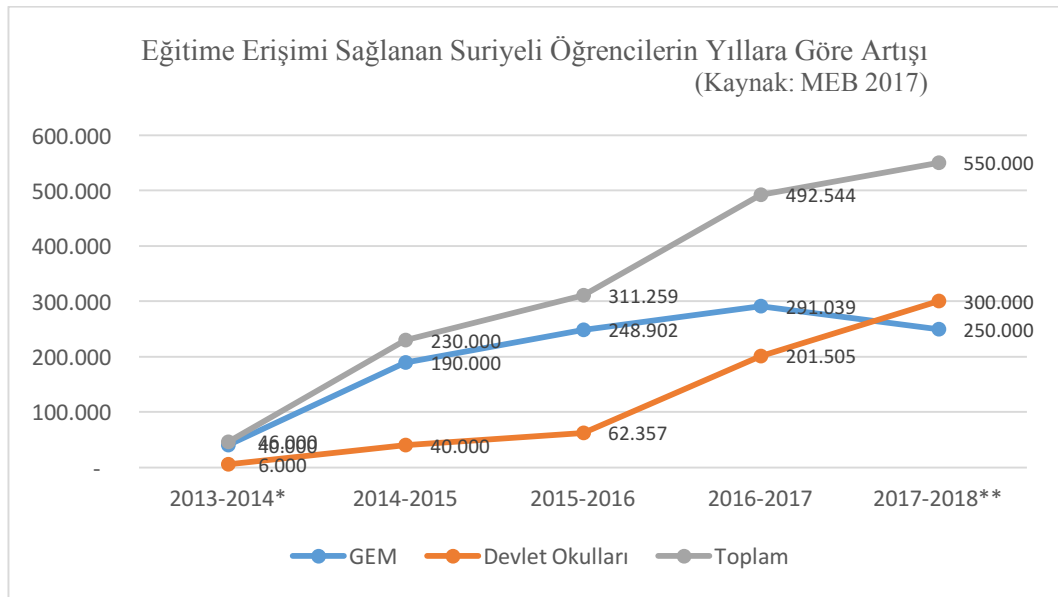
kalitesi ve kapsayıcılığı açısından ciddi sorunlar barındırdığı da yine ilgili literatürün tespitleri arasındadır.

4.3.1. Eğitime Erişim

Girişlerin başlangıcından itibaren eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranlarına baktığımızda, öncelikli olarak yasal mevzuatın eğitime erişim üzerindeki etkisini görmekteyiz. MEB'in 2014-2015 eğitim öğretim yılı başlangıcında yayınladığı kapsamlı genelge ile önceki seneye göre beş kata yakın artış yakalanmıştır. Genelgeden sadece bir sene sonra 2015-2016 eğitim öğretim yılında eğitime erişimi sağlanan Suriyeli nüfusunda %40'a yakın bir artış gözlemlenmektedir. Bu artış bir sonraki sene %50'yi aşmıştır.

Eğitime erişim ile ilgili diğer dikkat çeken husus gerek MEB'in 2014 yılında ilgili genelgesi ile devlet okullarına kayıta ikamet şartını kaldırması ile 2016 yılında devlet okullarına geçişin desteklenmesi konusunda yayınlanan yol haritası ve PICTES'in etkisi ile devlet okullarının eğitime erişimde ön plana çıkması ve 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla GEM'leri geçmesidir.

Tablo 4.1

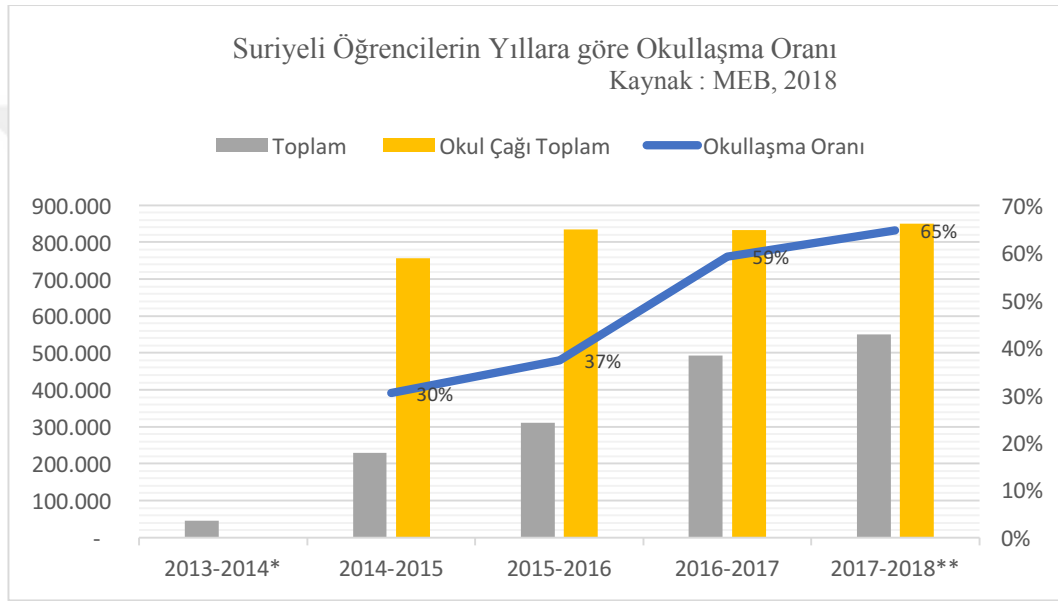


*Tahmini veri

**Açık okullar dahil

Bu süre zarfında Suriye’den girişlerde yaşanan artış eğitime erişime yaşanan bu artışın okullaşma oranlarına yansımalarını engellemiş. Okullaşma oranlarında artış ancak bir sene sonra 2016-2017 eğitimi öğretim yılında girişlerin hız kesmesi ile başlamıştır.

Tablo 4.2



*Tahmini veri

**Açık okullar dahil

Eğitime erişim hakkının hukuki ve yasal statüye bakılmaksızın tüm çocuklara sağlanabilmesi amacı ile gerek yasal gerek idari mevzuatta gerekli düzenlemeler yapılmasına rağmen hala okullaşamamış ciddi oranda nüfusun olması değişik nedenlerle açıklanmaktadır. Devlet okullarına ikamet izni olmaksızın kayıt kolaylığı ile sağlanan ücretsiz eğitim imkânlarına rağmen bilgi eksikliği, dil engeli, ayrımcılık, ekonomik sıkıntılar kaynaklı çocuk işçiliği ve erken evlilik, hareketlilik ve geçicilik ile kesintiye uğramış eğitim sürecinin önündeki engeller arasındadır (Aras, Yasun, 2016; Coşkun, Emin, 2016; Coşkun v.d., 2017; Dorman, 2014; Emin, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; UNICEF, 2015).

4.3.1.1. Kaynak Sıkıntısı

Kaynak sıkıntısı gerek ilk sığınma ülkeleri gerek üçüncü ülkelerdeki mülteci eğitimi çalışmalarında ortak sıkıntı olarak öne çıkmakla beraber özellikle çok büyük sayılarda sığınmacı ve mülteci barındıran ilk sığınılan ülkelerde çoklukla öne çıkan altyapı sorunlarıyla, aşağıda detaylandırılacağı gibi üçüncü ülkelerde daha çok eğitimin kalitesi ve kapsayıcılığını artırmaya yönelik insan kaynağı ve destek programlarına ayrılan bütçe sıkıntıları olarak görülmektedir.

Türkiye’de öncelikli olarak kaynak sıkıntısı altyapı sorunu olarak, yoğun Suriyeli nüfus barındıran illerdeki derslik ve malzeme ihtiyacı en önemli fiziksel engel olarak öne çıkmaktadır. Özellikle GEM’lere bina tahsisi ile başlayan ikili öğretim, zaten yoğun olan alt yapı üzerindeki baskıyı arttırırken kapasite sorunlarını belirginleştirmiştir. Raporlarda sıklıkla tespit edilen ikili eğitim oranının yüksek olduğu bölgelerdeki yoğun Suriyeli nüfusu eksik ve yetersiz altyapı sıkıntısını artıracığı yönündedir (Taştan, Çelik, 2017, s. 13-15). Devlet okullarının üzerindeki bu baskıdan dolayı GEM’lerde okuyan öğrenci oranının bu şehirlerde yüksek olması ve geçiş sürecinin bu baskıları artıracığı doğrultusunda kaygılar gayet anlaşılardır. Diğer taraftan GEM’lerdeki kötü fiziki şartlar ve kalabalık sınıflar eğitime erişimi engelleyen sebeplerdendir (Dorman, 2014; Emin, 2016). Yapılan görüşmelerde özellikle ilk yıllarda kamplardaki okulların fiziki altyapısının artırılarak, daha güzel öğrenme ortamları yaratmanın okullaşma oranının artırıcı bir etken olduğu o dönem kamplarda görev yapan bir UNICEF çalışanı tarafından belirtilmiştir.

Devlet okullarına kayıt için gelenlerin yer olmadığı ileri sürülerek kabul edilmemesi bu kaynak eksikliğinin eğitime erişime doğrudan yansımalarıdır. Devlet okullarındaki idareciler ile yapılan bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin ana akım eğitim sistemine dâhil edilmesinin özellikle alt yapı ve kaynak eksikliği nedeni ile başarılı olmasının zor olduğu bazı okul müdürleri tarafından dile getirilmiştir (Sakız, 2016). Verilecek eğitimin niteliği ve kalitesi bakımından anlaşılır olan bu kaygıların çözülebilmesi altyapının desteklenmesi kadar bu eksiklerin bahane olarak kullanılmadığının da tespiti önemlidir. Özellikle üçüncü ülkelerde benzer bir soruna rastlandığı, okulun başarı seviyesini düşüreceği endişesi ile sığınmacı ve mülteci öğrencilerin kabul

edilmediği durumlar olduğu anlaşılmaktadır. Alt yapı yetersizliklerinin dil engeli, ya da idareci, öğretmenler veya diğer velilerin okulda Suriyeli istememesinin bahanesi olarak kullanılmaması (Taştan, Çelik, 2017, s. 40-44) için ek kaynak kadar denetleme, bilgilendirme ve farkındalık eğitimleri özellikle önemlidir.

4.3.1.2. Hareketlilik ve Geçicilik

GİGM'nin nüfusun şehirlere dağılımına dair verilerine baktığımızda, Suriyeli nüfusun geliş hızı azalmasına rağmen ülke içindeki hareketliliklerinin devam ettiğini görmekteyiz (GİGM 2018). Geçim sıkıntısı, tanıdıkların yönlendirmesi ile Suriyelilerin ülke içinde yer değiştirmesi, özellikle öğrencilerin eğitim hayatında kesintilere sebep olmaktadır (Tamer, 2017). Zaten öğrenciler için pek çok sıkıntı barındıran alışma süreci, bu kesintiler sebebi ile motivasyon kaybına da neden olarak eğitime erişim oranlarını etkilemektedir.

Okullaşamayan öğrencilerin tespit edilerek okula kayıtlarını desteklenmesi bu noktada yerel mekanizmalar ile sıkı işbirliği içerisinde düzenlenebilir. Zira görüldüğu üzere eğitim bir hak olmakla beraber bu haktan faydalanmak veli ve öğrencilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Zorlayıcı bir mekanizma bulunmamaktadır. Bu süreçte bir okul müdürünün de belirttiği gibi GİGM'nin merkezi sisteminin MEB'in sistemi ile entegre olarak adrese dayalı kayıt sistemi ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını olduğu gibi Suriyeli öğrencilerin de takip edilerek, okullara kaydı desteklenebilir (Tamer, 2017, s. 143). Bu sayede her sene, kaydedilecek öğrenci sayısı önceden belirlenirken, uygun planlama ve hazırlıklar da yapılabilir. Benzer sorun üçüncü ülke alan yazınında da tespit edilmiş, özellikle yerleştirme ve sık yer değiştirmelerin öğrencilerin eğitime erişiminin önünde önemli bir engel olduğu belirlenmiştir.

Sadece ülke sınırları içindeki hareketlilik değil diğer ülkelere geçiş niyeti ve planları da eğitime erişimi engellemektedir. Özellikle başka bir ülkeye geçmek isteyen ailelilerin kayıt dışı kalma çabası devlet okullarına kayıttan en önemli engellerdendir. Diğer taraftan üçüncü ülkeye yerleştirilmeyi bekleyenlerin buradaki eğitimi öncelikleri arasında görmemesi de etkilidir (HRW, 2015). Özellikle ilk sığınılan ülkelerde sıklıkla rastlanan bu sorun ancak çok özenli saha ve tespit çalışmaları ile teşvik programları ile aşılabılır. Bu konuda iyi uygulama örneklerine rastlanmakta,

tarama çalışmaları sonrasında tespit edilen öğrencilerin velileri ile temasa geçilerek okullaştırıldığı anlaşılmaktadır (Taştan, Çelik, 2017).

Sığınmacı ve mültecilik koşullarının getirdiği geleceğe dair belirsizlik bu süreçte eğitimi de engelleyen sebepler arasındadır. Geldiği topluma yabancı ve katılımı sınırlı bireyler olarak ait olmadığını düşündüğü eğitim sistemine yabancılaşması anlaşılır bir sonuçtur. Bu konu eğitimin kapsayıcılığına dair aşağıdaki bölümde detaylandırılacaktır.

4.3.1.3. Uygulama Farklılıkları, Eksik ve Yanlış Bilgilendirme

MEB Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi ile alakalı mevzuatını düzenleyerek bu konuda önemli bir adım atmakla beraber yerel düzeyde uygulamada farklılıklar yaşandığı ve devlet okullarına kabulün hala okul müdürlerinin inisiyatifinde olduğu anlaşılmaktadır. Dahası devlet okullarına kabul ile ilgili yeterli bilgilendirme bulunmamakta, öğrencilerin katılımı ile yapılan bir çalışmanın da belirttiği gibi bu konuda öğrenciler ve aileleri bilgiyi yakınlarından veya komşularından aldığı belirtilmekte, genel bir bilgi eksikliği bulunmaktadır (Tamer, 2017). MEB'in farklı dillerde yayınladığı bilgilendirme notlarının (MEB, 2017e) henüz istenen düzeyde nüfusa ulaşamadığı, eğitime erişim ile ilgili Suriyeli nüfusa ulaşmakta daha etkin çalışılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bilgi eksikliği neredeyse tüm alan yazınında tespit edilmektedir. Gerek dil yetersizliği gerek eğitim sistemlerine yabancılık veli ve öğrencilere bilgi akışında sorun yaşanmasına sebep olmakta ve okullaşma oranını düşürmektedir.

Benzer şekilde kayıt sürecinde dil kaynaklı iletişim sorunları bulunmaktadır. Arapça bilen bir çevirmen desteği olmadığı durumlarda idareci, veliler ve öğrenciler açısından kayıt ve denklik süreci sıkıntı verici ve yavaş ilerlemektedir. Aynı bölgede Arapça bilen bir idareci veya öğretmenin varlığı ise o okula yönelimi artırmaktadır (Levent, Çayak, 2017; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016).

Kayıtta bürokratik süreçlerin uzaması, istenen belgelerin çokluğu ve ailelerin tüm belgeleri toplayamaması ile değerlendirme ve kabul sürecinde standart bir uygulamanın yokluğu idari personelin eğitime erişim ile ilgili bildirdiği sıkıntılardandır. Sürecin başında var olan devlet okullarına kabulde yaşanan farklı

uygulamaların zamanla azaldığı anlaşılmakla beraber personelin yeterli bilgilendirmeleri yapamaması veya veliler ve öğrencileri “hor görmesi” uygulamada hala sıkıntılı noktalardandır (HRW, 2015; Sakız, 2016). Bazı okullarda kayıt daha kolayken, diğerlerinde gelen öğrencilerin değişik sebepler ile kabul edilmediği çalışmaların tespitlerindedir (Levent, Çayak, 2017, s. 34; Sakız, 2016).

Merkezi olarak okullaşma oranlarını desteklenmesi için çok ciddi bir çaba bulunmakla beraber yerel düzeyde uygulama farklılıkları ve bilgi eksikleri okullaşma oranlarını etkilemektedir. Bu konu da üçüncü ülke literatüründe öne çıkan sorunlar arasındadır. Eğitim politikalarında daha yerel uygulamalara izin veren İngiltere gibi ülkelerde benzer şekilde okullar ve bölgeler arası farklı uygulamalar tespit edilmiştir. Uygulamada birlik sağlanması için ilgili idari personelin sık bilgilendirilmesi, eğitimler ile desteklenmesi ve tabii ilgili mevzuatın özellikle de yönetmeliklerin daha net, kapsayıcı ve detaylı olarak hazırlanması gerekmektedir. Aynı şekilde bazı idarecilerin geçiş sürecini eleştirdiği, ayrıştırılmış eğitimin daha verimli olacağı ve devamını desteklediği anlaşılmaktadır (Levent, Çayak, 2017; Sakız, 2016). Personelin bilgilendirilmesi kadar, düzenli denetim ve farkındalık eğitimlerinin de bu algının değiştirilmesi ve okullaşma oranlarının artırılmasında etkili olacağı düşünülebilir.

4.3.1.4. Denklikler ve Yerleştirilme

Denklik sorunu yukarıda değinildiği gibi ilk sığınılan ülkelerde oluşan ikili yapıların en zayıf yönüdür. Ayrı sistemlerde eğitim gören öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki sisteme, daha üst seviyelerdeki eğitime erişimi önünde denklik ciddi bir engel oluşturmaktadır. Aynı şekilde bu sorun GEM’lerde verilen eğitimin kalitesi ile ilgili bir değerlendirme yapılmasını, denklik sürecini gerekli kılmıştır. Yukarıda değinildiği üzere denenen farklı sistemlerden sonra denkliklerin açık öğretim sınavları ile verilmesi yönündeki karar yeni bir uygulama olmakla beraber, öğrencilerin merkezi sisteme dahil edilmelerine ve daha ileri seviyelerde eğitime erişimlerinin sağlanmasına dair önemli bir adımdır.

Denklikler dışında sistemin belki de en zayıf noktası Suriyeli öğrencilerin nitelikli okullara geçişinin engellenmesidir. Önceki yıllarda TEOG sınavına girişlerine izin verilmeyen başarı düzeyi yüksek Suriyeli öğrencilerin yeni liseye yerleştirilme

sisteminde akıbetinin ne olacağı çok önemli bir konudur. Nitelikli okullara kabul edilmemesi halinde başarılı öğrencilere karşı bu ayrımcılık eğitime erişimi olduğu kadar eğitimin kalitesini olumsuz etkileyecek, özellikle bu öğrencilerde yabancılaştırmayı arttıracaktır. Bu konu üçüncü ülkelere dair alan yazınında da öne çıkmış, özel bir kabul sınavı olmasa da daha yüksek seviyede eğitim veren okullara erişim ile ilgili gerekli bilgilendirmeleri olmayan veli ve öğrencilerin süreçte zorlandığı, dahası bu okullar tarafından kabulde ayrımcılık ile karşılaştıkları ilgili bölümde detaylandırılmıştır.

4.3.1.5. Ekonomik Nedenler

En temel haklardan eğitime erişim yasal düzenlemeler ile Suriyeli öğrencilere devlet okullarında ücretsiz olarak sağlanmakla beraber bu eğitim aileler için ciddi bir masraf kalemi oluşturmakta ve okullaşma oranını düşürmektedir. Ucuz iş gücü olarak çocukların kullanılması, yoksulluk, ebeveynlerin işsizliği, hanedeki nüfusun fazla olması çocukların haneye getirdiği gelire olan ihtiyacı oldukça önemli kılmaktadır. Bu durum ebeveynlerin eğitim ve kültür düzeyinden bağımsız olarak okullaşmayı engellemektedir (Coşkun, Emin, 2016; Culbertson, Constant, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Harunoğulları, 2016; HRW, 2015; Kaya, Eren, 2015; Taştan, Çelik, 2017, s. 37).

Uyan-Semerci ve Erdoğan yaptıkları çalışmada Suriyeli aileler arasında gelir, eğitim seviyesi düşüğe, hanedeki nüfus kalabalıklaştıkça eğitime erişim fırsatının da azaldığını göstermektedirler. Bu ailelere yönelik destek mekanizmaları okullaşma oranını yükseltecek ve çocukları düşük gelir çıkmazından kurtaracaktır (2018). İlerleyen sınıflarda ise özellikle erken evlilik ve çocuk işçiliği eğitime erişimin önündeki en temel engellerdendir. Özellikle kız çocuklarının eğitimi konusunda ailelerin kültürel sebepler ve güvenlik kaygıları nedeni ile kentlerde kız çocuklarını özellikle karma okullara göndermek konusunda tereddütlü olduğu bu yüzden ilerleyen sınıflarda kız çocuklarının okullaşma oranının düştüğü buna paralel erken evliliklerin arttığı görülmektedir (Coşkun, Emin, 2016; Dorman, 2014). Diğer taraftan okullaşmamış çocuk ve gençler çocuk işçiliği ve erken evlilik, dışlanma ve radikal grupların etkisi altında kalmaya çok daha açıktır. Krizin uzaması ile kötü hayat şartları

ile mücadele edebilmek için erken evlilikler ve çocuk işçiliği⁹¹ artarken okul bırakma oranları da yükselmektedir (Beste, 2015; Coşkun, Emin, 2016; Dorman, 2014; Emin, 2016; Gencer, 2017; UNICEF, 2018b; Watkins, Zyck, 2014, s. 5). Şartlı yardım programı bu konuda önemli bir adım olmakla beraber, destek tutarı özellikle çocuk işçiliğini önlemede yetersiz kalmaktadır (Taştan, Çelik, 2017).

Okullaşan öğrenciler açısından ailelerin yaşadığı sıkıntılı süreçlerde yardım ihtiyacı olduğu durumlarda ailelilerine katkı sağlamak için okula gitmek yerine geçici olarak çalıştıkları ve devamsızlıklarının bu yüzden yüksek olduğu, çeşitli çalışmalarda öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü ailelilerinin ekonomik anlamda zor günler geçirdiğini belirtirken, ailelerinin içinde bulunduğu bu sıkıntıların onların okula devamların olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır (Kilic, Gokce Toker, 2018, s. 220-221). Bu en temel yapısal sorunların aşılmasında eğitim politikaları ile işbirliği içerisinde çocuk işçiliği ve kayıt dışı istihdamın engellenmesine yönelik çalışmalar bu konuda etkili olacaktır.

4.3.1.6. Kültürel Nedenler ve Eğitime Verilen Önem

Bazı STK'ların yaptıkları saha taramalarında ortaya çıkan diğer bir neden ise eğitimin ebeveyn ve çocuklar açısından öncelikli olarak görülmemesidir. Acil ihtiyaçlar öne çıkarken, özellikle uzun yıllar eğitime ara veren çocuklar açısından okula dönüş barındırdığı engeller ile bir zaman kaybı olarak görülmektedir (Taştan, Çelik, 2017, s. 37-40).

