

GÖÇ OLGUSU VE TÜRK EĞİTİM PARADİGMASI

Cihan Kocabaş & Yusuf Alpaydın

Göç Araştırmaları Vakfı
Ankara, Kasım, 2021



İÇİNDEKİLER

YÖNETİCİ ÖZETİ	1
GİRİŞ	3
A. GÖÇ OLGUSU, GÖÇMENLER VE EĞİTİM SİSTEMLERİ	5
Eğitim Amaçlı İnsan Hareketlilikleri	6
Göçün Eğitim Sistemleri Üzerindeki Etkileri	7
Okul Çağındaki Göçmen ve Mültecilerin Okullaşmasındaki Engeller	10
B. GÖÇMENLERİN EĞİTİM SİSTEMLERİNE UYUMU VE İÇERİLMESİNDE TEMEL YAKLAŞIMLAR	13
Göçmenlerin Eğitim Sistemine Uyumuna Yönelik Politikalar	13
Güvenleştirmeye Karşın Hak Temelli Yaklaşım	16
Göçmen Eğitiminde Pedagoji ve Dil Eğitimi Yaklaşımları	17
C. TÜRK EĞİTİM PARADİGMASININ GÖÇ OLGUSUNA DUYARLILIĞI	19
Göç Bağlamında Türk Eğitim Sistemi	19
Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Paradigması	22
Osmanlı son dönemi	23
Cumhuriyet ve tek parti dönemi	24
Demokrat Parti dönemi	27
Askeri müdahaleler dönemi	28
2000'li yıllar	29
Türk Eğitim Paradigmasının Göç Olgusuna Duyarlılığı	31
SONUÇ VE ÖNERİLER	34
Göçe duyarlı eğitim paradigmasının temel ilkeleri	34
Eğitimin temel unsurlarında göçe duyarlılık	35



GÖÇ OLGUSU VE TÜRK EĞİTİM PARADİGMASI

Cihan Kocabaş & Yusuf Alpaydın

YÖNETİCİ ÖZETİ

Tarih boyunca insanların ihtiyaçlarını karşılamak için hareketlilik halinde olduğu bilinmektedir. Bu hareketliliklerin toplumların etkileşim kurmasına ve birbirlerinden etkilenecek gelişmesine katkı sunan bir yönü olduğu söylenebilir. Çeşitli medeniyet havzalarının aktardıkları tarihi ve kültürel mirasları incelendiğinde toplumların birbirlerinden etkilendikleri bariz şekilde görülebilmektedir. Bölgeler arasında kurulan ticari ilişkiler, ilim tahsili için yapılan yolculular veya göçler ise bu etkileşim sürecinin en belirgin unsurları arasındadır. Günümüzde de insan hareketliliklerin ve göçlerin, toplumların ekonomik kalkınması, insan kaynaklarının zenginleştirilmesi, kültürel çeşitliliği ve demografik zenginliği sağlaması açısından faydalarına değinen çalışmalar mevcuttur.

Tarihteki ve günümüzdeki mevcut demografik durumu bakımından Türkiye’de göç geçmişine sahip oldukça geniş bir toplum kesiminin varlığı söz konusudur. Farklı yerlerden gelmiş göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma gibi farklı statülerle Türkiye’de bulunanların yanında Türk diasporasının eğitim sürecinde olan çocukları da göç bağlantılı önemli bir nüfusu meydana getirmektedir. Göç geçmişi olan insanların ihtiyaçlarına uygun bir eğitimin verilmesi için öncelikle bu insanları gelinen toplumun bir parçası olarak mevzuatta ve yasada tanımak, anlamak, fark etmek ve kabul etmek gerekmektedir. Bu bağlamda Türk eğitim sistemi ve paradigması göç bağlamında tartışılması önemlidir.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde göç ve insan hareketliliklerine ilişkin muktesabat incelendiğinde ilk olarak 1934 İskan Kanunu karşımıza çıkmaktadır. Bu kanun ile Türk ırkının ve kültürünün oluşturduğu bir nüfus arzulanığı için ulus-devlet fikrinin lehine sonuç verecek göç alma ve göç verme ve yerleştirme hareketlerinin bizzat devletin zorlayıcı tavrı ile gerçekleştiği söylenebilir. Sonraki yıllarda 1951 Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme ve 1967’deki ek protokolü gündeme gelmiştir. Bu sözleşme kapsamında “coğrafi çekince” şartının yürürlükte olması sebebiyle göç ve göçmen politikaları anlamında katı bir duruşun sergilendiği görülmektedir. Göç geçmişi bulunanların eğitimi için bir çerçeve çizildiği de söylenemez. 80’lerde ve 90’lı yıllarında başında ise göç meselesi ve göçmenlere ilişkin kayda değer politika kaygısı söz konusu değildir (İçduygu ve Aksel, 2013, s.185). Dolayısıyla yakın tarihte Türk eğitim sisteminin göç meselesini nasıl ele alması gerektiğiyle ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Oysa demografiye bakıldığında Türkiye sürekli olarak göç hareketlerine maruz kalmaktadır. Buna rağmen bu göçlerle ilintili olarak eğitim sisteminde veya eğitim müfredatında herhangi bir içerikle karşılaşılabilmesi çok mümkün değildir.