Sürecin başında GEM'lerin varlık nedeni olan Suriyeli öğrencileri Arap dili ile Suriye eğitim sistemi ve kültürü içinde tutma çabası geçiş döneminin diğer engellerindendir (Coşkun, Emin, 2016). Suriyelilerin konu ile algısına dair 2014 yılında yapılan bir çalışma dikkat çekicidir. Henüz Suriyeli öğrencileri ana akım eğitim sistemine dâhil etme kararı ve yol haritası mevcut değilken Kırıkhan'da yapılan bir çalışmaya katılan veliler; çocuklarının Suriye okullarında eğitim görmesini istediklerini bunu için de daha çok okul talep ettiklerini belirtirken yine katılımcıların %80'i eğer imkân olsa

⁹¹ Uluslararası Çalışma örgütü ILO 15 yaş altı çalışanları çocuk işçi, çocuk işçiliğini ise çocuğun sağlığını, eğitimini, fiziksel ve zihinsel gelişimini engelleyen, yeteneklerinin gelişmesine mani olan, çocuğu potansiyelinden ve onurundan yoksun bırakan her türlü çalışma olarak tanımlamaktadır (ILO).

çocuklarının devlet okullarına göndereceklerini belirtmişlerdir (Dorman, 2014, s. 5). Diğer bir çalışmada ise veliler devlet okullarında çocuklarının dil ve kültür farklılığı kaynaklı sorunlar ve kötü muameleye maruz kalacaklarından çekindiklerini belirtmiştir (HRW, 2015). Bu çekinceler doğrultusunda ana akım eğitim sistemine geçişin okullaşma oranlarını etkilememesi için Suriyeli öğrencilerin kendi dillerinde programlar ile destekleneceği kararı en kısa zamanda hayata geçirilmelidir. Bu tür desteklerin eğitimin niteliği ve kapsayıcılığını artıran yönü aşağıda da tartışılacaktır.

4.3.2. Eğitimin Kalitesi

4.3.2.1. Kaynak Eksikliği

Eğitimin kalitesine dair gerek ilk sığınılan ülke gerek üçünü ülkelerde en temel sıkıntı bütçe sorunları ile insan kaynağıdır. Nitelikli eğitimin önkoşulu idareci ve öğretmenlere yeterli kaynak ve mesleki gelişim olanaklarının sağlanmasıdır. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, Shaw, 2002). Daha erken dönemde Diyarbakır'da iç göç ile ilgili yapılan bir çalışma yoğun göç alan bölgelerde kaynak eksikliğini tespit etmiştir. İdarecilerin büyük bir bölümü göç ile gelen öğrenciler ve ailelerinin sosyo-kültürel açıdan okula herhangi bir katkılarının bulunmadığını ifade etmekte, uyum ve dil sorunlarının temel olduğunu belirtmektedir (Avcı, Koçoğlu, Ekici, 2013). Bu tarihten sonra dalgalar halinde artan zorunlu göç ve bu göçün zaten yetersiz altyapı ile hizmet veren bölgelerde yoğunlaşması ciddi bir sıkıntı oluşturmaktadır (Taştan, Çelik, 2017).

Yetersiz kaynaklar GEM'lerde ve yoğun nüfusa sahip bölgelerdeki devlet okullarında eğitimin niteliğini olumsuz etkileyen en somut faktörlerdendir. GEM'lerdeki kötü koşullar nedeni ile devlet okullarının tahsis edilerek, ikili eğitime geçilmesi, GEM'lerin koşullarını iyileştirmekle beraber, devlet okulları üzerindeki kaynak baskısını artırmıştır. Bina ve altyapı dışında eğitim materyalleri ve malzemelerin ortak kullanımı, temizlik hizmetleri GEM'ler ile beraber ikili eğitim veren devlet okullarında sıkıntı yaratan bir konu olarak tespit edilmiştir (Balkar, Şahin,, Babahan-Işıklı, 2016, s. 1304; Taştan, Çelik, 2017, s. 44-45, 53-55). PICTES ile bu sorun hizmet personeli istihdamı ile çözülmeye çalışılsa da kaynaklara erişimde yaşanan bu

rekabetin, etkileşim ve işbirliği ortamı bulunmayan idareciler ve öğretmenler arasında olumsuz tavır ve davranışlara neden olması ve bunun öğrenciler üzerindeki etkileri dışlanma ve ayrımcılığı besler nitelikte olması kaygı vericidir (Balkar v.d., 2016). Bu konu özellikle ilk sığınılan ülkelerde sınırlı kaynaklara erişim noktasında ev sahibi ülke ile yeni gelenler arasında yaşanabilecek hoşnutsuzluklar konusunu daha erken dönemlerde gündeme gelmiştir. Sığınmacı ve mültecilere sağlanacak eğitim hizmetleri ve yardımların yerel halk gözetilerek yapılması ve onların da katılımının sağlanması yukarıda değinilen pek çok çalışmanın önerileri arasında yer bulmuştur.

GEM'ler ile ikili eğitim veren ve yoğun Suriyeli nüfusa ev sahipliği yapan devlet okullarının bu süreçte seçilerek desteklenmesi bu bağlamda özellikle önemlidir. MEB'in UNICEF ile ortak geliştirdikleri kayıtlı Suriyeli öğrenci oranına istinaden okullara destek ödemeleri yapılmasına yönelik henüz hayata geçirilememiş proje bu açıdan rahatlatıcı olacaktır.

4.3.2.2. Öğretmen Yeterlilikleri

İster gelişmiş ülkeleri içeren üçüncü ülkelerde ister daha kısıtlı kaynaklara sahip ilk sığınılan ülkelerde olsun, her iki alan yazınında da öne çıkan altyapı ve fiziki kaynaklardan daha önemli olan beşeri kaynaklar olarak öğrenme sürecinin en önemli aktörleri öğretmenlerin, eğitimin niteliği açısından en temel belirleyici olduğudur. İlk sığınılan ülkelerde eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi açısından kullanılan kriterlerden olan öğretmen öğrenci oranı özellikle geçiş sürecinde devlet okullarındaki eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Zaten kalabalık olan sınıflarda öğrenci oranını arttırmak, öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyerek, eğitimin kalitesini düşürecektir. Öğretmen/öğrenci oranının takibi dışında diğer önemli değerlendirme kriteri olan öğretmen yeterlilikleri paralel sistemlerde önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Eylül 2017 verilerine göre 13.080 Suriyeli öğretmen Arapça dilinde eğitim veren GEM'lerde, istihdam edilmektedir. Bu öğretmenlerin yeterlilikleri, GEM'lerde verilen eğitimin kalitesi ve denetimi, MEB'in bu konuda attığı adımlara rağmen kaygı verici konulardandır (Aras, Yasun, 2016; Dorman, 2014, s. 20-21; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016). Yapılan çalışmalarda GEM'lerdeki öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun Suriye sisteminde akredite olmuş öğretmenler olduğu anlaşılma ile beraber seçim süreci ve yeterliliklerinin değerlendirilmesine dair süreç MEB tarafından derinlemesine tahkik edilmemekte, özellikle diploma tespitinde sorunlar ile karşılaşmaktadır (Aras, Yasun, 2016; Balkar v.d., 2016).

Öğretmenlerin yeterlilikleri kadar, kalifiye öğretmenlerin meslekte tutulması bir diğer sıkıntılı konu olarak ilk sığınılan ülkelerde öne çıkmıştır. Bu konuda maaşların yeterli düzeyde olması ve düzenli ödenmesinin performansı artırıcı etken olduğu belirlenmiştir. UNICEF tarafından ödenen Suriyeli öğretmenlerinin maaşları özellikle şehirlerde çok düşük düzeyde kalmakta, öğretmenlerin yeterlilik ve performanslarını etkilemekte, sürekliliği zorlaştırmaktadır (Balkar v.d., 2016, s. 1304-1305). Özellikle geçiş sürecinde GEM'lerin kapatılması sonrası personelin akıbeti de ciddi bir kaygı konusudur (Coşkun v.d., 2017; Taştan, Çelik, 2017). Bu personelin geçiş sürecinde ve sonrasında öğrencilere destek olarak kullanılması, Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinde de olumlu olacaktır. Fakat yaptığımız görüşmelerde MEB yetkililerinin öğretmen istihdamı gibi hassas ve rekabetçi bir konuda gerginlik yaratacak bir adım atmaktan çekindikleri anlaşılmaktadır (Ankara, 17.12.2017). Hâlbuki mülteci eğitiminde sıklıkla karşılaşılan aidiyet ve yabancılaşmaya dair sıkıntılar okullarda öğrencilerin kendi dilini ve kültürünü bilen eleman istihdamı ile çözülebileceği literatürün tespitleri arasındadır (Hek, 2005).

Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili üçüncü ülke alan yazınında temel sıkıntı olarak ana akım sistemlerdeki öğretmenlerin sığınmacı ve mülteci eğitimi ile sınıf içindeki farklılık ve çeşitliği yönetme konusunda yeterliliklerinin artırılması öne çıkmaktadır. Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için farklı öğretim teknikleri, stratejileri, çok dilli ve kültürlü ortamlarda eğitim gibi pek çok farklı konu bulunmaktadır. Fakat özellikle bu noktada idari kadro ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği ve bu konuda desteğe ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Çok kültürlü ve dilli ortamlarda eğitim ile ilgili yeterli bilgi, deneyim ve eğitimlerinin olmadığı öğretmenler tarafından çalışmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır.

Bu konuda bilgi eksikliği ile destek ihtiyaçları bizzat öğretmenler tarafından dile getirilmektedir (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016; Tösten, Toprak, Kayan, 2017). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri araştıran

Sakarya’da yapılan nicel bir çalışmada öğretmenlerin mülteci öğrencilerin bulunduğu çok kültürlü sınıflarda eğitimde kendilerini yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur (Sağlam, Kanbur, 2017, s. 315). İzmir’de yapılan benzer bir çalışmanın bulgularına göre katılımcıların 1/3’ünün sınıfında mülteci öğrenci bulunurken büyük çoğunluğunun (%74,4) mülteci eğitime yönelik herhangi bir eğitimlerinin olmadığı anlaşılmıştır. Benzer yetersizlik hissi ve destek ihtiyacı Mardin’de ve Sinop’ta öğretmenler ile yapılan farklı çalışmaların da bulguları arasındadır. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan görüşülen öğretmenlerden hiçbirinin konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı iletilmekte ve tamamı bu konuda taleplerini dile getirmektedir (Aykırı, 2017; İmamoğlu, Çalışkan, 2017).

Diğer taraftan İmamoğlu ve Çalışkan’ın araştırmasında öğretmenler destek almadıklarını belirtmelerine rağmen bu konuda taleplerini ilgili yöneticilere bildirmediklerini ve nasıl destek alınabileceğini bilmediklerini de belirtmişlerdir. Yazarların da tespit ettiği gibi bu konu ile ilgili ciddi bilgisizlik ve boşluk bulunurken, mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili konuların öğretmen ve idareciler kendi inisiyatif, deneyim, bilgi ve becerilerine bırakıldığı görülmektedir (İmamoğlu, Çalışkan, 2017, s. 536; Kilic, Gokce Toker, 2018, s. 222).

Bu yetersizlik durumunun diğer bir etkisi de öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine dair beklentilerini düşürmesi, katılımcıların %83’ünün bu öğrencilerin eğitimlerine sorunsuz bir şekilde devam edemeyeceklerine inanmalarını ifade etmeleri olmuştur (Er, Bayındır, 2015). Yine devlet okullarında, sınıflarında Suriyeli öğrenciler bulunan öğretmenler ile yapılan bir çalışmada 25 katılımcıdan 10’u bu öğrencilerin başarılı bir şekilde mezun olabileceklerine inanmadıklarını belirtmiştir (Tösten v.d., 2017, s. 1155). Aynı şekilde Güneydoğu Anadolu’da ve İzmit’te devlet okullarındaki idareciler ile yapılan iki farklı çalışmada kaynak sıkıntısı ve özellikle de öğretmenlerin mesleki yeterlilik sorunlarının bu öğrencilerin ana akım eğitim sisteminde başarılı olmalarını zorlaştıracığı aktarılmıştır (Kilic, Gokce Toker, 2018, s. 222-223; Sakız, 2016, s. 74).

Sınıfında çeşitliliği yönetmekte sorunlar yaşayan öğretmenlerin kendilerine göre değişik stratejiler geliştirdikleri de anlaşılmaktadır. Görsel kullanımı, olumlu iletişim, empati, anlayış, güven verme gibi yöntemler ile iletişim ve uyum sorunları aşılmaya

çalışılsa da eğitim ihtiyacı çok açıktır (Aykırı, 2017; Er, Bayındır, 2015; Erdem, 2017; Sağlam, Kanbur, 2017; Tamer, 2017) Öğretmenlerin çok dilli, kültürlü sınıflarda ve farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde desteklenmeleri gerekmektedir (Aykırı, 2017; Ereş, 2015; Sakız, 2016; Saklan, Erginer, 2017; Tösten v.d., 2017).

Gelişmiş eğitim sistemlerine sahip ülkelerin alan yazınında tespit edildiği gibi dil sorunları, öğrenme desteği, sınıf yönetimi dışında öğretmen ve idarecilerin zorunlu yerinden edilme, mültecilik ve bağlamı ile ülkedeki farklı statü ve uygulamalara dair bilgilendirilme ihtiyacı öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Ana akım eğitim sistemine geçiş ile ilgili yol haritasına dair açıklamaların yetersiz bulunduğu, konu ile ilgili ciddi bir bilgi ve yönlendirme eksikliği olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazılarının bu öğrencilerin okullara kabulünün geçici olduğunu düşündüğü sonrasında artan sayılar nedeniyle ve zaman ile kalıcılıklarını anladıklarını belirtmeleri bu bilgisizliğe dair dikkat çekici bir örnektir (İmamoğlu, Çalışkan, 2017, s. 536-537). Keza farklı konularda öğrenci ve velilerini yönlendirebilmek için hangi kurumlardan nasıl destek alınabileceğine dair ciddi anlamda bilgi eksikliği olan öğretmenlerin bu konuda da bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Aykırı, 2017, s. 52; Tösten v.d., 2017).

Öğrencilerin hiçbir hazırlık, oryantasyon programı olmaksızın okula başlatılması öğretmenler üzerindeki yükü artırırken, yetersizlik hissi, iletişim sorunları ve diğer olumsuz koşullar öğretmenlerin tutumlarını etkilemekte sınıflarına Suriyeli öğrencilerin verilmesini istemeyen, bu öğrencilerin farklılaşan eğitim ihtiyaçlarını karşılamak konusunda yetersiz olduğu kadar isteksiz olabildikleri de çalışmaların tespitleri arasındadır (İmamoğlu, Çalışkan, 2017, s. 542-543; Maya, 2016, s. 424-425). Öğretmenlerin farklılığa karşı olumlu algı ve tutuma sahip olmalarına (Rengi, Polat, 2014) rağmen uygulamada yeterince desteklenmeyen ve bu öğrencilerin farklı ihtiyaçları karşısında yalnız bırakılan öğretmenlerin sınıflarına Suriyeli öğrenci kabul etmek konusunda istekli davranmadığı anlaşılmaktadır (Levent, Çayak, 2017, s. 34-35; Uzun, Bütün, 2016, s. 76). Sınıfa yerleştirmede öğretmenler tarafından ifade edilen ve olumsuz algı ve tutumların kaynağı olabilecek diğer bir sorun da öğretmenlerin bu sürece dâhil edilmemesi olarak belirtilmiştir. Bilgilendirme veya hazırlık yapmalarına imkân vermeden bir sabah sınıflarında yeni ve “yabancı”

öğrenciler bulan öğretmenler bu konuda okul yönetimine gittiklerinde onların da haberdar olmadıklarını öğrenmişlerdir (Tösten v.d., 2017, s. 1153-1154).

Yeterli hazırlık ve doğru planlama eksikliğinde öğretmenler bu farklılıkları yok sayma eğilimine yönelmektedirler (Maya, 2016, s. 425-426). Dahası Suriyeli öğrencilerin varlığını bir sorun olarak görmeye başlamaktadırlar. Ayrımcılık ile mücadele etmesi gereken eğitimi kurumları ve personeli farklılığı yönetecek yeterli desteği alamadığı durumlarda ayrımcılığı yeniden üreterek, toplumsal kabul ve uyuma dair sorunları derinleştirmektedir (Saklan, Erginer, 2017).

Bu açığı kapatabilmek için özellikle 2017 yılından itibaren PICTES kapsamında ve diğer çok paydaşlı projeler ile MEB hizmet içi eğitimler düzenlemekte, rehber el kitapları sağlamaktadır⁹². Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik bu rehberler ve eğitimler öncelikle öğrencilerin mevcut şartları ve statülerine dair bilgilendirme, kapsayıcı eğitim ve yabancı öğrenciler ile etkili iletişim yolları ve destek yöntemlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda son dönem çalışmalarda öğretmenlerin mülteci eğitimine yönelik hizmet içi bilgilendirme ve eğitim aldığına dair tespitler bulunmaktadır (Kilic, Gokce Toker, 2018). MEB tarafından verilen bu kısa süreli hizmet içi eğitimler takdir edilmekle beraber, yetersiz bulunmaktadır (Maya, 2016, s. 429). Bu bulgular yapılan görüşmelerde de desteklenmiş, özellikle sahada aktif çalışan STK'lardan SGDD-ASAM ile yapılan görüşmede kendilerine iletilen en temel sorunlar arasında öğretmen ve idarecilerin ayrımcı tutumlarının bulunduğu belirtilmiştir (İstanbul, 13.4.2018).

Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili bu sıkıntının gelişmiş eğitim sistemlerine sahip ülkelerde dahi sistematik düzeyde sığınmacı ve mülteci eğitimine dair en temel sıkıntıların başında geldiği anlaşılmaktadır. Bu noktada üniversiteler ile işbirliğinin artırılması, yükseköğretim programlarına bu konuda dersler eklenmesi özellikle önemli bir konudur. Eğitim sisteminin öğretmenlere sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimi, sınıfta farklılıkların yönetimi gibi konularda mesleki gelişim olanaklarını hizmet içi eğitimler ile artırması gerekmektedir (Sakız, 2016, s. 75). Müfredat

⁹² İlgili çalışmalar için bakınız:

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/24204121_Brosur_rehber_v5.pdf.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/18120126_ogretmen_el_kitabi_BASKI.pdf_-_OgretmenElKitabi.pdf.

düzeyinde farklılık, ayrımcılık ile mücadele gibi konular son dönemde Türk eğitim sistemine girmekle beraber (Çayır, 2010) sınıflardaki çeşitlilik ve mülteci öğrencilerin farklı ihtiyaçları sistem için görece yeni bir sorun olarak öne çıkmakta, ayrımcılık dışında bu konuda özel pedagojik uygulamalar ve eğitimler ile desteklenmesi gereken öğretmenler bu konuda yeterli beceri ve bilgiye sahip olarak mezun olamamaktadır. Hizmet içi eğitimler dışında iyi uygulamaların önünü açacak bilgi paylaşımı ve işbirliğini artıracak platformlar yaratılmalı (Aykırı, 2017; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016), öğretmenlerin iletişimi desteklenmelidir.

4.3.2.3. Destek Mekanizmaları

Üçüncü ülkelerde yapılan çalışmalarda destek mekanizmalarının özellikle farklılaşan sığınmacı ve mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında, okulda başarılarının artırılması konusunda gerekli olduğu anlaşılmakla beraber gerek kaynak kısıntıları gerek farklı hak rejimlerinin arasında kalan sığınmacı ve mültecilerin görmezden gelinmesi sebebi ile yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Aynı şekilde geldikleri koşullar, yeni gelinen ülkeye adaptasyon, hayatta kalma çabası, dil engeli, psiko-sosyal ve daha pek çok ihtiyaç Suriyeli öğrencilere nitelikli eğitim sağlanması amacı ile dikkate alınmalıdır. Başta dil programları olmak üzere psiko-sosyal destek ve telafi eğitimleri gibi farklı programlar ile desteklenmedikleri sürece bu öğrencilerin başarılı olamayacağı, uyum sağlamakta zorlanacağı idareci ve öğretmenleri ile yapılan çalışmaların ortak temasıdır (Ereş, 2015; Uzun, Bütün, 2016).

Ev sahibi toplumun dilini öğrenmek akademik başarı ve uyumun olduğu kadar kaliteli eğitimin de en temel koşullarındandır. Türkçe öğretimi her iki yapı için de en temel meydan okumayı oluşturmaktadır. GEM'ler açısından Türkçe ders saatleri artırılrsa dahi özellikle kendi yaşlıları diğer öğrencilerden ayrı olarak eğitim gören öğrenciler için çok daha zordur. Keza gündelik hayatlarında Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymayan, faydasına inanmayan öğrenciler için çok daha zor olmaktadır (Aras, Yasun, 2016). Öte yandan devlet okullarına geçiş sürecinde planlanan desteğe rağmen dil engelini ciddi sıkıntılar barındırdığı açıktır. Kendi ülkelerinde ve sonrasında GEM'lerde eğitimlerine Arapça olarak başlayıp devam eden ciddi oranda öğrencinin eğitim dilinin Türkçe olduğu devlet okullarına zorunlu geçişi özellikle sıkıntılı bir

süreçtir. Bu öğrencilerin akademik başarıları ve okula uyumları için bu sürecin sistematik bir şekilde kurumsal düzeyde desteklenmesi gerekmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan tüm çalışmaların ortak noktası dil yeterlilikleri sorunudur. Gerek idareciler ve öğretmenler, gerek öğrenci ve velileri için öğrencilerin akademik başarısının ve uyumunun önündeki en temel engel olarak dil yetersizliklerini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar Suriyeli öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramadıkları, dertlerini anlatamadıkları, kendilerini ifade edemedikleri gibi dersleri de takip edemediklerini, anlamakta ve katılmakta zorlandıklarını tespit etmektedir. (Aykırı, 2017; Coşkun, Emin, 2016; Emin, 2016; Ereş, 2015; İmamoğlu, Çalışkan, 2017; Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016; Sağlam, Kanbur, 2017; Saklan, Erginer, 2017; Tamer, 2017; Uzun, Bütün, 2016).

Bazı durumlarda öğrencilerin dil yeterliliklerinin günlük hayatlarını idame ettirmede yeterli iken akademik anlamda öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır (Kilic, Gokce Toker, 2018). Bu konu göçmen ülkesi olarak yoğun göç alan ülkelerde erken dönemde tespit edilen sorunlar arasında yukarıda belirtilmiştir. Aynı şekilde gündelik hayatlarında iletişim kurabilirken, derslerde kullanılan akademik ve teknik dilin öğrenciler için anlaşılmasının zor olduğu Suriyeli öğrenciler tarafından da ifade edilmektedir (Kilic, Gokce Toker, 2018, s. 218-219). Aynı tespit bazı çalışmalarda öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir (Tösten v.d., 2017, s. 1153).

Dil sorunlarının diğer bir tespit edilen olumsuz etkisi öğrencilerin dil yetersizlikleri veya telaffuz sorunları sebebi ile arkadaşları tarafından küçük düşürülmesi ve iletişimde kendini rahat hissedemediğinden katılımının düşmesidir. Öğretmenlerin bu konuda da mülteci öğrencilerle iletişim kurma ve sınıfı yönetme konusunda kendisini yetersiz hissettiği destek ihtiyacının arttığı anlaşılmaktadır (İmamoğlu, Çalışkan, 2017; Saklan, Erginer, 2017). Dil yetersizliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisi kadar yabancılaşmayı artırması diğer bir sorundur. Mülteci eğitimi alan yazını doğrultusunda bu konunun özellikle ilerleyen yaş ve sınıflarda sıkıntı yaratması, hırçınlık, davranış bozuklukları, okuldan sıkılma, devamsızlık ve okuldan ayrılmaları tetikleme beklenmektedir.

Devlet okullarında bu sorunun aşılması için Suriyeli öğrencilerin ilk sene aynı sınıflara yerleştirilerek, yoğunlaştırılmış bir Türkçe hazırlık programı uygulaması gibi bir çözümler üretildiği anlaşılmaktadır (Levent, Çayak, 2017; Yılmaz, 2014). Gayri resmi olarak oluşturulan bu hazırlık sınıflarından sonra öğrencilerin yaşları ve eğitim düzeylerine uygun sınıflara yerleştirildikleri belirtilmektedir. Bu hazırlık sınıflarının olmadığı okullarda öğretmenlerin hazırlık sınıfı ve dil destek programlarının faydalı olacağını belirttiği çalışmalar ile tespit edilmiştir (Aykırı, 2017, s. 37; Erdem, 2017; Tamer, 2017; Tösten v.d., 2017, s. 1154). Zira bazı öğretmenler ders içeriğinden ziyade dil öğretmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Bu da ders içeriklerinde ve uygulamada öğrenciler için ciddi farklılıklara neden olmaktadır, bazı öğretmenler dil öğretmek için ekstra çaba harcarken, diğerlerinin görmezden geldikleri anlaşılmaktadır (Erdem, 2017, s. 34-35). Diğer taraftan başka çalışmalarda bazı öğretmenler öğrencilerin ayrıştırılmış sınıflarda eğitim görmesinin öğrencilerin dil ve uyum sorunlarını artıracığı, öğrencileri daha da yalnızlaştıracağı düşüncesi ile destek programlarının yaşlıları ile aynı sınıflarda eğitimlerine devam ederken uygulanmasını daha doğru bulduklarını belirtmişlerdir (Tösten v.d., 2017).

Sadece öğrencilerin değil önceki bölümlerde değinildiği gibi dil farklılıkları ebeveynlerin de katılımını etkileyen bir engeldir. Öğretmenler sadece öğrenciler ile değil, öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçlarını paylaşmak üzere aileleri ile de iletişim kuramadıkları iletilmektedir (Aykırı, 2017; İmamoğlu, Çalışkan, 2017). Dahası öğrencileri bir şekilde dil yeterliliklerini geliştirme imkânı bulabilirken, velilerin bu konuda çok zorlandıkları, çocuklarının çok gerisinde kaldıkları (Kilic, Gokce Toker, 2018), çoğu durumda çocukların velilerinin tercümanı hatta evlerde Türkçe öğretmeni görevini ifa ettikleri gözlemlenmiştir (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016). Okul ile aile arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi açısından dil engelinin aşılması özellikle önemlidir. Velilere ve yetişkinlere yönelik dil kursları bazı okullarda bulunmakla beraber bunların sayısının gayet az olduğu anlaşılmaktadır (Levent, Çayak, 2017).

Savaş ve yerinden edilme koşulları ve sonrasındaki belirsizlik süreci pek çok öğrencinin eğitimine ara vermesine sebep olmuştur. Devlet okullarında denklikler ve sınıfa yerleştirmede başlayan bu sorunlu süreç, dil yetersizlikleri ile akademik başarılarının düşürerek, tüm okul yaşamı boyunca devam etmektedir (Ereş, 2015).

Dahası farklı dil ve müfredata alışmakta zorlanan, Türkiye’de diğer öğrenciler ile aynı müfredatı takip edecek öğrencilerin destek ve telafi olmadan öğrenme sürecinin çok zor olacağı açıktır. Dil farklılığı, eğitimsizlik ve ekonomik sıkıntılar ile baş etmeye çalışan ailelerinden de destek göremeyen (Tamer, 2017; Uzun, Bütün, 2016) bu öğrencilerin devlet okullarında telafi ve destek eğitimleri ile öğrenme güçlükleri aşılabilecektir (Erdem, 2017). Öğrencilerin kendi dillerinde destek eğitimi talepleri de bazı çalışmalarda belirtilmektedir (Tamer, 2017, s. 133)

Devlet okullarında kaynaştırma yoluyla özel eğitim ihtiyacı olanların ihtiyaçlarına göre özel eğitim hizmetleri yönetmeliği⁹³ kapsamında destek programları yürütülebilmektedir (MEB, 2006). Bu programların Suriyeli öğrencilerin akademik ve dil yeterlilikleri bakımından desteklenebileceği şekilde genişletilmesi bu konuda öğretmenlerin çözüm önerileri arasındadır (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016).

Çalışmalarda bazı okullarda hazırlık sınıfının yanı sıra destek sınıfı uygulamaların başladığı belirtilmekle beraber aynı çalışmada bu uygulamadan aynı okuldaki diğer öğretmenlerin dahi haberdar olmaması, bu tarz uygulamaların henüz sistemli bir hal almadığı okullar arasında olduğu kadar okulun içinde de farklılık gösterdiğini düşündürmektedir (İmamoğlu, Çalışkan, 2017).

Diğer bir destek ihtiyacı rehberlik kadrolarında tespit edilmektedir. Farklı bir uzmanlık gerektiren şiddet, çatışma ve yerinden edilmenin yarattığı sarsıntı, kayıplar ile baş edebilmek ve okula uyum sürecini hızlandırmak için gereken psiko-sosyal destek konusunda okullardaki rehber öğretmenler yetersiz kalmaktadır (Aykırı, 2017; Balkar v.d., 2016; Sakız, 2016; Tamer, 2017; Uzun, Bütün, 2016). Suriyeli öğrencilerin okuldaki rehberlik hizmetlerinden gerek çekindiklerinden gerekse de dil yetersizliklerinden kaynaklı faydalanamadıkları çalışmalar ile tespit edilmiştir (Tamer, 2017).

MEB’in yayınladığı yol haritasında devlet okullarına geçiş sürecinde Suriyeli öğrencilerin dil ve akademik programların yanısıra rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ile destekleneceği belirtilmiş keza aynı dönemde başlayan PICTES projesi

93

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf

kapsamında Türkçe öğretmenleri ve rehber danışmanlar istihdam edilmiştir. Fakat özellikle STK'lar ile yapılan görüşmelerde anlaşıldığı üzere istihdam edilen öğretmenlerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek konusunda yeterlilikleri bulunmamaktadır (İstanbul, 13.4.2018).

Sadece öğrencilerin değil, çok kültürlü ve dilli sınıflarda eğitim ile ilgili olarak öğretmenlerin de sıklıkla başvurduğu rehberlik servislerinin özellikle savaş ve şiddet görmüş, yakınlarını kaybetmiş, yerinden edilmiş kişilerin ihtiyaç duydukları psikolojik desteğin sağlanmasında ve bu desteğe ihtiyaç duyanların belirlenmesinde de kullanılabilmesi için geliştirilmeleri çok önemlidir (Tösten v.d., 2017). Yapılan görüşmelerde PICTES kapsamında rehberlik ve danışmanlık için istihdam edilenlerin ise mültecilik şartları ve farklı psiko-sosyal ihtiyaçları karşılama ve müdahale etme noktasında yeterli eğitim ve bilgiye sahip olmadığı belirlenen sorunlardandır.

Dahası farklı koşullarda istihdam edilen bu personel ile okul kadrosunun ilişkilerinin fazla olmadığı, bazı durumlarda geliş gidiş saatleri veya tam olarak ne yaptıkları ile ilgili bilgi eksikliği bulunduğu görüşmelerde dile getirilmiştir. Bu destek programı ve personelinin proje kapsamında iyi eğitilmesi ve diğer personelin doğru bilgilendirilmesi projeden beklenen çıktılarının gerçekleştirilebilmesi için çok temel önemdedir.

4.3.2.4. Tanıma ve Denklikler

Denklikle ilgili aksaklıklar öğrencilerin eğitimlerine devam etmesine izin vermeyerek veya aldıkları eğitimi yok sayarak, onların topluma donanımsız, düşük gelirli vasıfsız işgücü olarak katılmalarına neden olmaktadır. GEM'lerin MEB tarafından akredite edilerek, tanınması, mülteci eğitiminde sıklıkla karşılaşılan ikili yapının en zayıf noktası olarak mülteci okullarının verdiği karne ve diplomaların tanınmamasına karşı önemli bir adım olmuştur. Fakat bu tanıma yukarıda belirtildiği gibi GEM'lerin sayısının çokluğu ve verilen eğitimin henüz tam olarak denetlenmemesinden dolayı denklik sınavı uygulamasını da gerekli kılmaktadır.

MEB önceden farklı oluşumların düzenlediği denklik sınavlarını daha sonra kendi düzenlemeye başlamıştır. 2017 yılından itibaren GEM'lerden mezun olanlara iki dersi vermeleri halinde açık liseye geçiş ve açık lise diploması şansı vererek denklik

sağlanmasını merkezi ve sürdürülebilir bir sisteme dönüştürmektedir. İleri seviyelerde eğitime erişimi artırması beklenen bu uygulama diğer taraftan GEM’lerde verilen eğitimin kalitesine dair pek çok soru işareti barındırmaktadır. Özellikle ilk sığınılan ülke alan yazınında bu tarz denklik sınavlarının başka ülkelerde de uygulandığını başarı düzeyinin ise bazı istisnalar dışında düşük kaldığını görmüştük. Bu da mülteci eğitimi bağlamında en temel sıkıntı olarak farklı eğitim sistemlerinde ve ayrıştırılmış olan öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesini sorgulamamıza neden olmaktadır. Buna paralel MEB’in düzenlediği denklik sınavlarındaki öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olması GEM’ler ile ilgili tanıma ve denklik kaygılarının ne kadar makul ve takip edilmesi gereken bir konu olduğunu gösterir niteliktedir.

4.3.2.5. Eğitim Çıktıları

Önceki bölümde tartışıldığı üzere eğitimin kalitesini sadece girdiler üzerinden ölçmek yetersiz olacaktır. Denklik sınavlarının gösterdiği kalite ile ilgili sıkıntılar erken dönemlerde tespit edilerek çözüme ulaştırılmalıdır. Aksi halde iki farklı eğitimi sisteminden çok ciddi farklar ile mezun olan öğrencilerin ileri düzeyde eğitime geçiş ve istihdamı noktasında ciddi eşitsizlikler olacaktır. Bunun toplumsal sonuçlarını ağır olacağı açıktır. Öte yandan ana akım eğitime dahil edilen öğrencilerin desteklenmemesi kaynaştırmanın başarısızlık ile sonuçlanması ve eşitsizliği tekrar üretmesi anlamına gelecektir.

Sosyo-ekonomik, kültürel, dil farklılığının eğitim sürecinde nasıl yönetildiği, eğitim girdilerinin nasıl sonuçlanacağı, öğrenme çıktıları, verilen eğitimin kalitesi ve kaynakların verimli kullanımı ile doğrudan ilişkilidir. Suriyeli öğrencilerin eğitim sonuçları, başarı ve uyumlarının takibi doğru politika yapım ve planlama süreçleri açısından çok önemlidir. Aksi halde sadece girdilere odaklanarak eğitimin kalitesinin ölçülmesi ilk sığınılan ülke yazınında da belirtildiği gibi yanıltıcı olacaktır.

Yukarıda da değinildiği gibi öğretmen ve idareciler tarafından başarısız oldukları şeklinde genelleme yapılan Suriyeli öğrencilerin eğitim çıktılarının yakından takip edilebileceği bir sistemin kurulması, destek mekanizmalarının da buna göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Zira genellemelerin aksine sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 28 öğretmen ile yapılan bir çalışmada 16 öğretmen okula hazırlık seviyesi

bakımında sınıfındaki Suriyeli öğrencileri yeterli bulmuştur. Bazılarının özellikle dersleri ile çok ilgili, başarılı olduklarını belirtirken, üç öğretmen bazı öğrencilerinin başarısının yerel öğrencilere göre çok daha iyi olduğunu ifade etmiştir (Tösten v.d., 2017, s. 1153). Trabzon'da yapılan diğer bir çalışmanın bulguları da benzer niteliktedir. Öğretmen ve idareciler öğrencilerin farklı dil seviyeleri ve başarı düzeyleri olduğunu belirtmekte, bazılarının çok zeki ve başarılı olduğunu belirtirken diğerlerinin eğitimden yeterince faydalanamadığını dile getirerek genellemelerden kaçınılmaktadırlar (Tamer, 2017, s. 141-142)

Dahası öğrencilerin başarılarını değerlendirmede farklı uygulamalar olduğu da anlaşılmaktadır. Bu süreçte ayrımcılık yapmadığını iddia eden öğretmenler kadar not verme sürecinde bu öğrencilerin dezavantajlı durumlarını göz önünde bulundurarak not verdiklerini belirten öğretmenler de bulunmaktadır (Tösten v.d., 2017, s. 1154). Keza Afyon'da yapılan farklı bir çalışmada bütün katılımcılar öğrencileri değerlendirirken aynı kriterleri kullanmadıklarını, sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencileri değerlendirirken daha çok gelişimlerini ön planda tuttıklarını belirtmişlerdir (Erdem, 2017, s. 36-37). Görüldüğü üzere farklı değerlendirme kriterlerinin kullanıldığı görülmektedir Fakat bu farklı uygulamaların öğrenme süreci kadar eğitimin niteliği ve kalitesini değerlendirmek noktasında sıkıntı yaratacağı açıktır. Dahası öğretmenlerinin bu öğrenciler ile ilgili beklentilerinin düşük olması da sıkıntılı bir konudur.

Geçiş sürecinde eğitim politikalarının okullaşma oranları ve verilerine odaklandığı anlaşılmakta, eğitime erişim boyutu dışında kaliteli ve kapsayıcı eğitime yönelik henüz politika anlamında önemli adımlar atılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okullaşma oranları kadar devamsızlık ve terk oranları takip edilmeli, sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitimine dair hedefler belirlenerek buna uygun stratejiler belirlenmeli, detaylı bir yönerge ile eğitim kadroları ile paylaşılmalıdır. Somut, ölçülebilir hedefleri ve stratejileri olan etkili bir takip programı olmaksızın eğitim çıktılarının değerlendirilmesi imkânsızdır. Takip ve değerlendirme mekanizmaları ivedilikle kurulmalı, destek programları da buna uygun geliştirilerek, düzenli kontroller ile sürdürülebilir bir sistem kurulmalıdır.

4.3.3. Eğitimin İçeriği ve Kapsayıcılığı

Her iki alan yazınında ortak tespit edildiği üzere okul ortamı barındırdığı normalleşme, uyum ve katılım fırsatı kadar sığınmacı ve mülteci öğrenciler için dışlanma ve ayrımcılık mekânı da olabilir (Matthews, 2008; Yamamoto, 2014). Eğitim politikalarının, uygulama ve içeriğinin ayrımcılığı destekler, kapsayıcı olmayan bir şekilde inşası koruyucu olmayan bir eğitime yol açarak, eğitimden uzaklaşma, toplumdaki dışlanma, yabancılaşma gibi pek çok bireysel ve toplumsal soruna yol açacak, toplumların bir arada yaşama pratiğine ciddi anlamda zarar verirken, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerinin önünde en temel engel olacaktır. Özellikle sığınmacı ve mültecilerin yaşadığı izolasyon düşünüldüğünde iki toplumun ilk karşılaşma, birbirini tanıma mekânı, olarak okullara ve personele birlikte yaşam pratikleri geliştirilebilmesi ve gelecek inşasında çok büyük görev düşmektedir. Bu doğrultuda bu bölümde iki alan yazını kullanılarak Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politika, uygulama ve içeriklerin kapsayıcılığı, barındırdığı ayrımcı uygulamalar ve potansiyel incelenecektir.

4.3.3.1. Yönetim Boyutu

İlk sığınılan ülke alan yazınında gördüğümüz üzere sığınmacı ve mülteci eğitiminin kapsayıcılığı ve koruyuculuğu hususunda en temel faktörlerin başında eğitim politikalarının inşası ve yönetim boyutu gelmektedir. Sınırlar arasında hiç bir ülkenin vatandaşı olmayan geldikleri yere ait olmayan, gidecekleri yer bulunmayan bu insanlara yönelik eğitim politikalarının inşasının tartışmalı bir konu olduğu pek çok paydaş, çıkar ve çelişki barındırdığı ilk bölümlerde vurgulanmıştır.

Bu bağlamda Suriyelilere yönelik eğitim politikalarının inşasının ilk döneminde bu çelişkileri görünür olduğu, kısa vadeli ve içeriği belirlenmemiş politikalar ile sürecin çok paydaşlı fakat iyi yönetilemeyen bir süreç olduğu görülmüştür. 2014 yılına kadar devam eden bu süreç kapsamlı bir politika yokluğunda ilk sığınılan ülkelerdeki eğitim politikalarına benzer şekilde ulusal ve uluslararası paydaşların katılımı ile geçici ve palyatif çözümler ile sürdürülmeye çalışılmıştır. Kamplarda ulusal yetkililer ile işbirliği içinde uluslararası örgüt ve Suriyelilerin yönetiminde okullarda eğitim

verilirken, bu eğitimin içeriği de bu çok paydaşlı yaklaşım doğrultusunda tam olarak takip edilememiştir. Kamp dışı eğitim ihtiyacının ise ulusal yetkililer tarafından uzun süre görmezden gelinmesinin sonucu mülteci toplumunun yerel, ulusal ve uluslararası paydaşlardan aldıkları destek ile kurdukları okullar olmuştur. Bu bağlamda mülteciliğin barındırdığı siyasi boyutun özellikle ilk sığınılan ülke erken dönem alan yazınında sürgündeki hükümet örneklerine benzer şekilde eğitim politikaları üzerindeki etkisi hissedilmiş, özellikle Türkiye’deki Suriye geçici hükümetinin iktidar arayışı ve geri dönüşe yönelik eğitim politikaları bu dönemde hissedilmiştir.

Bu dönemi sadece dış aktörler üzerinden açıklamak yetersiz kacaktır zira ulusal eğitim sistemi ve politikalarının daha önce karşılaşmadığı boyutta ve çeşitlilikte olan bu girişleri yönetmekte yeterli deneyim, uzmanlık ve bilgi birikimine sahip olmadığı özellikle kurumsallaşma sürecindeki sığınma ve göç politikaları bölümünde tartışılmıştır. Bu erken dönemde Türkiye’de görev yapmış eski bir UNICEF yetkilisi ile yapılan görüşmede yetkili, MEB’in bu konuda uzun vadeli inisiyatif almakta gecikmesini bu bilgi ve deneyim eksikliği ile açıklamaktadır (İstanbul, 17.4.2018). Özellikle yeniden yerleştirme ülkeleri olarak üçüncü ülke alan yazınında gördüğümüz üzere sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarının inşasında ev sahibi ülke kurum ve politikaları geçmiş deneyimleri doğrultusunda şekillenmektedir.

Savaşın devam edeceği ve Suriyelilerin kalışının uzayacağı yönünde belirtiler doğrultusunda 2013 yılından itibaren MEB’in eğitim politikaları ve yönetiminde başat konuma yükseldiğini görmekteyiz. YUKK’nın kabulü ile başlayan süreçte 2014 yılında başlayan yasal, idari ve kurumsal düzenlemelerin 2016 yılında tamamlanması ile beraber MEB mülteci eğitiminde uzun vadeli planlama ile hızlı adımlar atmaya başlamıştır. Bu büyük meydan okuma karşısında mültecilik doğasının gerektirdiği şekilde farklı paydaşlar ile işbirliği içinde süreci MEB yönetmektedir.

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitiminde MEB’in en önemli uluslararası paydaşının UNICEF olduğunu görmekteyiz. Mülteci eğitimi konusunda uluslararası kurumlar arasındaki iş bölümünün net olmadığı özellikle son dönemde mültecilerin ana akım eğitim sistemine entegrasyonu ile birlikte ulusal sistemlerde bilgisi ve deneyimi ile UNICEF’in öne çıktığı tespiti ile uyumlu bir biçimde Türkiye’de de süreç bu şekilde gelişmektedir. Yapılan görüşmelerde UNICEF ile BMMYK arasında eğitim

konusunda net bir iş bölümü bulunmamakla beraber UNICEF ulusal politika yapıcılar ile uzun süredir geliştirdikleri işbirliği pratiği ile temel eğitime odaklanırken, BMMYK'nın daha çok yükseköğretime odaklandığı anlaşılmaktadır (İstanbul, 17.4.2018).

Grafiklerden de görüldüğü üzere Türkiye'deki eğitim sisteminin merkezi yapısı, karar alma süreçlerini hızlandırarak okullaşma oranlarının hızla yükseltilmesi noktasında etkili olmakla beraber yerel düzeyde uygulama farklılıklarını ve uyumsuzlukları çözmekte henüz çok yeterli görülmemektedir. İngiltere gibi gelişmiş eğitim sistemine sahip ülkelerde dahi sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarında kapsamlı ve etkin sistemlerin eksikliğinde yerelde uygulama farklılıkları sıklıkla rastlanan bir durumdur ve bu çelişkilerden en fazla eğitim gören öğrenciler zarar görmektedirler (Pinson, Arnot, 2010). Yerel ve okul düzeyinde ciddi farklılıklar bulunabilmektedir. Bu nedenle kaynak paylaşımı, yönetim ve uygulamada daha esnek bir yaklaşım, fakat düzenli kontrol ve bazı ortak prensipler üzerinden -eğitime erişimin ne olursa olsun engellenmeyeceği, ayrımcılığın kesinlikle önlenmesi gibi- ortak uygulama gereklidir. Suriyeli öğrencilerin okullara ve bölgelere dağılımına baktığımızda, sınır şehirleri ve metropoller gibi belirli bölgelerde yoğunlaşan nüfusun ana akıma geçiş süreci ile yerel altyapı üzerindeki baskıları artıracığı da düşünüldüğünde, politika uygulama sürecinde yerel farklılıkların ciddi anlamda değişiklik arz edeceği anlaşılmalıdır. STK'lar ile yapılan görüşmelerde yerel düzeyde farklılıklar vurgulanmış, bazı bölge okullarında hiç Suriyeli öğrenci bulunmazken Sultanbeyli, Esenler, Bağcılar gibi bölgelerde çok ciddi yoğunlaşma bulunduğu ve destek ihtiyacının çok büyük olduğu belirtilmiştir (İstanbul, 13.4.2018). Yerel farklılıkların dikkate alınması ve yerel idare ile yetki paylaşımı özellikle bölgeler arası ciddi farklılıklar gösteren okullaşma oranları ve tercihleri açısından farklı uygulamalara ve esnekliğe izin vermelidir (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016). Zira uygulamada gayri resmi olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim ile ilgili detaylı yönlendirme eksikliğinde yerel uygulayıcıların, inisiyatif aldıkları (Özer v.d., 2017), sorunları çözmeye yönelik adımlar attıkları, okullar hatta aynı okul içinde ciddi farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır (İmamoğlu, Çalışkan, 2017; Sakız, 2016). Özellikle planlama çalışmalarının farklılıkları göz önünde bulundurarak, öğrenci ve veliler ile doğrudan temas içindeki yerel düzeydeki uygulayıcılar olan il ve

ilçe müdürlükleri ile okul idarecileri ve öğretmenler ile işbirliği içinde yapılması karar alma ve planlama süreçlerini daha verimli hale getirecektir. Karar verme süreçlerine dâhil edilmeyen il ve ilçe müdürlükleri süreçte sadece belli dönemlerde merkez tarafından veri talebine cevap verdiklerini, bunun dışında birebir idareci, öğretmen ve öğrenciler ile yakın ilişkilerine rağmen süreçlere dâhil olmadıklarını belirtmişlerdir (Özer, Komsuoğlu, Ateşok, 2016). Bu eksiklik idareci ve öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir, bazı öğretmenler aşağıda değinileceği gibi son anda ve beklenmedik şekilde sınıfına yerleştirilen Suriyeli öğrenciler karşısında hazırlıksız olduklarını kabul ederken, olumlu algı geliştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir (Tösten v.d., 2017).

Karar verme yönetim sürecinde her iki alan yazınının da tespit ettiği üzere en temel eksik, bu politika ve kararlardan etkilenecek sığınmacı ve mülteci nüfusunun bu süreçlere dahil edilmeyerek dışlanmasıdır. Ayrımcılığı ve dışlanmayı artıran en temel etken olarak sosyal ve siyasi haklara erişimleri kısıtlanmış mülteci toplumunun yönetim ve karar verme süreçlerinden dışlanması çok ciddi bir toplumsal risk barındırmaktadır. Eğitimlerine dair her tür karar ve politikaların geçici koruma altındaki Suriyeliler üzerinde doğrudan ve büyük etkileri olacağı, bu süreçlerin Suriyeli karar vericiler olmaksızın yürütülemeyeceği MEB tarafından da kabul edilmekle beraber, düzenli istişare ve katılım mekanizmalarına dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Yapılan görüşmelerde MEB'in yeni kurumsal yapılanması özellikle STK'lar tarafından takdir edilmekle beraber katılıma yönelik daha verimli mekanizma ihtiyacı dile getirilmiştir. Karar verme ve planlama süreçlerine yerel ve merkezi düzeyde Suriyeli veli, öğretmen ve öğrencilerin katılımını sağlayacak mekanizmaların üretilmesi ve kurumsallaşması büyük önem arz etmektedir. (Levent, Çayak, 2017, s. 36; Sakız, 2016). Gelişmiş ülke alan yazınında iyi örnekler arasında bulunan okul düzeyinde dahi bu mekanizmaların oluşturulmadığı, Suriyeli öğretmen, veli ve öğrencilerin bu süreçlere katılımlarının olmadığı anlaşılmaktadır.

4.3.3.2. Müfredat

Eğitimin kapsayıcılığına dair dil farklılıklarından sonra iki farklı müfredat kaynaştırmaya geçiş sürecinin en önemli zorluklarından biridir. Ev sahibi ülke müfredatı ile kaynak ülke müfredatının birbirine yaklaştırılması özellikle geçişi kolaylaştırıcı,

okullaşmayı artıracak etkenlerdendir (INEE, 2010). Yeni gelenlerin değişen eğitim ihtiyaçlarının müfredatta yer bulması bu geçişi kolaylaştıracağı kadar kaliteli ve kapsayıcı eğitimin en temel gerekliklerindedir. Ortak tahayyülü yansıtan müfredat kadar bu müfredatın her tür ayrımcılıktan arındırılması ortak yaşamın ve barışın inşasında en temel etkenlerdendir.

Geçiş süreci devam ederken ayrıştırılmış eğitim ve iki farklı müfredat uygulaması devam etmekte, GEM’lerde revize edilmiş Suriye müfredatı ana akımda ise Türkiye Cumhuriyeti müfredatı takip edilmektedir. Geçiş sürecinde bu iki müfredatın yakınlştırılması çalışmaları gözlemlenmektedir. Öncelikli olarak GEM’lerde Türkçe ders saatleri artırılarak dil ve uyum sorunlarının önüne geçilmeye çalışıldığı yukarıda anlatılmıştır. Fakat diğer taraftan bu artış GEM’lerdeki eğitimin içeriğini etkileyerek, kalitesine de etki etmektedir. GEM’lerdeki dil derslerinin 15 saate çıkarılması ile alan derslerine ayrılan süre azalırken, öğrenmenin zorlaşması ve öğrencilerin diğer okullara göre daha dezavantajlı duruma gelmeleri söz konusudur. Burada amaç dil yeterliliklerinin sağlanması konusunda devlet okullarına geçişten önce bir hazırlık süreci sağlamaksa da diğer öğrencilerden bilgi ve öğrenme süreci bakımından geri kalmalarına sebebiyet vermektedir (Taştan, Çelik, 2017).

İçerik açısından GEM’lerde takip edilen müfredatın, ders kitapları ve içeriklerinin kontrolü noktasında sıkıntılı bir konu olduğu, bu sorunun ana akıma geçiş kararı üzerinde etkili olduğunu bir önceki bölümde değinilmiştir. İlk sığınılan ülkelerde mülteci toplumunun özellikle mülteci okulları bağlamında eğitimin içeriğinin belirlenmesi noktasında söz sahibi olması beklenirken sürdürülebilirliğine dair sıkıntılar ana akıma geçiş kararında etkili olmaktadır. Aynı eğitimi sistem içinde iki farklı müfredat uygulamasının barındırdığı sıkıntılar geleceğe dair en temel tahayyülleri etkilerken, bir arada yaşam tahayyülü ve pratiği üzerinde de doğrudan etkilidir. Bu bağlamda ana akıma geçiş ve tek müfredat uygulaması sürdürülebilir görünmekle kapsayıcılığın sağlanabilmesi açısından ev sahibi müfredatın da yeni gelenler düşünülerek tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Alan yazınında henüz yeterince yer bulmamış bir konu olarak müfredat içeriğine dair düzenlemeler PICTES’de ele alınmıştır. Faaliyet alanlarından biri olmasına rağmen henüz bu konuda basına veya çalışmalara yansıyan herhangi bir gelime henüz bulunmamaktadır.

Ana akım müfredatın geçişi kolaylaştırıcı bir şekilde geliştirilmesi öncelikli konular arasında tartışmaya açılmalıdır.

Keza bu konuda alan yazını bazı sıkıntıları şimdiden tespit etmiştir. Eğitimin niteliği ile ilgili olarak ana akım müfredatın katılığının öğretmenler tarafından eleştirildiği, öğretmenlerin müfredatı Suriyeli öğrencilere uygularken zorlandıkları, mevcut müfredatın bu öğrenciler için uygun olmadığı belirtilmektedir (Er, Bayındır, 2015, s. 181). Okullarda artan çeşitliliğe rağmen müfredat merkezi olarak belirlenirken, uygulayıcı ve yerel düzede farklı ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda herhangi bir esnekliğe izin vermemektedir (Aydin, 2012). Esnek olmayan farklı dil ve eğitim seviyelerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olan müfredat idareci ve öğretmenler için diğer bir sorun sebebidir (Maya, 2016, s. 426; Sakız, 2016, s. 74). Aynı içeriğe sahip farklı materyaller geliştirilerek bu süreçte öğretmenlere destek olunmalıdır.

Eğitim sisteminde, sınıflarda artan çeşitlilik ve farklılığı yönetebilmeye yönelik çok kültürlü⁹⁴ müfredat geliştirme ihtiyacı Suriye kaynaklı göç öncesinde ortaya çıkmış bu konuda belirli bir akademik ilgi ile yol alınmıştır. Özellikle AB'ye katılım sürecinde 2005 yılından sonra çok kültürlü eğitim anlayışına müfredatta daha fazla yer verilmesine rağmen henüz istenilen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır (Akar, Keyvanoğlu, 2016; Akhan, Yalçın, 2016; Aydin, 2012). Müfredatın kültürlerarası iletişimi kuvvetlendirecek, farklı kimlik, kültür ve değerlere saygılı ve koruyucu bir şekilde revize edilmesi özellikle yeni gelen öğrencilerin eğitiminde çok önemli bir adım olacaktır. Yeni müfredat öğrencilerin, öğretmenler ve tüm idari kadronun farkındalığını artıracak, çok kültürlü ortamlara hazırlayacak, ayrımcı, önyargılı politikaları teşhir edecek, adil, kapsayıcı bir içeriğe sahip, farklı öğretme ve öğrenme tekniklerine açık ve destekleyen bir yapıya sahip olmalıdır (Aydin, 2012). İnsanlığın ortak kozmopolitan değerlerini kucaklamaya yönelik her öğrencinin eşit bireyler olarak dâhil edildiği, katkısına değer verildiği bir eğitim ortamını ön koşulu bunun

⁹⁴ Çok kültürlü eğitimi, etnik, kültürel, farklılıkları ve çeşitliliğin meşru kabul edildiği, bu farklılıklara saygıyı esas alarak, tüm öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasını hedefleyen eğitim felsefesine dayalı eğitim politikaları, programları, materyalleri ve örgüsel yapının bütünüdür. Çok kültürlü eğitim ve farklı tanımları için bakınız: (J. A. Banks, Banks, 2010; J. A. Banks v.d., 2001; Gay, 2004; Grant, Sleeter, 2012; Sleeter, McLaren, 1995).

müfredat düzeyinde kabul edilmesi ile başlar.

Üçüncü ülke alan yazınında müfredatın kapsayıcılığı en önemli konulardan biri olarak öne çıkmış, müfredatın öğrencilerin yabancılaşmasını, dışlanmasını destekleyecek unsurlardan arındırılmasının gerekliliği özellikle vurgulanmıştır. Özellikle sosyal bilimlere dair metinlerin barındırdığı ayrımcılık dikkat edilmesi, toplumsal söylem ve uygulamalara gömülü ayrımcılık, yabancı düşmanlığının müfredat düzeyinde tespiti edilerek düzeltilmesi önemlidir. Müfredatın ayrımcı, düşmanca ve Suriyeli öğrencileri yabancılaştıracak içeriklerden arındırılması ile ilgili çalışmalar acil olarak başlatılmalıdır.

4.3.3.3. Toplumsal Kabul ve Uyum

Üçüncü ülke alan yazınından anlaşıldığı üzere toplumsal yapı ve siyasi koşulların toplumsal kabul ve yeni gelenlerin uyumu üzerinde ciddi bir etkisi vardır ve bu koşullar sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitim deneyimlerini doğrudan etkiler (Hattam, Every, 2010; Ugur, 1995). Yoğun Suriyeli barındıran illerde yerel halk ile yapılan toplumsal kabule yönelik bir araştırmada katılımcıların büyük bölümünün eğitim hizmetlerindeki baskıdan dolayı eğitim hizmetleri kalitesinde düşüş algıladığı anlaşılmaktadır. Bu algı Hatay ve Antep'te %42 ve %54 iken Kilis'te %71 gibi yüksek değerlerdedir (Öztürkler, Göksel, 2015). Yine Kilis'te sosyal bilimler öğretmen adayları ile yapılan bir çalışma öğretmenlerin algısını anlayabilmek açısından önemlidir. Suriyelilerin topluma katılımının olumlu yanını sadece çok küçük bir bölümü farklı kültürleri tanıma fırsatı olarak değerlendirirken, katılımcılarının %55'inin aynı mahalle veya apartmanda yaşamayı istememesi dikkat çekicidir (Topkaya, Akdağ, 2016). Toplumsal kabulün öğretmenler ile başlayacağını düşünecek olursak olumsuz tutum ve algılar ile baş edebilmek için acil olarak öğretmen adaylarına yönelik hizmet öncesi müfredata sığınma, göç, farklı kültürler ile yaşama dair dersler eklenmesinin önemi anlaşılmaktadır.

Eğitimin sığınmacı ve mültecilerin uyum sürecindeki rolüne odaklanan çalışmanın da belirttiği gibi okul yeni gelen öğrencilerin topluma katılımını sağlarken aynı zamanda toplumun da yeni gelenleri tanımasını sağlayan bir mekândır. Uyum literatürünün sıklıkla belirttiği gibi bu iki taraflı süreç her zaman kolay değildir ve iyi yönetilmediği

takdirde iki toplum için de ciddi gerilim ve sıkıntılar barındırmaktadır. Sakız, idareciler ile yaptığı çalışmada düşük toplumsal kabulün okullara olumsuz yansıdığını tespit etmiştir. Özellikle okula Suriyeli öğrenci kabulü ve varlığı ile ilgili sıkıntı yaşadığını, velilerin sınıf, okul değiştirme talepleri ile idarecilere geldiği aktarılmaktadır (Sakız, 2016, s. 74). Başka çalışmalarda öğretmen ve idareciler velilerin Suriyeli öğrencilerin okula “pis gelmelerinden”, “bit getirmelerinden” şikâyet ettiklerini, çocuklarının bu öğrenciler ile aynı ortamda olmasında rahatsız olduklarını aktarmaktadırlar (Uzun, Bütün, 2016, s. 76).

İlk sığınılan ülke alan yazınında belirtildiği üzere eğitim özellikle çatışmalı bir konudur, kaynaklara erişim ve kalabalık sınıflar velilerin tepkisini çekebilirken, bazı velilerin kendi çocuklarının bu yüzden yeteri kadar ilgi göremediği yönünde öğretmenlere şikâyetlerini ilettikleri anlaşılmaktadır. Bazı idareci ve öğretmenler ise ilk başta sınıfta Suriyeli öğrencilerin kabulüne tepkili iken velilerin zamanla buna alıştıklarını ifade etmektedirler (Tamer, 2017, s. 142; Tösten v.d., 2017, s. 1154). Öğrencilerin tutumlarını aile ortamının doğrudan etkilediği düşünüldüğünde (S. Sinclair, Dunn,, Lowery, 2005), ailelilerin önyargıları tüm çabaların önüne geçebilmektedir. Suriyeli öğrencilerin sınıfta ve okulda yaşatları ile kaynaşamadıkları pek çok çalışmanın bulguları arasındadır. Bunun dil sorunu kadar toplumsal kabul ile alakalı ailelerin olumsuz tutumlarından etkilendiği anlaşılmaktadır (Uzun, Bütün, 2016, s. 76-77). Okul ve sınıf ortamında bazı öğrencilerin kötü barınma ve hijyen koşulları ile alakalı sıkıntı yaşadığı anlaşılrsa da (Tösten v.d., 2017, s. 1153; Uzun, Bütün, 2016) salgın hastalıklar ile ilgili çıkan haberlerin⁹⁵ velileri etkilemediği de söylenemez.

4.3.3.4. Okul Ortamı ve Kültürü

Devlet okullarında dışlanma, ayrımcılık ve kötü muamele sadece müfredat düzeyinde değil tüm okul, sınıf ortamında etkili olabilir ve bu durum çocuklar için okullaşmayı ve devamlılığı etkileyen ciddi bir sorundur. Okulda yaşatları ile iletişim kurmakta

⁹⁵ İlgili haberler için bakınız: <http://www.yenicaggazetesi.com.tr/unutulan-hastaliklar-suriyelilerle-geri-geldi-158324h.htm>. <https://www.sozcu.com.tr/2017/yazarlar/pinar-turan/suriyelilerin-getirdigi-salgin-1756271/>. <https://washingtonhatti.com/2017/05/26/suriyeli-multeciler-salgin-hastaliklari-tekliyorlar/>. <https://www.haber3.com/saglik/kanser/suriyeliler-olum-saciyor-haberi-3244355>.

zorlanan, dışlanma, yalnızlık, kavga, zorbalık ve sataşma nedeniyle mağdur olan öğrenciler, okul ortamında idareci ve öğretmenlerden tam destek alamadıklarında okul ile bağlarının kopması ve yabancılaşma kaçınılmazdır.

Kendi dillerinde ve kültürlerinde eğitim gördükleri GEM'lerde eğitim sonrası devlet okullarına geçiş sürecinde öğrencilerin en büyük sorunları arasında diğer öğrenciler ile iletişim sorunları gelmektedir. Çalışmalar Suriyeli öğrencilerin diğer öğrenciler ile kaynaşmadığını, uyum sorunları yaşadığını göstermektedir (Ereş, 2015; Sakız, 2016; Uzun, Bütün, 2016). Bazı durumlarda hiç iletişimin olmadığı, kendi aralarında sosyalleştikleri tespit edilirken (Şeker, Sirkeci, 2015; Tamer, 2017) bazı durumlarda ise sınırlı bir iletişim olduğu, beraber oynadıkları fakat etkileşimin sınırlı olduğu (İmamoğlu, Çalışkan, 2017; Tösten v.d., 2017; Uzun, Bütün, 2016) saptanmıştır. Çalışmaların ortak tespiti okul ortamında ciddi bir uyum sorunu, yabancılaşma, dışlanma bazı durumlarda olumsuz tavır ve davranışlara maruz kalındığı yönündedir (Coşkun, Emin, 2016; Emin, 2016; Göktaş, 2016; HRW, 2015; Kilic, Gokce Toker, 2018; Saklan, Erginer, 2017; Tamer, 2017).

Suriyeli öğrencilerin müfredat dışı aktivitelere katılımın çok düşük oranlarda kaldığı da değinilen bir başlıktır (Aras, Yasun, 2016). Özellikle ekonomik sıkıntılar kaynaklı olarak okul dışında hiçbir sosyal aktiviteye katılma imkânı bulamayan öğrencilerin, aileleri veya yaşlıları ile paylaşımlarının olmadığı çalışmaların tespitlerindedir (Kilic, Gokce Toker, 2018, s. 221) Öğrencilere sorulduğunda okulda diğer Suriyeli arkadaşları ile beraber olduklarını, ancak diğer öğrenciler ile pek zaman geçirmediklerini belirtmişlerdir. Ancak diğer öğrencilerin kendilerine karşı davranışı sorulduğunda iyi davrandıklarını, birlikte oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir (Tamer, 2017, s. 130-134). Bu çelişki öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edemediklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Başka bir proje kapsamında Suriyeli üniversite öğrencileri ile yaptığımız görüşmelerde de benzer şekilde diğer öğrencilerin kendilerine iyi davrandığını belirten öğrenciler beraber zaman geçirip geçirmedikleri sorulduğunda okul dışında hiç zaman geçirmediklerini ifade etmişlerdir. Anlaşılan gerek temel gerek yükseköğretimde Suriyeli öğrencilerin diğer öğrenciler ile kaynaşma sorunları, kendi içlerinde sosyalleşmeyi tercih ettikleri yönündedir. Bu da yine gelişmiş, üçüncü ülke alan yazınında tespit edilen uyum

sorunları ile paralel bulgulardandır.

Özellikle ileri sınıflarda artan iletişim sorunları, önyargılar ve hoşgörüsüzlük uyumu olumsuz anlamda etkilemekte, özellikle erkek öğrenciler arasında aşağılama, küfür ve kavga gibi sorunlar yaşandığı aktarılmaktadır (Göktaş, 2016). Göktaş'ın yaptığı çalışma Arapça dilde eğitim veren bir İmam Hatip okulunda yapılmasına rağmen uyum sorunlarının ciddi boyutlarda olması dikkat çekicidir. Başka çalışmalar da şiddet eğilimi gibi davranış bozuklukları tespit etse de öğretmenlerin bu eğilimleri yerinden edilme, kayıp ve travma geçmişi, dışlanma, yabancılaşma gibi nedenlerdense dil engeli ve kültürel farklılıklar ile açıklanması dikkat çekicidir (Tösten v.d., 2017). Diğer taraftan İzmit'te yapılan başka bir çalışmada Suriyeli öğrencilerin okul ortamında disiplin sorunu yaşadığı, düzeni bozduğuna dair idareci ve öğretmenleri tarafından bir sıkıntı dile getirilmezken, öğrencilerin içine kapanık ve yalnız olduklarına dair tespitler dile getirilmiştir. Aynı çalışmada erkek öğrenciler diğer öğrenciler ile arkadaşlık kurmakta zorlanmadıklarını belirtmelerine rağmen okul dışında görüşmediklerini de ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada ileri sınıflardaki kız öğrenciler arkadaşlık kurmakta zorlandıklarını, diğer öğrencilerin kendilerini aralarına almadıklarını, yalnızlaşma ve dışlanmaya maruz kaldıklarını ifade etmişleridir (Kilic, Gokce Toker, 2018, s. 219-220). Keza Tokat'ta öğrenci, öğretmen ve idarecilerle yapılan bir başka çalışmanın bulguları da benzer niteliktedir. Öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı hoşgörüsüz oldukları, telaffuzları ve dil yetersizlikleri ile dalga geçtikleri dahası öğretmenlerin bu öğrencilere gösterdikleri fazladan ilgi ve zamanı ayrımcı buldukları öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır (Saklan, Erginer, 2017). Kültürler arası iletişimde diğer bir dikkat çekici nokta da etnik farklılıkların iletişim ve etkileşimi etkilediği, Suriye'den gelmelerine rağmen farklı etnik kökenden gelen gruplar arasında iletişimin çok sınırlı olduğudur (Kilic, Gokce Toker, 2018).

Üçüncü ülke alan yazınında toplumsal kabul ile eğitim ilişkisini inceleyen çalışmalar, mülteci öğrencilerin eğitiminin doğrudan siyasi ve toplumsal iklimden etkilendiğini, öğrencileri ve okul yaşantılarını bu etkiden koruyabilmek için okullara bu konuda büyük görev düştüğünü göstermektedir. Okula aidiyet ile akademik başarı ve uyum arasında ciddi bir ilişki mevcuttur (Maya, Yılmaz, 2016). Özellikle göçmen ve mülteci karşıtlığının yoğun olduğu bu siyasi ve toplumsal ortamda öğretmen ve idarecilerin

sınıf ve okulda öğrencilerin kendilerini genel siyasi, ekonomik ve toplumsal kaygılardan uzak ve rahat hissetmelerini sağlamak gibi bir sorumlulukları bulunmaktadır (Taylor, Sidhu, 2012). Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına geçiş sürecinde en önemli etkenlerden biri okul ortamı ve kültürünün⁹⁶ yeni gelenleri desteklemesi, etkin katılımlarını sağlaması olacaktır. Okul kültürünün farklılığı kutsaması, zenginlik olarak kabul etmesi, öğrencilerin katılımı ve öğrenme düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Block v.d., 2014; Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson,, Gallannaugh, 2007; Pinson, Arnot, 2010; Taylor, Sidhu, 2012). Bu kültürün varlığı ve sürekliliği ancak idareci, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sahiplenmesi ile mümkündür. Bu bağlamda devlet okullarına geçiş sürecinde olan Suriyeli öğrencilerin bu okullarda nasıl karşılandığı, ana akım eğitim sisteminin yeni gelenlerin katılımına ne kadar uygun olduğuna yönelik çalışmaların bulguları dikkat çekicidir.

Devlet okullarında 18 idarecinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada yeni gelenlerin idareciler tarafından farklı dil ve eğitim seviyeleri ile okul düzenini bozan bir etken olarak algılandıkları anlaşılmaktadır (Sakız, 2016). Dahası bazı idarecilerin GEM’lerde ayrıştırılmış eğitimin devamını savunduğu, bu öğrencilerin ana akım sistemine dâhil edilme kararının yerinde olmadığını ve bu öğrencilerin ana akım eğitim sisteminde başarılı olamayacaklarını düşündükleri de aktarılanlar arasındadır. Bu fikrin sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan bazı öğretmenler tarafından da dile getirildiği dikkat çekicidir (Tösten v.d., 2017). Bu düşüncelerini kaynak, altyapı ve personel eksikliğine bağlayan idarecilerin mevzuat gereği Suriyeli öğrencileri okullarına kabul etseler dahi, kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmak konusunda yeterli olabileceklerini düşünmek zordur. Erken tarihli bir diğer çalışmada Diyarbakır’da idarecilerin göç ile gelen öğrencilerin akademik başarısının düşük olması ve okul ortalamasını düşürmeleri sebebi ile bu öğrencilere yönelik olumsuz algıları dikkat çekicidir. Dahası katılımcıların çoğunun bu öğrenci ve ailelerinin sosyo-kültürel düzeyde okula herhangi bir katkı sağlamadığı fakat ciddi uyum ve iletişim sorunlarına neden olduklarını belirtmesi düşündürücüdür (Avcı v.d., 2013). Antalya’da yoğun göç alan okulların yöneticileri ile yapılan bir diğer çalışmanın da bulguları aynı olmuştur. Göç

⁹⁶ Okul kültürü okulun uygulamalarına yön veren, kurumsal düzeni, hedefleri, yazılı olmayan kuralları, gelenekleri ve beklentilerinin bütünü olarak tanımlanabilir (Deal, Peterson, 2016; Stoll, 1999).

ile sorunlar ilişkilendirilirken, devamsızlık, akademik anlamda başarısızlık ve davranış bozukluklarının okul başarısını düşürürken, yaşanan sorunların “iyi öğrencilerin” kaçmasına neden olduğu aktarılmaktadır (Kaştan, Bozan, 2016).

Öte yandan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumların değerlendiren bir çalışmanın da tespit ettiği gibi sınıfta mülteci öğrenci olan öğretmenler bu konuda diğerlerine göre daha olumlu tutumlara sahiptir. Keza çok kültürlü ortamlarda eğitim deneyimi olan öğretmenlerin mültecilere yönelik tutum ve algılarının diğerlerine göre daha olumlu olduğu çalışmaların tespitleri arasındadır (Sağlam, Kanbur, 2017). Bu öğrencileri tanıma fırsatı bulan öğretmenlerin empati kurma, öğrencileri anlama ve öğrenciler ile iletişim kurabilmek için değişik stratejiler deneme eğiliminin daha fazla olduğu anlaşılmakla beraber (Maya, 2016; Sağlam, Kanbur, 2017), öğretmen yeterliliklerinde de değinildiği gibi bu yönde eğitim ve destek taleplerinin karşılanmadığı durumlarda yetersizlik hissi artacak, tutumlarına yansiyacaktır. Bazı öğretmenler yaşadıkları sorunlarda yalnız kaldıklarını, destek alamadıklarından kendileri çözmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Bu konuda deneyimi olmayan öğretmenler kendilerini eksik hissettiklerini ve bunun istemeden tutum ve tavırlarına yansıdığını özellikle dile getirmektedir (Tösten v.d., 2017, s. 1154) .

Okul ortamının yeni gelenleri kabul ederken, farklılığı yok saymak yerine kutsaması öğrencilerin okula adaptasyonu ve aidiyetinin sağlanması açısından çok önemlidir. Kaynak yetersizliklerinde dahi farkındalığı yüksek ve deneyimli idari kadronun varlığı, olumlu okul ortamı yaratılmasında fark yaratmaktadır. Özellikle aynı binaları paylaşan GEM ve devlet okullarındaki idari kadro ve öğretmenlerin iş birliği içinde beraber hareket edebilmesi öğrencilerin aidiyeti kadar okul başarılarını yükseltmesi noktasında çok faydalı olacaktır. Yapılan çalışmalar iki grup arasında iletişimsizliğin ve işbirliğine uygun ortamın eksikliğinin öğrencilere karşı olan olumsuz tutumları da etkilediğini göstermektedir (Balkar v.d., 2016).

Diğer taraftan devlet okullarında diğer öğrenciler ile aynı şartlarda eğitim alıyor olsalar da bu öğrencilerin ihtiyaçlarının çok farklılaştığı ve destek ihtiyaçlarının daha fazla olduğu açıktır. Ve bu ihtiyacın sıklıkla dile getirildiği anlaşılmaktadır. Bu destek süreçleri planlanır ve uygulanırken, genel olarak başarısız oldukları algısı ile birleşerek, Suriyeli öğrencilerin sürekli yardım ihtiyacı olan, korumaya muhtaç

bireyler olarak kategorize edilmesinin önüne geçilmelidir. Okul içindeki eşitsiz uygulamalar etiketleme ve ayrımcılığa varacak tutum ve uygulamalara sebep olabilir. Şimdiden okullarda sınıfta Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin bu öğrencilere fazladan zaman ayırması ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır (Saklan, Erginer, 2017). Burada dikkat edilmesi gereken çocukların eşit bireyler oldukları, farklılıkların zenginlik olarak tanınması ve kabul edilmesi gerektiğinin benimsenmesidir. Devlet okullarındaki farklı kültürlerden gelen öğrencilerin zenginleştirici bir güç olarak algılanması, kültürler arası öğrenme için bir fırsat olarak görülmesi gerekmektedir. İdareci, öğretmen ve öğrencilerin tutumları kültür tarafından şekillenir, okul kültürü bu algı ve tutumları etkileyecek güce sahiptir. Uzun ve Bütün'ün çalışmasında katılımcı öğretmenlerden birinin Suriyeli çocukların ana akım eğitim sistemine uyumunun aslında “bu çocuklara ülkenin bir parçası olmadığını net bir şekilde hissettirmesi” (2016) tespiti bu noktada çok önemlidir. Sürecin iyi yönetilmez ise çok ciddi sıkıntılara gebe olduğunu hatırlatır niteliktedir.

İdareciler ve öğretmenlerin okullarındaki Suriyeli öğrencilerin koşulları, yasal statüleri ile ilgili tam bir bilgi sahibi olmaması bu süreci etkileyecektir. Yapılan akademik çalışmalarda geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin yasal statüleri ve hakları ile ilgili eksik ve yanlış bilgilendirmelerin olduğu anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yöneticilerin görüşleri ile ilgili bir çalışmada geçici koruma statüsü ve uygulamasının “geçici vatandaşlık verilmesi” olarak gerek makalede gerek idareciler ile görüşmelerde öne çıkarılması bu konuda dikkat çekicidir. Mardin’de yürütülen bir diğer çalışmada ise mültecilere verilen “çifte vatandaşlık” statüsünün eğitime erişimi kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Beltekin, 2016, s. 182; Levent, Çayak, 2017, s. 29).

Sığınma, mültecilik ve yasal mevzuat ile ilgili bilgilendirmeler dışında idareci ve öğretmenlerin tavır ve tutumlarında etkili olan diğer bir unsurun da hala etkili olan geçicilik algısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin kalıcı olmadıkları bir gün ülkelerine dönecekleri beklentisi özellikle öğretmenlerin öğrencileri benimsemesini engellemekte, diğer öğrencilerden ayırmasına neden olmaktadır (Uzun, Bütün, 2016, s. 77). Sadece öğretmen ve idareciler için değil, bizzat öğrencilerin kalıcılıkları ile ilgili şüpheleri olduğu bu yüzden ciddi devamsızlık ve ilgisizlik sorunları olduğu, keza

diğer öğrencilerin de bu yüzden aralarına almadıkları anlaşılmaktadır (Saklan, Erginer, 2017). Öğretmenlerin bunun gibi durumları yönetecek bilgi birikimine sahip olması olumlu tutumların geliştirilmesinde bağlamında çok önemlidir.

4.3.3.5. Velilerin Katılımı

Üçüncü ülke alan yazınının da vurguladığı gibi sığınmacı ve mülteci eğitiminin en önemli bileşenlerinden olan velilerin öğrencilerin eğitime katılımının sağlanması, Suriyeli öğrencilerin ana akım eğitim sistemine uyumunun da önemli fakat sıklıkla göz ardı edilen bir bileşendir. Özellikle dil engelinin olduğu durumlarda okul aile ilişkilerinin kurulması özellikle zor olmaktadır. Sadece öğrencilerin değil velilerinin de okul ile ilişkilerde rahat hissetmesi öğrencilerin başarıları kadar uyumları için de özellikle önemlidir (Isik-Ercan, 2012).

Devlet okullarındaki Suriyeli öğrenciler özelinde veliler ile ilişkiler özellikle sıkıntılıdır. Üçüncü ülke örnekleri ile ortak şekilde velilerin dil yeterliliklerinin çocuklarının çok gerisinde ve okul ile ilişkilerini engelleyen bir etken olması, dahası geldikleri yeni ortama uyum sağlamakta zorlanırken, hiç deneyim sahibi olmadıkları bir eğitim sistemi içinde çocuklarını destek olmaları çok zordur (Kilic, Gokce Toker, 2018, s. 220-221; Tamer, 2017). Dil engeli dışında öğretmenlerin sıklıkla karşılaşılan devamsızlık sorunu karşısında velilere ulaşmakta, muhatap bulmakta zorlandığı çalışmaların tespitleri arasındadır (Aykırı, 2017; Kilic, Gokce Toker, 2018; Tamer, 2017; Uzun, Bütün, 2016, s. 77). Bu konuda velilerin ilgisizliği özellikle öğretmen ve idareciler tarafından vurgulanırken (Tösten v.d., 2017, s. 1153), velilerin ilgili olduğu durumlarda tercüman yardımıyla ve olumlu ilişkiler geliştirildiği öğretmenler tarafından iletilmektedir (Aykırı, 2017).

Suriyeli velilerin öğrencilerin eğitimi süreçlerine katılımını sağlanmasının öğrencilerin akademik başarısı ve uyumu üzerinde doğrudan etkisi olacağı açıktır. Bu süreçte bazı okullarda sağlanan tercüman ve dil desteği imkânları geliştirilmeli, dahası bazı okulların velilere yönelik sağladıkları dil kursları iyi uygulama örnekleri arasında sayılabilir. Yine Suriyeli velilerin katılımı ile düzenlenen ortak etkinlikler, veli okul ilişkilerini geliştirirken, farklılığın tanınması, dillendirilmesi ve kutsanması doğrultusunda önemli bir adım olacak, okul ortamının Suriyeli öğrenciler için daha

uygun hale getirilmesini de sağlayacaktır. Bunların çoğaltılması ve sistematik bir şekilde ele alınması önemlidir. Zira mülteci çalışmalarında sıklıkla teorik perspektifi kullanılan Bourdieu'nün kültürel, sosyal sermaye kavramlaşmalarının da öngördüğü gibi eğitim sistemine aşina olmayan velilerin yeni okul ortamında yollarını bulabilmeleri, yeni kültürel normlara, kurallara, kurumsal ve bürokratik süreçlere alışmaları çok zor olmaktadır. Bu katılım sadece öğrencilerin değil velilerin de güçlendirilmesi, yeni geldikleri toplumdaki hakları ve farklı ihtiyaçlarının tanınmasına yönelik bilinçlenmeleri ve bunları dile getirebilmeleri açısından önemlidir.

Veli katılımının diğer boyutu yerel velilerdir. Toplumsal kabul ile ilgili bölümde değinildiği gibi sadece idareci ve öğretmenlerin değil yerel öğrenciler ile velilerin de ayrımcılık ile ilgili eğitimlere katılması sığınmacı ve mülteci koşulları ile ilgili farkındalıklarını artırılması özellikle önemlidir. Yukarıda da değinilen geçiş süreci ile sıklıkla aynı ortamlarda bulunmaya başlayan iki toplum arasında gerginlik ancak bu sayede önlenir.⁹⁷

⁹⁷ Okulda yaşanan gerginlikler ile ilgili haberler için bakınız:
<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/okulda-suriyeli-gerginligi-40586234>.
<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/cocuklarinin-suriyeli-cocuklarla-ayni-okula-gitmesini-protesto-ettiler-40085766>.

SONUÇ

Günümüzde her gün artan savaş ve çatışmanın yerinden ettiği sığınmacı ve mülteciler gerek ilk sığındıkları komşu ülkelerde gerekse de yeniden yerleştirildikleri üçüncü ülkelerde, hak rejimlerinin kıyısında, en temel insan haklarından mahrum olarak yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Kozmopolit düşünce ile felsefi temelleri atılan uluslararası mülteci rejimi “koşullu konukseverlik” hakkının barındırdığı çelişkileri de beraberinde taşımıştır. Geçici sığınma hakkı tanınan sınırlar içindeki yabacılar olarak toplumdan soyutlanmış, eğitim hakkı da dâhil olmak üzere “haklara sahip olma hakkı” kısıtlanmış olarak geçici, istisna rejimlerinde hayatta kalmaya çalışmaktadırlar. Tam bir kozmopolit, sınır aşırı insanlar olarak ne sığındığı ne de kaçtığı ülkelere ait olmayan sadece insan olmaktan kaynaklanan hakları ile içinde bulunduğu devletlerin oluşturduğu -fakat yapım sürecinde hiç bir söz hakları olmayan- farklı hak rejimlerine tabiidirler. Kozmopolitan düşüncenin en temel eksiği olarak öne çıkan farklılığı tanımak ve yönetmek konusundaki yetersizliği, egemen devletlerin vatandaş olmayanları hak rejimlerinin dışında -en iyi ihtimalle de farklı hak rejimlerinde- tutmalarını anlaşılır kılmaktadır.

Tarihsel bir perspektiften farklılığın yönetimi konusu uluslararası mülteci rejiminin gelişiminde de en temel engel olarak öne çıkmaktadır. Çatışma coğrafyası ve doğası mülteciliğin kaynak ülkelerini, mülteci profilini ve bağlamını değiştirirken, Avrupa merkezli rejim bu değişime ayak uyduramamıştır. Etnik, dinsel ve kültürel farklılıklar mülteci kabulünde ciddi bir kaygı olarak öne çıkarken devletler bir taraftan yeniden yerleştirilme kotalarını düşürüp, kısıtlayıcı politikalar ile girişleri sınırlamaya çalışırken, diğer taraftan rejimin kurucuları ve finansal destekçileri olarak ilk sığınılan ülkelerdeki kamplarda kurulan istisna rejimlerini desteklemiştir. Öte yandan en temel insan hakkı olarak eğitim hakkına yönelik özellikle 21. yüzyılında hız kazanan küresel normatif talepler, çok taraflı antlaşmalar ve kurumların ürettiği hak doktrinleri ve rejim kurma çabalarına rağmen zorlayıcı kurum ve mekanizmaların yokluğunda sığınmacı ve mülteci eğitimi devletlerin insafına bırakılmıştır. Devletlerin sınırları içindeki sığınmacı ve mültecileri koyduğu bu istisna durumu ve geçicilik, ortalama mültecilik süresinin yirmi yılı bulduğu günümüzde, bir sığınmacının tüm okul çağını, gelecek hakkı olan eğitime erişimi kısıtlanmış olarak geçirmesi anlamına gelmektedir.

Ulusal, uluslararası pek çok farklı paydaşın katılımına rağmen oluşturdukları bu “ihmal ağı” ile birleşen “fiili görmezden gelme” politikasının sonucu ise düşük okullaşma oranları, eğitime erişimin olduğu durumlarda ise düşük kaliteli, kapsayıcı ve koruyucu olmayan eğitimidir.

Kozmopolitan düşüncenin izin verdiği devlet ile sığınmacı arasında daha eşit ve karşılıklı ilişki kurma fırsatı ile vatandaş olmayanlara karşı olan ahlaki sorumluluklar, diğer sosyal haklar ile beraber eğitim hakkını da temel bir insan hakkı ve ahlaki ödev olarak gündeme getirmektedir. Eğitime erişimin sağlandığı durumlarda dahi farklılığı tanımak, yönetmektense ayrı tutmayı tercih eden egemen devletin ortak geleceğe dair vatandaş tahayyülünde yer bulamayan sığınmacı ve mültecilere yönelik ayrılaştırılmış eğitim uygulaması öne çıkmaktadır. Okullar ve okullarda gerçekleştirilen öğrenme kadar sosyal etkinlikler çocukların bir arada olacakları, arkadaşlıklar ve dostluklar geliştirebilecekleri, bir arada yaşama pratiği geliştirebilecekleri mekânlar sağlamaktadır. Özellikle ilk sığınılan ülke alan yazınında gördüğümüz ana akım eğitim sisteminden ayrı olarak kurulan paralel sistemler, eğitimin kalitesi, sürdürülebilirliğine dair sıkıntılar yaratırken, birlikte yaşama pratikleri, kozmopolit idealin ilişkisellik boyutu, farklılığın müzakereye açılması konusunda yetersiz kalmaktadır.

Üçüncü ülke alan yazınının bize gösterdiği şekilde en gelişmiş hak rejimlerine sahip ülkelerde dahi sığınmacı çocuk ve gençlerin eğitime erişimi tehdit altındadır. Kısıtlayıcı politikalar doğrultusunda oluşturulan farklı hak rejimleri ile siyasi söylem ve toplumda artan mülteci ve yabancı düşmanlığı arasında kalan sığınmacı ve mülteciler için eğitim barındırdığı potansiyele rağmen göz ardı edilmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki yeniden yerleştirilen mülteciler bağlamında mültecilikten vatandaşlığa geçişi kolaylaştırıcı, toplumsal uyum ve aidiyeti destekleyici kurumlar olarak okullar vatandaşlık beklentisi veya ihtimali olmayan, sığınma başvurusunun sonucunu bekleyen, ret cevabı alan, geri gönderilmemek için kayıt dışı kalmayı tercih eden pek çok sayıda sığınmacı için hala erişilmezdir. Ana akım eğitim sistemlerine dâhil edildikleri durumlarda ilişki ve etkileşimin önünü açılmakla beraber okullar farklılığın yönetimi konusunda yetersiz kalmaktadır.

Ulusal kimliğin inşa edildiği en önemli kamusal mekânlardan olan okul aynı zamanda küreselleşmenin arttırdığı farklı kimliklerin karşılaştıkları ve birlikte var oldukları

yerler olmaktadır. Okullardaki farklı kökenlerden gelen öğrencilerin artırdığı çeşitlilik, diğeri ile kültürel, bilişsel karşılaşmalar, kozmopolitan değerleri ve pratiklerin üretilmesine ve bu değerlerin tartışmaya açılmasına imkân sağlayacaktır. Sığınmacı ve mülteci çocuk ve gençler yeni geldikleri toplum ile ilk teması, aidiyete dair ilk deneyimlerini okulda yaşamaktadırlar. Gündelik düzeyde bir topluluğa bağlanmaya, ait olmaya dair deneyimleri kapsayan bu sürecin gerçekleştiği mekânlar olarak okullar eğitim, vatandaşlık, göç, sığınma gibi çok farklı seviyelerdeki politikaların kesiştiği mekânlardır.

Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin okullardaki varlığı farklı dil, beceri ve kültürler gibi sahip oldukları beşeri sermayeler ile çok kültürlü arkadaşlık ve ilişkilere karşı açıklığı da beraberinde getirirken, bu farklılıklar mülteci öğrenciler kadar, diğer öğrenci ve öğretmenleri, yöneticileri zorlamaktadır. Farklı kültürler ve dillerin karşılaştığı mekânlar olarak okullarda mülteci öğrencilerin kendilerine yabancı sistemler ve ortamlarda yollarını bulması konusunda verilen destek, yardımlaşma koşulsuz konukseverlik kavramının temel koşullarının sağlanmasına yönelik uygun bir ortam sağlamakta daha aşağıdan, gündelik bir kozmopolitanizmi mümkün kılmaktadır. Çalışmaların bize gösterdiği bu farklılık ve çeşitlilik özel politikalar ile desteklenmediği sürece toplumda eşitsizlikleri, ayrımcılığı, düşmanlıkları yeniden üretecektir. Sığınmacı ve mülteci eğitiminde hak temelli yaklaşımın ötesinde farklılıklarının ve biricikliklerinin göz ardı edilmediği, aksine kutsandığı bir yaklaşım arayışı devam etmektedir.

Her iki alan yazınından da gördüğümüz üzere mültecilere yönelik eğitimi politikaları, vatandaşlık, göç politikalarının yanı sıra ulusal kimlik inşası, aidiyete dair politika ve söylemler ile toplumsal uyum ve kabul ile doğrudan alakalıdır. Eğitim de dâhil olmak üzere sığınmacı ve mültecilerin ihtiyaçlarına verilen cevaplar, sınırlar içindeki yabancılar olarak yabancılara karşı olan yükümlülüklerin tartışılması, farklılığın müzakereye açılması o toplumdaki ulusal kimlik, aidiyet, vatandaşlık, insan hakları gibi konuların tekrar tartışılmasını, farklılığın müzakereye açılmasını sağlar. Aynı şekilde eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı meydan okumalar ve verdikleri cevaplar bize o ülkenin mülteciliği ve eğitimi nasıl tanımladığına, eğitimin toplumdaki kapsayıcı veya dışlayıcı rolüne dair çok şey anlatır. Bu arka plan, alan yazını ve teorik

perspektif ile Suriye’de başlayan iç savaş ile tarihinde ilk defa karşılaştığı bu kitlesel akına Türkiye Cumhuriyeti’nin verdiği cevap mülteci eğitimi bağlamında çok değerli bir analiz fırsatı sunmaktadır.

Dahası mülteci rejiminin gelişim bağlamında tartışıldığı üzere sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikaları ve uygulamaları, ülkelerin gelişme seviyeleri, sığınma ve göç mevzuatı, politikaları, eğitim sistemlerinin kapasitesi kadar, sığınmacı sayısı, yerinden edilme sebepleri ve yerleşim alanlarına ve en önemlisi gerek yasal gerek toplumsal gerekse de bireysel seviyede kalıcılığa dair inanç ve beklentiye göre ciddi farklılık göstermektedir. Bu farklılık doğrultusunda ilk sığınılan ülkeler ile yeniden yerleştirme ülkeleri arasındaki fark, alan yazınında da takip edilmekte Türkiye bu iki sistem arasında barındırdığı benzerlik ve farklılıklarla bir ara örnek teşkil etmektedir.

Görece az gelişmiş eğitim sistemlerine sahip, yeni gelenlerin kalıcılığına, vatandaşlığa dair beklenti ve inancın düşük olduğu ilk sığınılan ülkelerde mülteci eğitimi uluslararası mülteci rejimin etkisi altında şekillenmektedir. Keza ilgili alan yazını acil durumlarda eğitime erişim, verilen eğitimin kalitesi, içeriği, müfredat ve barındırdığı güç ilişkileri üzerine odaklanmakta; eğitim politikaları, ev sahibi devlet, mülteci toplumu temsilcileri, uluslararası ve yerel örgütler gibi farklı aktörlerin katılımı ile uluslararası ilişkiler, siyasi, ekonomik bağlamın etkisi altında şekillenmektedir. Öte yandan, alan yazınına egemen olan yeniden yerleştirilme ülkeleri olarak gelişmiş ülkelerdeki mülteci eğitimine dair çalışmaların öğrencilerin sisteme uyumunun önündeki temel engeller olarak, dil farklılığı, destek sistemlerinin yetersizliği, okuldaki ayrımcılık, dışlayıcı uygulamalar ile artan yabancı düşmanlığı, kısıtlayıcı sığınma ve mülteci politikaları ile mülteci eğitimi arasındaki ilişkilere odaklandığını belirtilebilir. Bu farklı ilerleyen iki alan aslında aynı sınırlar içinde artan çeşitliliğe ve farklılığa iki farklı cevap olarak görünse de aynı sorunun iki farklı yüzünü oluşturmakta farklılığı müzakere etmektense yok sayarak ya da ayrıştırarak yönetme çabasını göstermektedir. Bu iki alan yazını birleştiren Türkiye ise mülteci eğitimi bağlamında değerlendirilmesi gereken bir örnek olarak öne çıkmaktadır.

Öncelikli olarak Türkiye’ye yönelik göç hareketlerinin yönetiminin “Türk soyu ve kültüründen” gelen, vatandaş olma ihtimali yüksek veya en azından bu yönde

beklentisi olan göçmenler ile baskı, şiddet, savaş, siyasi veya toplumsal altüst oluş nedeni ile iltica prosedürü altında Türkiye'ye sığınan, kalışlarının ve ülkedeki varlıkları geçicilik üzerine inşa edilen göçmenler ayrımı üzerinden ilerlediğini görmüştük. Sınırlar içindeki diğerleri olarak sığınmacılar ve mültecilerin varlığına kayıtsız kalınarak, iptidai politikalar ile yürütülen süreç, artan sığınmacı sayısı ile bir tür kurumsallaşma sürecine evrilmiş ve geçicilik kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu bağlamda önceki uygulamayı yasal temele oturtan ve geçiciliği kurumsallaştıran sığınma mevzuatı üçüncü ülke örneklerinden farklı olarak sığınmacı ve mültecileri birden fazla yasal sisteme tabii tutmaktadır. Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesini coğrafi kısıt ile kabul etmesinden kaynaklanan bu geçicilik durumunda sığınma süreci BMMYK ve yeniden yerleştirme işlemlerini yürüten farklı uluslararası kurumlar ve devletlerin katılımı ile yürütülmektedir. Sığınma politika ve süreçlerine farklı aktörlerin müdahil olmasını sağlarken, yeniden yerleştirmenin söz konusu olmadığı ilk sığınılan ülke örneklerine daha yakın bir sistem oluşturmaktadır. Diğer taraftan bireysel başvuru dışında tutulan kitlesel akınların yönetimi için öngörülen geçici koruma rejimi yine bu bağlamda geçici statüsü ve oluşturduğu farklı hak rejimi ile yeniden yerleştirme ülkelerinin mültecilik statüsüne alternatif oluşturulan farklı sığınma statüleri ile benzerlikler taşımakla beraber özellikle Suriye örneğinde gördüğümüz üzere özellikle ilk yıllarda farklı aktörlerin müdahalesi ile şekillenmiştir.

AB üyelik süreci doğrultusunda kurumsallaşmakta olan sığınma rejiminin gelişimi ve daha da önemlisi uygulanan açık kapı politikası sonucunda karşı karşıya kaldığı ilk büyük sığınmacı akını karşısında şekillenen Türkiye Cumhuriyeti'nin sığınmacı ve mültecilere yönelik eğitim politikalarına baktığımızda ise yine iki alan yazınının birleştiren bir örnek görülmektedir. Suriye kaynaklı büyük göç öncesi geçici varlıkları ile eğitim ihtiyaçları görmezden gelinen sığınmacılara yönelik eğitim düzenlemeleri 2010 yılına kadar geliştirilmezken, farklılığı yok sayan ulusal eğitim sisteminin bu sığınmacıları kapsayacak gerekli kaynak, kurumsal deneyim ve bilgi birikiminden yoksun olduğu gözlemlenmiştir. 2011 yılında başlayan Suriyeli kaynaklı girişlerin bu süreçte iyi yönetilmekle beraber gerek geçicilik beklentisi gerekse de acil durum yaklaşımının sonucu olarak eğitimin öncelikli konular arasında yer bulamadığını görmüştür. Bu süreçte ilk sığınılan ülke örneklerine benzer şekilde farklı paydaşların

işbirliği ile kurulan kamp okullarında eğitim ihtiyacı karşılanmaya çalışılırken, kampların kapasitesini aşan girişler ve uzayan kalışlar kamp dışına yayılan Suriyelilerin kendi okullarını kurması ile sonuçlanmıştır. İlk sığınılan ülke alan yazınında gördüğümüz yerinden edilmenin siyasi boyutu ve eğitim politikalarının bir iktidar aracı olarak kullanımı bu dönemde Türkiye’de de gözlemlenmiş, ulusal yetkililerin bu konudaki bilgi, deneyim ve kapasite eksikliğinden kaynaklanan yönetim boşluğu uluslararası ve ulusal örgütler kadar farklı Suriyeli oluşumlar tarafından doldurulmuştur. Eğitim politikaları farklı paydaşların katılımı ile dağınık bir şekilde ilerlemiştir. Sürdürülebilirlikten çok okullaşma oranlarının artırılmasına odaklanıldığı bu dönemde kapsamlı ve uzun vadeli politika eksikliği göze çarpmaktadır.

Beklenmeyen artış ve uzayan kalışlar olağanüstülikle ilişkili kararlarla yönetilmeye çalışılan Suriyelilerin kamp dışına yayılması ile tüm diğer politika alanlarında olduğu gibi eğitimde de ciddi bir sorunu ortaya koymuştur. Kurulan ikili sistem de-facto kabul edilmekle beraber çözüm arayışı ve politika geliştirme ihtiyacı, uluslararası toplumun artan ilgisi ile yeni bir boyut kazanmıştı. Geçici, kısa vadeli politikalar ile uzun vadeli politika arayışının bir arada sürdüğü bu dönem, acil durumlarda eğitim ve okullaşma hedefli ilk sığınılan ülke eğitim politikaları ve alan yazını ile pek çok ortaklık göstermektedir. Uluslararası mülteci rejiminin uzun süren yok saymasından sonra kabul ettiği fakat uygulamada hala ciddi adımlar atılması gereken sürdürülebilir politika arayışı doğrultusunda ana akım sistemlere dâhil edilmenin Türkiye’de de gözlemlendiği bir dönem tanımlaması bu dönemi özetlemektedir.

Bu süreçte çıkan YUKK ve geçici koruma yönetmeliği ile yasal zemine oturtulan geçici koruma rejimi ile eğitime erişim hakkı güvence altına alınmıştır. Ayırıştırılmış eğitimin kalitesi, sürdürülebilirliği, kapsayıcılığı ile toplumsal uyum açısından yaratacağı dezavantajlar göz önünde bulundurularak, mevzuatta gerekli düzenlemeler yapılmış, Suriyeli öğrencilerin ana akım eğitim sistemine dâhil edilmeleri ile ilgili gerekli adımlar atılmıştır. Fakat uygulamada daha yapılması gereken çok şey olduğu açıktır. Genelgeler ve diğer düzenlemelerin okula kabul ve kayıt konusunda yol gösterici olmakla beraber yeterli olmadığı, politika yapıcıların, yerel uygulayıcıların, okul idareci ve öğretmenlerinin bu geçiş sürecine yeterince hazırlanamadıkları

anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik destek programlarının gerekliliği gerek genelge gerek yol planında belirtilmekle beraber bununla ilgili sistemli bir planlama yapılmamış, politika belirlenmemiş, okullar ve öğretmenlere yönelik bir yönerge, program oluşturulmamıştır. Plansız ve gelişigüzel ilerleyen bu süreç okullaşma oranlarını artırırken verilen eğitimin nitelik ve kapsayıcılık bakımından desteklenmediği sürece devamsızlık ve terkleri artırarak okullaşma çabalarını baltalayacağı anlaşılmaktadır. Keza müfredat bu sürece uygun olarak çok kültürlü ve dilli sınıf ortamında eğitim, sığınmacı ve mülteci hakları, ayrımcılık karşıtlığı gibi konularda henüz desteklenmemiş, geçiş sürecinde katı müfredat ve uygulamalarının sıkıntı yaratacağı şimdiden anlaşılmıştır.

Sığınmacı ve mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikalarına dair Türkiye’de gelişmekte olan alan yazını ve akademik ilgi tespit edilmekle beraber 2016 yılından itibaren bir artış göstermeye başladığı görülmüştür. İlk sığınılan ülke alan yazınına benzer şekilde bu döneme kadar uluslararası örgüt ve ulusal kurumların raporları üzerinden ilerleyen alan yazını yeni yeni akademik araştırma ve ilgiye mazhar olmuştur. Öncelikli olarak eğitim bilimlerinin ilgisine giren konu bu süreç zarfında farklı disiplinlerin çalışmalarında da yer bulmaya başlamıştır. Bu konuda çalışma boyunca zikredilen araştırmalara ek olarak daha kapsamlı ve karşılaştırmalı çalışmalar, iyi uygulama örnekleri bu konuda politika yapım sürecine olduğu kadar, uygulayıcılar ile araştırmacılara yol gösterecek, alan yazını zenginleştirecektir.

Sonuç olarak, yapılan tarama ve görüşmelerde sık sık vurgulandığı gibi Suriyeli öğrencilerin ana akım eğitim sistemine uyumunun aslında farklılığı yok sayarak, görmezden gelerek gerçekleştirilmesi bu çocukların geldikleri ülke ve toplumun parçası olmadıklarını net bir şekilde hissettirirken, bize de mülteci eğitiminin temelindeki çatışmayı hatırlatır niteliktedir. Ulus devletlerin vatandaşları veya vatandaş olmaya uygun olanlar için tasarlanan eğitim sistemleri sığınmacı ve mültecilerin katılımı ile en büyük krizini yaşamaktadır. Ana akım eğitim sistemlerine dâhil edilen öğrencilerin kaliteli ve kapsayıcı bir eğitime erişimi ancak kendilerini ait hissettikleri bir sistem, müfredat, okul ve sınıf ile mümkündür. Aksi halde üçüncü ülke alan yazınının gösterdiği şekilde bu öğrenciler için akademik anlamda başarısızlık kadar sadece eğitimden değil toplumdan yabancılaşma ve dışlanma kaçınılmazdır.

Görüldüğü üzere sığınmacı ve mülteci eğitimi uzun süre farklılığı görmezden gelmek, görmezden gelinemediği durumlarda ayrı tutmak için gerek mülteci rejimi gerek ulus devletler tarafından bir araç olarak kullanılmıştır. Kozmopolitan düşünce yerel, evrensel; yabancılık, vatandaşlık; geçicilik, kalıcılık arasına sıkışmış eğitim politikalarının bu ikilemi aşarak, geçici insanlar için kalıcı ve topluma eşit birey olarak katılımlarını sağlayacak eğitim politikaları geliştirilmesi konusunda bize fikir vermektedir. Ancak farklılıklar tartışmaya açılarak, kapsayıcı eğitim politikaları geliştirildiğinde sığınmacı ve mülteciler kendi gelecekleri konusunda söz hakkına sahip olacaktır. Gündelik hayatta, iki toplumun buluşma mekânı olarak okulda başlayacak tanışma, iletişim ve etkileşim fırsatı birlikte yaşamaya dair çok önemli bir fırsat sunmaktadır. 2015 yılı itibariyle en çok mülteci barındıran ülke konumuna yükselen Türkiye Cumhuriyetinin, tüm dünya ile beraber daha önce devletin gündeminde görünür olmayan sorunlardan biri olarak mülteci çocukların eğitimiyle ilgili zorluklar karşısında verdiği cevaplar aslında sisteme dair çok daha fazla şey anlatmakta, onu değiştirmek, yeniden yaratmak için de pek çok fırsat sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Abadan, Y., Meray, S. L., 1960	Ebedi Barış Üzerine Felsefi Deneme , Ankara, Ajans Türk Matbaası.
AFAD, 2011	"Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarına Yardımlarımız Kesintisiz Olarak Devam Ediyor " Basın Açıklaması, (Çevrimiçi) https://www.afad.gov.tr/tr/3123/Suriye-Arap-Cumhuriyeti-Vatandaslarina-Yardimlarimiz-Kesintisiz-Olarak-Devam-Ediyor , 10.4.2017.
AFAD, 2013	"Syrian Refugees in Turkey, 2013: Field Survey AFAD Republic of Turkey Prime Ministry", (Çevrimiçi) https://www.afad.gov.tr , 10.4.2017
Aga Khan, S., 1981	Study on Human Rights and Massive Exoduses , United Nations, ECOSOC, E/CN, 1503, 31.
Agamben, G., 1995	"We Refugees", Symposium , 49(2), 114-119.
Aguilar, S., Retamal, G., 1998	Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A Discussion Document , Geneva, International Bureau of Education.
Aguilar, S., Retamal, G., 2009	"Protective Environments and Quality Education in Humanitarian Contexts", International Journal of Educational Development , 29(1), 3-16. doi:10.1016/j.ijedudev.2008.02.002.
Ağaoğulları, M. A., 2011	Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler , İstanbul, İletişim Yayınları.
Akar, C., Keyvanoğlu, A., 2016	"2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması", Journal of Kirsehir Education Faculty , 17(2), 731-749.
Akhan, O., Yalçın, A., 2016	"Sosyal Bilgiler Öğretim Orogramlarında Çokkültürlü Eğitimin Yeri", Trakya University Journal of Social Science , 18(2), 23-46.
AKPM, 1976	Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi de facto Mültecilerin Durumuna İlişkin Kararı 773.

Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., Frater-Mathieson, K., 2004	"Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice" Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice , (Ed. by Richard Hamilton, Dennis Moore) London, Routledge Press, 1-11.
Appiah, K. A., 2006	Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers , New York, W.W. Norton, Co.
Appiah, K. A., 2006	"Global Citizenships", Fordham L. Review , 75, 23-75.
Appiah, K. A., 2008	"Education for Global Citizenships", Yearbook of the National Society for the Study of Education , 107(1), 83-99.
Aras, B., Yasun, S., 2016	The Educational Opportunities and Challenges of Syrian Refugee Students in Turkey: Temporary Education Centers and Beyond , İstanbul, IPC-Mercator.
Archibugi, D., Held, D., Köhler, M., 1998	Re-imagining Political Community: Studies in Cosmopolitan Democracy , Stanford, California, Stanford University Press.
Arendt, H., 1958	The Origins of Totalitarianism , New York, Meridian Books.
Arendt, H., 1959	The Human Condition , Garden City, N.Y., Doubleday.
Arendt, H., 1976	The Origins of Totalitarianism , New York, Harcourt Brace Jovanovich.
Arendt, H., 1983	Men in Dark Times , New York, Harcourt Brace Jovanovich.
Arendt, H., 1998	Totalitarizmin Kaynakları , (Çev. B. S. Şener) İstanbul, İletişim Yayınları.
Arendt, H., 2007	"We Refugees", The Jewish Writings , (Ed. by H. Arendt, J. Kohn., R. H. Feldman), New York, Schocken Books, 264-274.

Arnot, M., Pinson, H., 2005	Education of Asylum Seeker and Refugee Children: A Study of LEA and School Values, Policies and Practices , Cambridge.
Atwell, R., Gifford, S. M., McDonald-Wilmsen, B., 2009	"Resettled Refugee Families and Their Children's Futures: Coherence, Hope and Support", Journal of Comparative Family Studies , 677-697.
Avcı, Y., Koçoğlu, E., Ekici, Ö., 2013	"Göçün Eğitim ve Öğretime Etkisine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri: Diyarbakır İli Örneği", The Journal of Academic Social Science Studies , 6 (2), 91-105.
Aydin, H., 2012	"Multicultural Education Curriculum Development in Turkey", Mediterranean Journal of Social Sciences , 3(3), 277-286.
Aykırı, K., 2017	"Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri", Turkish Journal of Primary Education , 2, 44-56.
Baban, F., Rygiel, K., 2014	"Snapshots from the Margins: Transgressive Cosmopolitanisms in Europe", European Journal of Social Theory , 17(4), 461-478. doi:10.1177/1368431013520386
Baker, G., 2009	"Cosmopolitanism as Hospitality: Revisiting Identity and Difference in Cosmopolitanism", Alternatives: Global, Local, Political , 34(2), 107-128. doi:10.1177/030437540903400201
Balkar, B., Şahin, S., Babahan-İşıklı, N., 2016	"Problems Confronted by Syrian Teachers Working at Temporary Education Centers (TECs)", Journal of Theory, Practice in Education (JTPE) , 12(6), 1290-1310.
Banks, J. A., Banks, C. A. M., 2010	Multicultural Education: Issues and Perspectives , John Wiley, Sons.
Banks, J. A., Cookson, S., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Stephan, W. G., 2001	"Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society", Phi Delta Kappan , 83(3), 196-203.

Banks, L., MacDonald, D., 2003	Bankston, C. L., Zhou, M., 2002 "Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups", The International Migration Review , 36(2), 389-415. doi:10.1111/j.1747-7379.2002.tb00086.x
Bankston, C. L., Zhou, M., 2002	"Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups", The International Migration Review , 36(2), 389-415. doi:10.1111/j.1747-7379.2002.tb00086.x
Barnett, L., 2002	"Global Governance and the Evolution of the International Refugee Regime", International Journal of Refugee Law , 14(2&3), 238-262. doi:10.1093/ijrl/14.2 and 3.238.
Bauman, Z., 2000	Liquid Modernity , Malden, MA, Cambridge, Polity Press.
Bauman, Z., 2004	Wasted Lives: Modernity and its Outcasts . Malden, MA, Oxford, Polity.
BBC, 12.12.2014	Suriyeli Mülteciler Uzun Süre Türkiye'de Kalabilir", BBC , (Çevrimiçi) http://www.bbc.com/turkce/haberler , 2.10.2017
Beck, U., 2002	"The Cosmopolitan Society and Its Enemies", Theory, Culture, Society , 19(1-2), 17-23.
Beltekin, N., 2016	"Turkey's Progress Toward Meeting Refugee Education Needs The Example of Syrian Refugees", Eurasian Journal of Educational Research , (66), 175-190.
Bengtsson, S. E. L., Dryden-Peterson, S., 2016	"Education, Conflict, and Globalisation: Guest Editors' Introduction", Globalisation, Societies and Education , 14(3), 327-330. doi:10.1080/14767724.2016.1189203
Benhabib, S., 2004	The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens , Cambridge;New York, Cambridge University Press.
Benhabib, S., 2006	Ötekilerin Hakları: Yabancılar, Yerliler, Vatandaşlar , (Çev. B. Akkoyal) İstanbul, İletişim Yayınları.
Benhabib, S., 2009	"Claiming Rights Across Borders: International Human Rights and Democratic Sovereignty", American Political Science Review , 103(4), 691-704.

Bensalah, K., Sinclair, M., Nacer, F. H., Commisso, A., Bokhari, S., 2001	Education in Situations of Emergency and Crisis: Challenges for the New Century , Paris, UNESCO.
Beste, A., 2015	Education Provisions for Syrian Refugees in Jordan, Lebanon and Turkey: Preventing a "Lost Generation , UNU-GCM.
Betts, A., Collier, S., 2017	Refuge: Transforming a Broken Refugee System , London, Penguin UK.
Betts, A., Loescher, G., 2014	"Introduction: Continuity and Change in Global Refugee Policy", Refugee Survey Quarterly , 33(1), 1-7.
Biehl, K., 2009	Migration "Securitization" and its Everyday Implications: An Examination of Turkish Asylum Policy and Practice , Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute.
Biner, Ö., 2016	Türkiye’de Mültecilik: İltica Geçicilik ve Yasallık ‘Van Uydu Şehir Örneği’ , Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
Block, K., Cross, S., Riggs, E., Gibbs, L., 2014	"Supporting Schools to Create an Inclusive Environment for Refugee Students", International Journal of Inclusive Education , 18(12), 1337-1355. doi:10.1080/13603116.2014.899636
Bohman, J. F., 2008	Democracy Across Borders: From Demos to Demoi , Cambridge, MA, MIT Press.
Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Shaw, L., 2002	"Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools", CSİE (Çevrimiçi) http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml . 13.4.2018.
Bourdieu, S., 2004	"The Forms of Capital" The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education , (Ed.by. S. J. Ball) New York, Routledge Falmer.
Bourdieu, S., Wacquant, L. J. D., 1992	An Invitation to Reflexive Sociology , Chicago, University of Chicago Press.

Bourgonje, S., 2010	Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case Studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom , Education International.
Bowen, A. L., 2014	"Life, Learning and University: An Inquiry into Refugee Participation in UK Higher Education", University of the West of England Unpublished Thesis.
Bozkurt, N., 1984	Immanuel Kant: Seçilmiş Yazılar , İstanbul, Remzi Kitabevi.
Bronfenbrenner, U., 1992	Ecological Systems Theory , Jessica Kingsley Publishers.
Brown, A., Scribner, T., 2014	"Unfulfilled Promises, Future Possibilities: The Refugee Resettlement System in the United States", Journal on Migration and Human Security , 2(2), 101-120. doi:10.14240/jmhs.v2i2.27
Brown, G. W., 2010	"The Laws of Hospitality, Asylum Seekers and Cosmopolitan Right: A Kantian Response to Jacques Derrida", European Journal of Political Theory , 9(3), 308-327. doi:10.1177/1474885110363983]
Brown, T., 2001	"Improving Quality and Attainment in Refugee Schools: The Case of the Bhutanese Refugees in Nepal", Learning for a future: Refugee education in developing countries , (Eds. by J. Crisp, C. Talbot, D. B. Cippolone) Geneva, UNHCR.
Brubaker, R., 1996	Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe , New York, Cambridge University Press.
Burde, D., 2005	Education in Crisis Situations: Mapping the Field , Washington D.C, Creative Associates/Basic Education Support Project, United States Agency for International Development.
Bush, K. D., Saltarelli, D., 2000	The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children , UNESCO, Florence.
Candnappa, M., Egharevba, I., 2000	"Extraordinary Childhoods: The Social Lives of Refugee Children" Children 5-16 Research Brief , London.
Cassidy, E., Gow, G., 2005	"Making up for Lost Time: The Experiences of South Sudanese Young Refugees in High Schools" Youth Studies

	Australia , 24(3), 51-55.
Chandler, D., 2003	"New Rights for Old? Cosmopolitan Citizenship and the Critique of State Sovereignty", Political Studies , 51(2), 332-349.
Chapman, D. W., Adams, D. K., 2002	The Quality of Education: Dimensions and Strategies , Asian Development Bank, Hong Kong.
Cheah, S., 2006	Inhuman conditions: on Cosmopolitanism and Human Rights , Cambridge, Mass, Harvard University Press.
Cheah, S., Robbins, B., 1998	Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation , Minnesota, Univeristy of Minnesota Press.
Chouliaraki, L., Stolic, T., 2017	"Rethinking Media Responsibility in the Refugee 'Crisis': a Visual Typology of European News", Media, Culture, Society , 39(8), 1162-1177.
Christie, S., Sidhu, R., 2002	"Responding to Globalisation: Refugees and the Challenges facing Australian Schools", Mots Pluriels (21).
Christie, S., Sidhu, R., 2006	"Governmentality and 'Fearless Speech': Framing the Education of Asylum Seeker and Refugee Children in Australia", Oxford Review of Education , 32(4), 449-465.
Coşkun, İ., Emin, M. N., 2016	Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar , İstanbul, SETA Yayınları.
Coşkun, İ., Ökten, C. E., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Özsarp, H., 2017	Breaking Down Barriers: Getting Syrian Children into Schools in Turkey , İstanbul, SETA Publications.
Couch, J., 2005	"An Agenda for Change: Developping Good Practice Principles in Working With Young Refugees", Youth Studies Australia , 24(3).
Crawley, H., 2017	"Migration: Refugee Economics", Nature , 544(7648), 26-42.
Crisp, J., 2001	"Mind the Gap! UNHCR, Humanitarian Assistance and the Development Process", IMR; International Migration Review , 35(1), 168-191.

Crisp, J., 2017	"Finding Space for Protection: An Inside Account of the Evolution of UNHCR's Urban Refugee Policy", Canada's Journal on Refugees , 33(1), 87-96.
Crisp, J., Janz, J., Riera, J., Samy, S., 2009	Surviving in the City : A Review of UNHCR's Operation for Iraqi Refugees in Urban Areas of Jordan, Lebanon and Syria , Geneva, UNHCR Policy Development and Evaluation Service (PDES).
Crisp, J., Talbot, C., Cippolone, D. B., 2001	Learning for a Future: Refugee Eductaion in Developping Countries , Geneva, UNHCR.
Culbertson, S., Constant, L., 2015	Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan , yy, Rand Corporation.
Cumhuriyet, 20.10.2012	"Suriye'den Gelenler için Ciddi Harcama Yaptık", (Çevrimiçi) http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/378020/Suriye_den_gelenler_icin_ciddi_harcamalar_yaptik.html . 20.10.2017.
Cummins, J., 1992	"Bilingualism and Second Language Learning" Annual Review of Applied Linguistics , 13, 50-70.
Çayır, K., 2010	Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler , İstanbul, Tarih Vakfı
Çörekçioğlu, H., 2010	Kant Felsefesinin Politik Evreni , İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi.
Davies, L., 2005	"Schools and War: Urgent Agendas for Comparative and International Education", Compare: A Journal of Comparative and International Education , 35(4), 357-371.
Davies, L., 2010	"The Different Faces of Education in Conflict", Development , 53(4), 491-497.
De Cazenove, B., 2015	"Building a Future through Education in Chad", UNHCR , (Çevrimiçi) www.unhcr.org. 11.4.2015.
De Vries, H., 2001	Religion and Violence: Philosophical Perspectives from Kant to Derrida , Maryland, JHU Press.
Deal, T. E.,	Shaping School Culture , London, John Wiley and Sons.

Peterson, K. D., 2016	
Delanty, G., 2006	"The Cosmopolitan Imagination: Critical Cosmopolitanism and Social Theory", The British Journal of Sociology , 57(1), 25-47.
Delanty, G., 2008	"The Cosmopolitan Imagination", Revista CIDOB d'Afers Internacionals , (82), 35-49.
Derrida, J., 1999	Adieu to Emmanuel Levinas , Stanford, Calif, Stanford University Press.
Derrida, J., 2001	On Cosmopolitanism and Forgiveness , New York;London, Routledge.
Derrida, J., 2003	"The World of the Enlightenment to Come: Exception, Calculation, Sovereignty", Research in Phenomenology , 33.
Derrida, J., 2012	"Konuksev (-er-/mez-)lik", Pera Peras Poros: Jacques Derrida ile Birlikte Disiplinlerarası Çalışma , (Çev. Ö. Sözer, F. Keskin) İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 7-37.
Derrida, J., Dufourmantelle, A., Bowlby, R., 2000	Of Hospitality , Stanford, Calif, Stanford University Press.
Diñer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K., Özmenek Çarmılı, E., 2013	Turkey and Syrian Refugees: The Limits of Hospitality , Washington, Brookings, (Çevrimiçi) https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Turkey-and-Syrian-Refugees_The-Limits-of-Hospitality-2014.pdf . 12.11.2017.
Dodds, T., Inquai, S., 1983	Education in Exile: The Educational Needs of Refugees , Cambridge, International Extension College.
Dorman, S., 2014	Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey , YUVA Association Report, 5.
Doyle, L., McCorriston, M., 2008	Beyond the School Gates: Supporting Refugees and Asylum Seekers in Secondary School , London, Refugee Council.
Doyle, L., O'Toole, G., 2013	A Lot to Learn: Refugees, Asylum Seekers and Post-16 , London, Refugee Council.

Dryden-Peterson, S., 2010	Barriers to Accessing Priary Education in Conflict-Affected Fragile States: Literature Review , London, Save the Children.
Dryden-Peterson, S., 2011	Refugee Education: A Global Review , Geneva, UNHCR, (Çevrimiçi) http://www.unhcr.org/4fe317589.html 20.3.2015.
Dryden-Peterson, S., 2015	"Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-resettlement Experiences", Theory and Research in Education , 14(2), 131-148.
Dryden-Peterson, S., 2016	"Refugee Education: The Crossroads of Globalization", Educational Researcher , 45(9), 473-482.
Dryden-Peterson, S., Hovil, L., 2003	Local Integration as a Durable Solution: Refugees, Host Populations and Education in Uganda , UNHCR, (Çevrimiçi) www.unhcr.org , 11.1.2016.
Dünya Bülteni (21.09.2012)	"Oyunun Kuralları Değişmemeli", (Çevrimiçi) http://www.dunyabulteni.net/haber/221066/dincer-oyunun-kurali-degismemeli . 20.2.2016
Dyson, A., Farrell, S., Polat, F., Hutcheson, G., Gallannaugh, F, 2004	Inclusion and Pupil Achievement , London, Department for Education and Skills London.
EMHRN, 2011	Belirsizlik: Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Durumunu En İyi Anlatan Kelime , (Çevrimiçi) http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=515011021074 , 21.2.2106.
Emin, M. N., 2016	Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları , İstanbul, SETA Publications, (Çevrimiçi) http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf . 21.1.2017.
Er, A. R., Bayındır, N., 2015	"İlkokula Giden Mülteci Çocuklara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Yaklaşımları", Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi , 2(4), 175-185.
Erdem, C., 2017	"Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri",

	Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi , 1(1), 26-42.
Erder, S., Yüksek, D., 2015	"Challenges for Migration Research in Turkey: Moving Beyond Political, Theoretical and Data Constraints", Critical Reflections in Migration Research: Views from the North and the South , 35-56.
Ereş, F., 2015	"Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi", Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 6(2), 17-30.
Esping-Andersen, G., 2011	" Toplumsal Riskler ve Refah Devleti", Sosyal Politika Yazıları , (Ed. A. Buğra, Ç. Keyder) İstanbul, İletişim Yayınları.
EUROSTAT, 2017	"Asylum in the EU Member States: 1.2 million First Time Asylum Seekers Registered in 2016" Basın Açıklaması (Çevrimiçi) http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7921609/3-16032017-BP-EN.pdf/e5fa98bb-5d9d-4297-9168-d07c67d1c9e1 , 12.1.2018.
Farrell, S., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., Gallannaugh, F., 2007	"Inclusion and Achievement in Mainstream Schools", European Journal of Special Needs Education , 22(2), 131-145.
Ferris, E., Kirişçi, K., Shaikh, S., 2013	Syrian Crisis: Massive Displacement, Dire Needs and a Shortage of Solutions , Washington, Brookings.
Fitzpatrick, J., 2000	"Temporary Protection of Refugees: Elements of a Formalized Regime", American Journal of International Law , 94(2), 279-306.
Flikschuh, K., 2000	Kant and Modern Political Philosophy , Cambridge, Cambridge University Press.
Fraser, N., 2009	Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World , New York, Columbia University Press.
Gale, S., 2004	"The Refugee Crisis and Fear: Populist Politics and Media Discourse", Journal of Sociology , 40(4), 321-340.
Gallagher, D., 1989	The Era of Refugees: The Evolution of the International Refugee System , Washington, Refugee Policy Group.

Garza, E., Trueba, E. T., Reyes, S., 2015	Resiliency and Success: Migrant Children in the US , New York, Routledge.
Gay, G., 2004	"The Importance of Multicultural Education", The Curriculum Studies Reader , 315- 320.
GEC, 2010	The Joint Education Needs Assesment Toolkit , Geneva, Education Cluster Unit.
Gencer, T. E., 2017	"Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi , 10(54), 838-851.
Gibney, M. J., 1999	"Between Control and Humanitarianism: Temporary Protection in Contemporary Europe", Geo. Immigr. LJ , 14, 689-696.
Girit, S., 6.10.2015	"Suriyeli Mülteciler Dosyası: Eğitimde Kayıp Nesil Riski". BBC Türkçe , (Çevrimiçi) http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/10/151006_suriye_selin . 23.1.2017.
Gitlin, A., Buendía, E., Crosland, K., Doumbia, F., 2003	"The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students", American Educational Research Journal , 40(1), 91-122.
GİGM, 2016	(Çevrimiçi) http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik_ , 20.5.2016.
Goldstein, B. L., 1988	"In Search of Survival: The Eductaion and Integration of Hmong Refugee Girls", The Journal of Ethnic Studies , 16(2), 1.
Goodkind, J. R., Foster- Fishman, S. G., 2002	"Integrating Diversity and Fostering Interdependence: Ecological Lessons Learned about Refugee Participation in Multiethnic Communities" Journal of Community Psychology , 30(4), 389-409.
Goodwin-Gill, G. S., 1996	The Refugee in International Law , Oxford, New York, Clarendon Press.
Goodwin-Gill, G. S., McAdam, J., 2007	The Refugee in International Law , Oxford, Oxford University Press.
Göktaş, S., 2016	"A Reserach on Evaluation of Cultural Communication

	Differences for Refugee Students in Z Generation: A Case Study of Gurkan Imam Hatip High School", Turkish World Journal of Educational Research , 1(1), 32-38.
Grabska, K., 2006	"Marginalization in urban spaces of the global south: Urban refugees in Cairo", Journal of Refugee Studies , 19(3), 287-307.
Grant, C. A., Sleeter, C. E., 2012	Doing Multicultural Education for Achievement and Equity , Routledge.
Habermas, J., 1998	Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy , Cambridge, Mass: MIT Press.
Haddad, E., 2003	"The Refugee: The Individual between Sovereigns", Global Society , 17(3), 297-322.
Harrell-Bond, B., 2000	"Are Refugee Camps Good for Children?", New Issues in Refugee Research: Working Paper , Geneva, UNHCR.
Hart, J., Kvittingen, A., 2016	"Rights without Borders? Learning from the Institutional Response to Iraqi Refugee Children in Jordan", Children's Geographies , 14(2), 217-231.
Harunoğulları, M., 2016	"Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis Örneği", Göç Dergisi , 3(1), 29-63.
Hathaway, J. C., 1991	"Reconceiving Refugee Law as Human Rights Protection", Journal of Refugee Studies , 4(2), 113-131.
Hattam, R., Every, D., 2010	"Teaching in Fractured Classrooms: Refugee Education, Public Culture, Community and Ethics", Race Ethnicity and Education , 13(4), 409-424.
Hek, R. 2005	"The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK: The Experiences of Young Refugees", Practice , 17(3), 157-171.
Heneveld, E., Craig, H., 1995	Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Education in Sub Saharan Africa , Washington, D.C., The World Bank.
Heninger, L., 2005	"Who is Doing What and Where?", Forced Migration Review , 22, 7-8.
Holborn, L. W.,	Refugees, a Problem of Our Time: the Work of the United

Chartrand, S., Chartrand, R., 1975	Nations High Commissioner for Refugees, 1951-1972 , Metuchen, N.J, Scarecrow Press.
HRW, 2002	“Hidden in Plain View: Refugees Living Without Protection in Nairobi and Kampala”, (Çevrimiçi) https://www.hrw.org/reports/2002/kenyugan/ , 1.1.2017.
HRW, 2015	“Kayıp Bir Nesil Olmalarını Önlemek: Türkiye "Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum" Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller”, (Çevrimiçi) https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf , 10.3.2018.
Hürriyet, 28.09.2012	"Öğretmen Atamaları ile ilgili Açıklama", (Çevrimiçi) http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-atamalariyla-iligili-aciklama-21574364 , 11.1.2017
Hynes, T., 2003	The Issue of "Trust" or "Mistrust" in Research with Refugees: Choices, Caveats and Considerations for Fesearchers , Geneva: UNHCR.
ICG, 2013	Blurring the Borders: Syrian Spillover Risks for Turkey , (Çevrimiçi), https://www.crisisgroup.org/middle-east-north-africa/eastern-mediterranean/syria/blurring-borders-syrian-spillover-risks-turkey , 11.1.2017.
ILO, 20.2.2106	"What is Child Labour", (Çevrimiçi) http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--en/index.htm , 11.12017.
INEE, 2010	Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery , New York: INEE.
IRC, 2011	Summary of Teaching Assesesment and EGRA in two Eritrean refugee camps in Ethiopia , New York, IRC.
IRIN, 2013	"Is Turkey's Approach to Syrian Refugees Sustainable?" (Çevrimiçi) http://www.irinnews.org/analysis/2013/04/15/turkeys-approach-syrian-refugees-sustainable , 12.3.3017.
Isik-Ercan, Z., 2012	"In Pursuit of a New Perspective in the Education of Children of the Refugees: Advocacy for the " Family"", Educational Sciences: Theory and Practice , 12(4), 3025-3038.
İçduygu, A., 2004	"Demographic Mobility and Turkey: Migration Experiences

	and Government Responses", Mediterranean Quarterly , 15(4), 88-99.
İçduygu, A., 2005	Transit Migration in Turkey: Trends, Patterns and Issues , İstanbul.
İçduygu, A., Erder, S., Gençkaya, Ö. F., 2014	Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-Devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere , İstanbul: Koç Üniveristesi Göç Araştırmaları Merkezi.
İçduygu, A., Sirkeci, İ., 1999	"Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri. 75 Yılda Köylerden Şehirlere , Ed. by O. Baydar, Tarih Vakfı, . 249-268.
İHAD, 2011	2010 Yılı Türkiye İltica ve Sığınma Hakkı İzleme Raporu , İHAD (İnsan Hakları Araştırma Derneği).
İmamoğlu, H. V., Çalışkan, E., 2017	"Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği", Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 7(2), 529-546.
İnan, C. E., 2016	"Türkiye'de Göç Politikaları: İskân Kanunları Üzerinden Bir İnceleme", Göç Araştırmaları Dergisi (3), 10-33.
Jaeger, G., 2001	"On the History of the International Protection of Refugees" International Review of the Red Cross , 83(843), 727-738.
Jalbout, M., 2015	Partnering for a Better Future: Ensuring Educational Opportunity for All Syrian Refugee Children and Youth in Turkey , (Çevrimiçi) http://gbc-education.org/wp-content/uploads/2015/01/Turkey.pdf , 11.3.2017.
Joly, D., 1999	"A New Asylum Regime in Europe", Refugee Rights and Realities: Evolving International Concepts and Regimes , 336-355.
Jones, S. W., Coleman, D., 2005	The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalisation . New York;London, RoutledgeFalmer.
Kagawa, F., 2005	"Emergency Education: A Critical Review of the Field", Comparative Education , 41(4), 487-503.
Kahvecioğlu, A., 21.9.2012	"Suriyeli mültecilere üniversite kapısı", Milliyet , (Çevrimiçi) http://www.milliyet.com.tr/suriyeli-multeciye-universite-

	kapisi-gundem-1600266/ . 21.1.2018.
Kant, I., Reiss, H. S., 1991	Kant: Political Writings , New York; Cambridge, Cambridge University Press.
Kaştan, Y., Bozan, İ., 2016	"Yöneticiler Açısından Göçün Eğitim Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması", Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi , 3(5), 105-129.
Kaya, İ., Eren, E. Y., 2015	Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu: Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri , İstanbul, SETA.
Kearney, R., 1999	"Aliens and Others: Between Girard and Derrida", Journal for Cultural Research , 3(3), 251-262.
Keddie, A., 2012	"Pursuing Justice for Refugee Students: Addressing Issues of Cultural (mis)Recognition", International Journal of Inclusive Education , 16(12), 1295-1310.
Kerber, K., 1997	"Temporary Protection: An Assessment of the Harmonisation Policies of European Union Member States", International Journal of Refugee Law , 9(3), 453-471.
Kılıç, V. A., Gökçe Toker, A., 2018	"The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey" European Journal of Social Sciences Education and Research , 12(1), 215-227.
Kirişçi, K., 1996	"Is Turkey Lifting the Geographical Limitation-The November 1994 Regulation on Asylum in Turkey", International Journal of Refugee Law , 8, 293-318.
Kirişçi, K., 1998	"Türkiye'ye Yönelik Göç Hareketlerinin Değerlendirilmesi", Bilanço 1923-1998: Türkiye Cumhuriyeti'nin 75 yılına Toplu Bakış , (Ed. Z. Rona), İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 111-122.
Kirişçi, K., 2000	"Disaggregating Turkish Citizenship and Immigration Practices", Middle Eastern Studies , 36(3), 1-22.
Kirişçi, K., 2001	"UNHCR and Turkey: Cooperating for Improved Implementation of the 1951 Convention Relating to the Status of Refugees", International Journal of Refugee Law , 13(1-2), 71-97.
Kirişçi, K., 2004	"Asylum, Immigration, Irregular Migration and Internally Displacement in Turkey: Insitutuions and Policies",

	European University Institute.
Kirişçi, K., 2004	"Between Europe and the Middle East: The Transformation of Turkish Policy", Middle East Review of International Affairs , 8(1), 39-51.
Kirişçi, K., 2007	"Turkey: A Country of Transition from Emigration to Immigration", Mediterranean Politics , 12(1), 91-97.
Kirişçi, K., 2014	Syrian Refugees and Turkey's Challenges: Going Beyond Hospitality , Washington, Brookings, (Çevrimiçi) https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Syrian-Refugees-and-Turkeys-Challenges-May-14-2014.pdf , 21.1.2016.
Knox, K., Kushner, T., 2012	Refugees in an Age of Genocide: Global, National and Local Perspectives During the Twentieth Century , London, Routledge.
La Caze, M., 2004	"Not Just Visitors: Cosmopolitanism, Hospitality and Refugees", Philosophy Today , 48(3), 313-324.
Landau, L. B., Freemantle, I., 2010	"Tactical Cosmopolitanism and Idioms of Belonging: Insertion and Self-Exclusion in Johannesburg", Journal of Ethnic and Migration Studies , 36(3), 375-390.
Levent, F., Çayak, S., 2017	"Türkiye'de Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri", Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi , 14(1), 21-42.
Lingard, B., Mills, M., 2007	"Pedagogies Making a Difference: Issues of Social Justice and Inclusion", International Journal of Inclusive Education , 11(3), 233-244.
Loescher, G., 2001	"The UNHCR and World Politics: A Perilous Path", Refugee Survey Quarterly , 20(3).
Loescher, G., 2017	"UNHCR's Origins and Early History: Agency, Influence, and Power in Global Refugee Policy", Canada's Journal on Refugees , 33(1), 77-86.
Machel, G., 1996	Impact of Armed Conflict on Children , UNICEF.
Marrus, M. R., 2002	The Unwanted: European Refugees from the First World War Through the Cold War , Philadelphia, Temple University Press.

Marston, G., 2003	Temporary Protection, Permanent Uncertainty: The Experience of Refugees Living on Temporary Protection Visas , Melbourne, Centre for Applied Social Research, RMIT University.
Matinheikki-Kokko, K., Pitkänen, S., 2002	"Immigrant Policies and the Education of Immigrants in Finland", Education and immigration: Settlement Policies and Current Challenges , (Ed. by. G. K. Verma, D. Kalekin-Fishman, S. Pitkänen) London, Routledge.
Matthews, J., 2008	"Schooling and Settlement: Refugee Education in Australia", International Studies in Sociology of Education , 18(1), 31-45.
Matthews, J., Sidhu, R., 2010	"Desperately Seeking the Global Subject: International Education, Citizenship and Cosmopolitanism", Globalisation, Societies and Education , 3(1), 49-66.
Maya, İ. 2016	"İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Sınıf Ortamlarında Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlar İçin Kullandıkları Stratejiler", Eğitim Yönetimi Araştırmaları , (Ed. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin) Ankara, Pegem Akademi, 420-434.
Maya, İ., Yılmaz, A., 2016	"PISA'da Başarı Gösteren Bazı Ülkelerde Göçmen Çocukların Eğitimine İlişkin Uygulanan Politikalar ve Türkiye için Öneriler", Eğitim Yönetimi Araştırmaları , (Ed. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin) Ankara, Pegem Akademi, 435-451.
Mazower, M., 1998	Dark Continent: Europe's Twentieth Century , London, Allen Lane, the Penguin Press.
McAdam, J., 2005	"The European Union Qualification Directive: the Creation of a Subsidiary Protection Regime", International Journal of Refugee Law , 17(3), 461-516.
McBrien, J. L., 2005	"Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature", Review of Educational Research , 75(3), 329-364.
MEB, 2006	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
MEB, 2012	http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/09092012desifre.pdf 21.4.2016.

MEB, 16.10.2014	"Bakan Avcı: "150 Bin Civarında Suriyeli Öğrenci Şu Anda Türkiye'de Eğitim Görüyor" (Çevrimiçi) http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-150-bin-civarinda-suriyeli-ogrenci-su-anda-turkiyede-egitim-goruyor/haber/7278/tr , 13.4.2016.
MEB, 22.8.2014	"Bakan Avcı Suriye Toplantısı'na Katıldı", (Çevrimiçi) http://www.meb.gov.tr/bakan-avci-suriye-toplantisina-katildi/haber/6995/tr , 21.4.2016.
MEB, 2015	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı.
MEB, 2016a	"Suriyeli Çocukların Eğitimi için Yol Haritası Belirlendi", (Çevrimiçi), http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr , 22.8.2017.
MEB, 2016b	"Suriyeli Öğrenciler Türk Eğitim Sistemine Entegre Edilecek" (Çevrimiçi) http://meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-turk-egitim-sistemine-entegre-edilecek/haber/11815/tr , 22.8.2017.
MEB, 2017a	2016 Yılı İzleme ve Değerlendirme Raporu. Ankara, MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.
MEB, 2017b	"Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü: Geçici Süreli Öğretici ve Rehberlik Danışmanı Alımına İlişkin Duyuru", (Çevrimiçi) https://hbogm.meb.gov.tr/www/gecici-sureli-ogretici-ve-rehberlik-danisman-alimina-iliskin-duyuru/icerik/602 , 1.4.2018.
MEB, 2017c	"Suriye, Irak ve Libya Uyraklı Öğrencilerin Denklik İşlemleri", (Çevrimiçi) .https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Content/Dosyalar/02171344_Denklik_Y_ve_Ylemleri_SUNUM_30_Ocak-2Yubat_2017_antalya_1.pdf, 11.11.2017.
MEB, 2017d	"Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PICTES)", (Çevrimiçi) https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler . 20.3.2018
MEB, 2017e	"Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmalar" Bilgi Notu. (11.12.2017).
MEB, 2017f	"Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Kayıt İşlemleri." (Çevrimiçi) https://siverek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/281644_28_YABANCI_UYRUKLU.pdf .

Morrice, L., 2009	"Journeys into Higher Education: The Case of Refugees in the UK", Teaching in Higher Education , 14(6), 661-672.
Morrice, L., 2013	"Refugees in Higher Education: Boundaries of Belonging and Recognition, Stigma and Exclusion", International Journal of Lifelong Education , 32(5), 652-668.
Mosselson, J., 2006	"Roots, Routes: A re-imagining of Refugee Identity Constructions and the Implications for Schooling", Current Issues in Comparative Education , 9(1), 20.
Mosselson, J. R., 2009	"Where am I? Refugee Youth Living in the United States" Journal of the History of Childhood and Youth , 2(3), 451.
Mundy, K., 2006	"Education for All and the New Development Compact", Education and Social Justice , Ed. by. Z. J, S. Majhanovich, V. Rust, 13-38, Dordrecht: Springer.
Mülteci-Der, 2010	İltica ve Göç Alanındaki Gelişmelere Genel Bakış , İzmir, Mülteciler.
Nhan-O'Reilly, J., 2018	Seizing the Opportunity to Deliver Educaiton to the World's Refugee Children , (Çevrimiçi) https://www.globalpartnershis.org/blog/seizing-opportunity-deliver-education-worlds-refugee-children?utm_source=gpe_social_en&utm_medium=twitter_en&utm_campaign=daily_blog . 25.4.2018.
Nicolai, S., 2007	"Mind the Education Gap: International Aid to Countries Affected by Conflict", Education, Conflict and Reconciliation , Eds. by. Fiona Leach and Mairead Dunne, Bern, Peter Lang, 33-50.
Noh, S., Beiser, M., Kaspar, V., Hou, F., Rummens, J., 1999	"Perceived Racial Discrimination, Depression, and Coping: A study of Southeast Asian Refugees in Canada", Journal of Health and Social Behavior , 193-207.
Novelli, M., Cardozo, M. T. L., 2008	"Conflict, Education and the Global South: New Critical Directions", International Journal of Educational Development , 28(4), 473-488.
Nunn, C., Gifford, S. M., McMichael, C., Correa-Velez, I., 2017	"Navigating Precarious Terrains: Reconceptualizing Refugee-Youth Settlement", Refuge , 33(2), 45.

Nussbaum, M. C., 1997	" Kant and Cosmopolitanism", Perpetual Peace: Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal , (Eds. by J. Bohman, M. Lutz-Bachmann) Cambridge, Mass: MIT Press.
Nyers, S, 2003	"Abject Cosmopolitanism: the Politics of Protection in the anti-deportation Movement", Third World Quarterly , 24(6), 1069-1093.
OAU, 1969	Afrika Birliği Örgütü Mülteci Hakları Sözleşmesi.
Odman, M. T., 1995	Mülteci Hukuku , Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İnsan Hakları Merkezi.
OECD, 2017	"G20 Global Displacement and Migration trends Report 2017", (Çevrimiçi) https://www.oecd.org/g20/topics/employment-and-social-policy/G20-OECD-migration.pdf , 21.3.2018.
Ogbu, J. U., 1982	"Cultural Discontinuities and Schooling" Anthropology, Education Quarterly , 13(4), 290-307.
Ogbu, J. U., Simons, H. D., 1998	"Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education", Anthropology, Education Quarterly , 29(2), 155-188.
Oh, S.A., Van der Stouwe, M., 2008	"Education, Diversity and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand", Comparative Education Review , 52(4, Special Issue on Education in Conflict and Post Conflict Societies), 589-617.
Olsen, L., 2000	"Learning English and Learning America: Immigrants in the Center of a Storm", Theory Into Practice , 39(4), 196-202.
Ökten, K. H., 2001	"Immanuel Kant'ın "Ebedi Barış Üzerine Felsefi Deneme" Adlı Eseriyle Ortaya Koyduğu Ebedi Barış Fikri ve Bu Fikrin Uluslararası İlişkiler Düşüncesinde Yarattığı Etki", İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi
Öz, H., 21.09.2016	"Dinçer'de dersane açıklaması", İHA , (Çevrimiçi) http://www.iha.com.tr/haber-dincerden-dershane-aciklamasi-250456/ , 2.1.2017.
Özer, Y., Ateşok, Z. Ö., Komsuoğlu, A., 2016	"Türkiye'nin Göçmen ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının Dönüşümü", Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler , (Ed. A. Esen,

	M. Duman), İstanbul, Wald.
Özer, Y., Komsuoğlu, A., Ateşok, Z. Ö., 2016	"Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" Asos Journal , 4(37), 76-110.
Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., Ateşok, Z. Ö 2017	"One Common Future, Two Education Systems: The Case of Syrian Children of Istanbul", European Education , 49(2-3), 114-132.
Öztürk, A., 1.11. 2013	"Suriyeli Öğrenciler Türkiye'de Okula Başlıyor", Anadolu Ajansı , (Çevrimiçi) https://aa.com.tr/tr/egitim/suriyeli-ogrenciler-turkiyede-okula-basliyor/207431 , 2.1.2017.
Öztürkler, H., Göksel, T., 2015	Suriyeli Mültecilerin Türkiye'ye Ekonomik Etkileri: Sentetik bir Modelleme , Ankara, ORSAM (196).
Paxton, G., Smith, N., Win, A. K., Mulholland, N., Hood, S., 2011	Refugee Status Report: A Report on How Refugee Children and Young People in Victoria are Faring , Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria.
Perry, K. H., Mallozzi, C., 2011	"'Are You Able ...to Learn?': Power and Access to Higher Education for African Refugees in the USA", Power and Education , 3(3), 249-262.
Perumal, J., 2015	"Responding with hospitality: Refugee children in the South African education system", Education as Change , 19(3), 65-90.
Peterson, G., 2015	"Sovereignty, International Law, and the Uneven Development of the International Refugee Regime", Modern Asian Studies , 49(2), 439-468.
Pinson, H., Arnot, M., 2007	"Sociology of Education and the Wasteland of Refugee Education Research", British Journal of Sociology of Education , 28(3), 399-407.
Pinson, H., Arnot, M., 2010	"Local Conceptualisations of the Education of Asylum-seeking and Refugee Students: From Hostile to Holistic models", International Journal of Inclusive Education , 14(3), 247-267.
Portes, A., Rumbaut, R. G., 2006	Immigrant America: a Portrait , Berkeley, Univ of California Press.

Preston, R., 1991	"The Provision of Education to Refugees in Places of Temporary Asylum: Some Implications for Development", Comparative Education , 27(1), 61-81.
Pryor, C. B., 2001	"New Immigrants and Refugees in American Schools", Childhood Education , 77(5), 275-290.
Pugh, K., Every, D., Hattam, R., 2012	"Inclusive Education for Students with Refugee Experience: Whole School Reform in a South Australian Primary School", The Australian Educational Researcher , 39(2), 125-141.
Reid, K., Smith, R., Powell, R., Reakes, A., Jones, G., 2007	"An Evaluation of the Effectiveness of the Education Welfare Service in Wales", Research in Education (77), 108-130.
Rengi, Ö., Polat, S., 2014	"Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları", Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks , 6(3), 135-156.
Retamal, G., Aedo-Richmond, R., 1998	Education as a Humanitarian Response: Continuum International Publishing Groups.
Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F., 2005	"Teachers, Schools, and Academic Achievement", Econometrica , 73(2), 417-458.
RTE, 2010	Beyond Statistics, Measuring Educaiton as a Human Right , Unpublished Report The Right to Education Project.
Ruthstrom-Ruin, C., 1995	Beyond Europe: The Globalization of Refugee Aid , Lund, Lund University Press.
Rutter, J., 2001	Supporting Refugee Children in 21st century Britain : A Compendium of Essential Information , Stoke on Trent, UK Trentham Books.
Rutter, J., 2003	Working with Refugee Children , York: Refugee Council.
Rutter, J., Cooley, L., Reynolds, S., Sheldon, R., 2007	From Refugee to Citizen: 'Standing On My Own Two Feet': A Research Report on Integration, 'Britishness' and Citizenship , Metropolitan Support Trust/Refugee Support.
Sağlam, H. İ., Kanbur, N. İ., 2017	"Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Sakarya University Journal of Education , 7(2), 310-323.

Sakız, H., 2016	"Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Çalışması", Göç Dergisi , 3(1), 65-81.
Saklan, E, Erginer, A., 2017	"Classroom Management Experiences with Syrian Refugee Students", Education Journal , 6(6), 207-214.
Saltmarsh, M., 2016	"Schools Enroll more Syrian Refugee children in Lebanon",. UNHCR , (Çevrimiçi) http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/577e34754/schools-enrol-syrian-refugee-children-lebanon.html , 21.2.2017.
Santoro, N., 2009	"Teaching in Culturally Diverse Contexts: What Knowledge About 'self' and 'others' do Teachers Need?", Journal of Education for Teaching , 35(1), 33-45.
SETA, 9.3.2016	Paper presented at the Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi, SETA, Ankara.
Seydi, A. R., 2013	"Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları", SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi , Aralık (30), 217-241.
Seydi, A. R., 2014	"Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar", SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi , Nisan (31), 267-305.
Shriberg, J., 2008	"Teaching Well? Educational Reconstruction Efforts and Support to Teachers in Postwar Liberia", IRC , (Çevrimiçi), http://www.ungei.org/resources/files/doc_1_Teaching_Well_-_IRC_Liberia_Report-1.pdf , 20.1.2106.
Sidhu, R. K., Taylor, S., 2007	"Educational Provision for Refugee Youth in Australia: Left to Chance?", Journal of Sociology , 43(3), 283-300.
Sinclair, M., 2001	"Education in Emergencies" Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries , (Eds. by J. Crisp, C. Talbot, D. B. Cippolone) Geneva, UNHCR, 1-83.
Sinclair, M., 2002	Planning Education In and After Emergencies , Paris: UNESCO.
Sinclair, M., 2007	Education in Emergencies , Common Welath Education Partnershis.

Sinclair, S., Dunn, E., Lowery, B., 2005	"The Relationship between Parental Racial Attitudes and Children's Implicit Prejudice", Journal of Experimental Social Psychology , 41(3), 283-289.
Sirkeci, İ., Yüceşahin, M. M., Şeker, B. D., 2015	"Uyum Çalışmalarına Giriş", Göç ve Uyum , (Ed. B.D. Şeker, İ. Sirkeci, M. Murat Yüceşahin) London, Transnational Press, 1-8.
Sleeter, C. E., McLaren, S., 1995	Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference , Albany, NY, Suny Press.
Smith, A., 2010	"The Influence of Education on Conflict and Peace Building", Education for All Global Monitoring Report 2011, The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education .
Smith, A., Vaux, T., 2003	Education, Conflict and International Development , UNICEF.
Smith, M., 2004	Warehousing Refugees: A Denial of Rights, a Waste of Humanity , World Refugee Survey (US Committee for Refugees and Immigrants).
Soguk, N., 1999	States and Strangers: Refugees and Displacements of Statecraft , Minneapolis, University of Minnesota Press.
Somers, M. R., Roberts, C. N., 2008	"Toward a New Sociology of Rights: a Genealogy of "Buried Bodies" of Citizenship and Human Rights", Annual Review of Law and Social Science , 4, 385-425.
Sommers, M., 1999	Emergency Education for Children , New York, Women's Commission for Refugee Women and Children.
Sommers, M., 2002	Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict , Washington, The World Bank.
Sommers, M., 2004	Co-ordinating Education During Emergencies and Reconstruction: Challenges and Responsibilities , Paris, International Institute for Educational Planning.
Spicer, N., 2008	"Places of Exclusion and Inclusion: Asylum-Seeker and Refugee Experiences of Neighbourhoods in the UK", Journal of Ethic and Migration Studies , 34(3), 491-510.
Spren, C. A., Vally, S., 2006	"Education Rights, Education Policies and Inequality in South Africa" International Journal of Educational

	Development , 26(4), 352-362.
STC, 2015	What do Children Want in Times of Emergency and Crisis: They want an Education , London: Save the Children.
Stevenson, J., Willott, J., 2007	"The Aspiration and Access to Higher Education of Teenage Refugees in the UK", Compare: A Journal of Comparative and International Education , 37(5), 671-687.
Stoll, L., 1999	"School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement", School Culture , 30-47.
Sztucki, J., 1999	"Who is a Refugee? The Convention Definition: Universal or Obsolete?", Refugee Rights and Realities: Evolving International Concepts and Regimes , 55-80.
Şeker, B. D., Sirkeci, İ. 2015	"Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey", Economics, Sociology , 8(4), 122-145.
Talbot, C., 2005	"Recent Reserach and Current Research Gaps", Forced Migration Review , 22, 5-7.
Tamer, M. G., 2017	"Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Trabzon Devlet Okullarındaki Durumu", Göç Dergisi , 4(2), 119-152.
Taştan, C., Çelik, Z., 2017	Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler , Ankara, Eğitim-Bir-Sen-Stratejik Araştırmalar Merkezi.
Tawil, S., Harley, A., 2004	"Education and Identity-base Conflict: Assessing Curriculum Policy for Social and Civic Reconstruction", Education, Conflict and Social Cohesion (Ed. S. Tawil, A. Harley) Paris, UNESCO, International Bureau of Education, 1-36.
Taylor, S., 2008	"Schooling and the Settlement of Refugee Young People in Queensland: "...The Challenges are Massive"", Social Alternatives , 27(3), 58-65.
Taylor, S., Sidhu, R. K., 2012	"Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?", International Journal of Inclusive Education , 16(1), 39-56.
Tekeli, İ., 1990	"Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Nüfusun Zorunlu Yer Değiştirmesi ve İskan Sorunu", Toplum ve Bilim , 50, 49-71.

Tolay, J., 2014	"The Legal Framework of Asylum Policy in Turkey: Towards More Protection?", Migration, Asylum and Refugees in Turkey: Studies in Control of Population at the Southeastern Borders of the EU , (Ed. N. Ö. Baklacioğlu, Y. Özer) New York, The Edwin Mellen Press, 77-125.
Tolay, J., 2015	"Discovering Immigration into Turkey: The Emergence of a Dynamic Field", International Migration , 53(6), 57-73.
Topçu, E., 2017	"Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitime Kazandırılma Süreci: Geçici Eğitim Merkezleri", Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar , (Ed. C. Taştan, A. Ç. Kavuncu), Ankara, Polis Akademisi Yayınları, 11-25.
Topçuoğlu, R., 2012	Türkiye’de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması , İsveç Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Ajansı ve Uluslararası Göç Örgütü (IOM), (Çevrimiçi) http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf . 20.11.2017.
Topkaya, Y., Akdağ, H., 2016	"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılar Hakkındaki Görüşleri: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği", Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 7(1), 767-786.
Tösten, R., Toprak, M., Kayan, M. S., 2017	"An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools", Universal Journal of Educational Research , 5(7), 1149-1160.
TRT, 10 Nisan 2015	"5 yılda 5 bin Suriyeli öğrenciye burs" TRT Haber (Çevrimiçi) http://www.trthaber.com/haber/egitim/5-yilda-5-bin-suriyeli-ogrenciye-burs-177931.html , 21.5.2017.
Turton, D., 2003	Refugees and "Other Forced Migrants" , Refugee Studies Centre.
UAF, 2009	İki Arada Bir Derede: Türkiye'deki Mültecilere Koruma Sağlanmıyor , Londra, Uluslararası Af Örgütü (Amnesty International) Yayınları.
Ugur, M., 1995	"Freedom of Movement vs. Exclusion: A Reinterpretation of the Insider-Outsider Divide in the European Union", International Migration Review , 964-999.

UNESCO, 1990	World Declaration Eductaion for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs , Paris, UNESCO.
UNESCO, 2000	The Dakar Framework for Action , Paris, UNESCO.
UNESCO, 2003	Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision , Paris, UNESCO.
UNESCO, 2008	UNESCO's Work on Education for Peace and Non-Violence: Building Peace Through Eductaion , Paris, UNESCO.
UNHCR, 1982	Report of the UNHCR A/37/12 , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 1997a	Evaluation of UNHCR's Efforts on behalf of Children and Adolescents , Geneva, UNHCR Inspection and Evaluation Service.
UNHCR, 1997b	UNHCR Comprehensive Policy on Urban Refugees , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2000	The State of the World's Refugees 2000: Fifty years of Humanitarian Action , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2003	Education Field Guidelines , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2009a	Education Strategy 2010-2012: "Education for All Persons of Concern to UNHCR , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2009b	Filling the Gap? Informal Schools in Dadaab Refugee Camps , Dadaab, UNHCR CARE.
UNHCR, 2009c	Nansen: A Man of Action and Vision , (Çevrimiçi) http://www.unhcr.org/events/nansen/4aae50086/nansen-man-action-vision.html ,21.1.2018.
UNHCR, 2009d	Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2009e	UNHCR Policy on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2010	Report on the Enrolment Rates to Primary and Secondary Education in UNHCR Operations , Geneva, UNHCR Department of International Protection.

UNHCR, 2011a	Ensuring Access to Education: Operational Guidance on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas , (Çevrimiçi) http://www.unhcr.org/4ea9552f9.pdf , 20.4.2017.
UNHCR, 2011b	Türkiye'de UNHCR: Gerçekler, Rakamlar , Ankara, UNHCR.
UNHCR, 2012a	Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries 2012 , UNHCR.
UNHCR, 2012b	Education Strategy 2012-2016 , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2014a	Global Partnership for Education: Replenishment Pledge - UNHCR , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2014b	Policy on Alternatives to Camps , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2015	Curriculum Choices in Refugee Settings , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2016a	Global Trends: Forced Displacement in 2015 , (Çevrimiçi) https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf , 13.1.2018.
UNHCR, 2016b	Missing Out: Refugee Education in Crisis , (Çevrimiçi) http://www.unhcr.org/57d9d01d0 , 13.1.2018.
UNHCR, 2017	Left Behind: Refugee Education in Crisis , Geneva, UNHCR.
UNHCR, 2018	The Global Compact on Refugees , (Çevrimiçi) http://www.unhcr.org/5ae758d07 , 1.5.2018.
UNICEF, 2004	Dünya Çocuklarının Durumu: Çocukluk Tehdit Altında , New York, UNICEF.
UNICEF, 2012	Young Migrants, Refugees and Asylum Seekers , (Çevrimiçi) http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=59&dil=en&d=1 , 20.1.2016.
UNICEF, 2014	Syria Crisis Monthly Humanitarian Situation Report , (Çevrimiçi) http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=59&dil=en&d=1 , 20.1.2016.

UNICEF, 2015	Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt , MENA, UNICEF.
UNICEF, 2016a	Syria Crisis Education Fact Sheet: Five Years of Crisis and Conflict , UNICEF Middle East and North Africa Regional Office.
UNICEF, 2016b	Syria Crisis: February 2016 Humanitarian Results , (Çevrimiçi) http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF Syria Crisis Situation Report - February 2016.pdf , 2.2.2017.
UNICEF, 2017	"230.000'den fazla Mülteci Çocuk Türkiye'de Şartlı Eğitim Yardımı Programı'ndan Yararlanacak", (Çevrimiçi) https://www.unicefturk.org/yazi/muelteci-cocuklar-icin-sartli-egitim-yardimi , 1.5.2018
UNICEF, 2018a	Protected on Paper? An Analysis of Nordic Country Responses to Asylum Seeking Children , Florence, UNICEF.
UNICEF, 2018b	UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Situation Report , (Çevrimiçi) https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF Turkey Humanitarian Situation Report - January 2018.pdf , 1.5.2018.
Uyan-Semerci, S., Erdoğan, E., 2018	"Who Cannot Access Education? Difficulties of Being a Student for Children from Syria in Turkey", Vulnerable Children and Youth Studies , 13(1), 30-45.
Uzun, E. M., Bütün, E., 2016	"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri", Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi , 1(1), 72-83.
Vega, L., Bajaj, M., 2016	"The Right to Education in Protracted Conflict: Teachers' Experiences in Non-formal Education in Colombia", Globalisation, Societies and Education , 14(3), 358-373.
Verma, G. K., Darby, D., 2002	"Immigrant Policies and Education of Immigrants in Britain", Education and immigration: Settlement Policies and Current Challenges , (Ed. G. K. Verma, D. Kalekin-Fishman, S. Pitkänen) London, Routledge.

Wall, I., 18.11.2015	"Look Back and Learn: The Evian Conference, 1938", Irin News , (Çevrimiçi) http://www.irinnews.org/analysis/2015/11/18 , 21.9.2017.
Waters, T., LeBlanc, K., 2005	"Refugee Education: Mass Public Schooling without a Nation-State", Comparative Education Review , 49(2), 129-147.
Watkins, K., Zyck, S. A., 2014	Living on Hope, Hoping for Education: The Failed Response to the Syrian Refugee Crisis , London, ODI.
Watt, E., 24.03.2017	"Untold Story" of Iran Giving Education to 350,000 Afghan Refugee Children", Theirworld , (Çevrimiçi) http://theirworld.org/news/un-praises-iran-for-educating-afghan-refugees , 1.5.2018.
WCRWC, 2000	Untapped Potential: Adolescents Affected by Armed Conflict. A Review of Programs and Policies , New York: Women's Commission for Refugee Women and Children.
Werbner, S., 2006	"Vernacular Cosmopolitanism", Theory, Culture, Society , 23(2-3), 496-498.
Westmoreland, M. W., 2008	"Interruptions: Derrida and Hospitality", Kritike , 2(1), 1-10.
Wettstein, M., 2011	Access to Education for Children under the Protection of UNHCR: Case Study in Kyangwali Refugee Settlement, Uganda , Neuchatel, University of Neuchatel.
Williams, J. H., 2001	"On School Quality and Attainment", Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries , (Ed. J. Crisp, C. Talbot, D. B. Cippolone) Geneva, UNHCR.
Wilson, E. K., 2010	"Protecting the Unprotected: Reconceptualising Refugee Protection Through the Notion of Hospitality", Local-Global , 8, 100-122.
World Bank, 2011	Accelerating Catch-up: Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa , Washington, The World Bank.
Wright, L. A., Plasterer, R., 2010	"Beyond Basic Education: Exploring Opportunities for Higher Learning in Kenyan Refugee Camps", Refuge , 27(2), 42.
Yamamoto, Y., 2014	"Immigrant Children's Schooling and Family Processes in Japan: Trends, Challenges, and Implications", Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families ,

	Springer, 55-74.
Yılmaz, A., 2014	"The State of International Migrant Children in turkey: The Case of Van", Mediterranean Journal of Humanities , 2, 349-372.
YÖK, 3.9.2013	"Bakanlar Kurulu Kararı'nın 4'üncü Maddesi. Sayı: 57802651/1008", (Çevrimiçi) www.yok.gov.tr , 3.1.2017.
YÖK, 9.10.2013	"Suriye ve Mısır Ülkelerinden Yurdumuzda Bulunan Yükseköğretim Kurumlarına Yatay Geçiş Kararı", (Çevrimiçi) www.yok.gov.tr , 3.1.2017.
YÖK, 2018	(Çevrimiçi) https://istatistik.yok.gov.tr/ , 21.4.2018
Zavediuk, N., 2014	"Kantian Hospitality", Peace Review , 26(2), 170-177.
Zetter, R., 2007	"More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization", Journal of Refugee Studies , 20(2), 172-192.
Zolberg, A. R., 1983	"The Formation of New States as a Refugee-Generating Process", The Annals of the American Academy of Political and Social Science , 467(1), 24-38.

ÖZGEÇMİŞ

2002 yılında Marmara Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Fransızca Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü'nden mezun olmuştur. 2011 yılında Boğaziçi Üniversitesi Avrupa Çalışmaları'nda yüksek lisansını tamamlamıştır. 2012 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler dalında başladığı doktora programına devam etmektedir. Karşılaştırmalı siyaset, göç, zorunlu yerinden edilme, eğitim politikaları alanlarında çalışmalarına devam etmektedir.