Türk eğitim sistemi göç bağlamında ele alındığında, öncelikle sistem içerisinde farklı ihtiyaçları olan beş farklı grup karşımıza çıkmaktadır. Birinci grup olarak uluslararası öğrenciler; ikinci grup olarak mülteci ve sığınmacılar, üçüncü grup Türk diasporası, dördüncü grup iç göç nüfusu ve son grup olarak ise Cumhuriyet sonrası sınır dışında azınlık durumuna düşüp Türkiye’ye göç ederek gelenler sayılabilir. Tüm bu gruplar için milli eğitimin kapsayıcı, kucaklayıcı, etnik ve kültürel zengin-

liği temsil edecek bir yapıda kurgulanmadığı söylenebilir. Çünkü Milli Eğitimin temel kanunlarına, amaçlarına veya anayasa gibi temel metinlere bakıldığında Cumhuriyetin kurulduğu yıllardaki hakim anlayışı ve hala o günlerin genel eğilimi olan ulus-devlet inşa etmek amacını yansıtan, totaliter denilebilecek bir perspektifi yansıttığı görülmektedir.

Türkiye’de ulusal hukuku uluslararası mülteci hukuku ile uyumlu hale getiren ve ilgili kişilerin haklarını güvence altına alan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, göç ve göçmen politikaları bakımından önemli bir adım olarak görülmektedir (Erbaşı Çuhadar, 2016, s.3248). Göç ve göçmen politikaları anlamında yaşanan bu ilerlemenin ancak eğitim sisteminde de paylaşılması ve kabul görmesi durumunda hem ev sahibi Türkiye toplumu hem de göçmen/mülteci vb. göç geçmişi sahip kitlenin menfaatine yönelik işlerlik kazanacağı söylenebilir.

Göçler çağından önemli bir göç güzergahı olarak değerlendirebileceğimiz Türkiye’de göçle ilgili gerekli farkındalığa sahip fertlerin yetiştirilmesi, kültürel duyarlılık, kültürleri tanıma, saygı gösterme, iletişim kurma, meselelere daha evrensel bakabilme gibi becerilere bağlıdır. Toplumun hem özeti hem de mimarı olan okullardan ve dolayısıyla eğitim sistemlerinden bu noktada birtakım duyarlılıklar geliştirmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada yapılan tahlil ve tespitler ışığında bazı öneriler sunulmuştur. Bu önerilerde eğitimin temel unsurlarında göçe duyarlılığın nasıl geliştirilebileceği ele alınırken; açıklık, çoğulculuk, uluslararası bilinç, katılım, içirme, esneklik, kültürel duyarlılık, temsil ve aidiyet gibi kavramlar çerçevesinde yeni bir eğitim paradigması için ilkeler inşa edilmeye çalışılmıştır. Eğitim yönetimine, müfradata ve yetiştirilmek istenen insan niteliklerine ilişkin öneriler ile göçe duyarlı bir eğitim paradigmasının mahiyeti tasvir edilmeye çalışılmıştır.



GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar çeşitli sebeplerle doğup büyüdükleri veya yaşadıkları bölgeleri terk ederek farklı coğrafi alanlara yerleşme ihtiyacı duymuşlardır. İnsanların gönüllü veya zorunlu olarak, bazen bireysel bazen toplu şekilde katıldıkları bu yer değiştirme hareketlilikleri hem terkedilen bölgelerde hem de yeni yerleşilen bölgelerde birtakım değişimlere ortam hazırlamıştır. Bu değişimler çerçevesinde insanların coğrafi yer değiştirmelerine bağlı, genellikle siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel birçok konuda sebep-sonuç münasebetlerinin varlığı, göçün hem müspet hem de menfi cihetten bir olgu olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Detayları değişiklik gösterse de bu bireysel veya kitlesel yer değiştirme olayları göç olgusu üzerinden ele alınarak tarihi ve güncel meselelerin yorumlanmasına imkân tanımaktadır.

Geçmişten günümüze insanların ihtiyaçlarını karşılamak için hareketlilik halinde olduğu bilinmektedir. Bu hareketliliklerin toplumların etkileşim kurmasına ve birbirlerinden etkilenecek gelişmesine katkı sunan bir yönü olduğu söylenebilir. Çeşitli medeniyet havzalarının aktardıkları tarihi ve kültürel mirasları incelendiğinde toplumların birbirlerinden etkilendikleri bariz şekilde görülebilmektedir. Bölgeler arasında kurulan ticari ilişkiler, ilim tahsili için yapılan yolculular veya göçler ise bu etkileşim sürecinin en belirgin unsurları arasındadır. Günümüzde de insan hareketliliklerinin ve göçlerin, toplumların ekonomik kalkınması, insan kaynaklarının zenginleştirilmesi, kültürel çeşitliliği ve demografik zenginliği sağlaması açısından faydalarına değinen çalışmalar mevcuttur (bkz. Vidal, 1998; Damelang ve Haas, 2012; Aktaş, 2015).

Farklı bölgelerde farklı zaman dilimlerinde göçe yönelik iyimser ve kötümser bakış açılarının geliştirildiği görülmektedir. Örneğin 2. Dünya Savaşı'ndan 1970'li yılların başlarına kadar ve neoliberal kalkınma anlayışının güçlenmesiyle 1990'lardan itibaren göç iyimserliğinin hakim olduğu ifade edilmektedir. Günümüzde de uluslararası kurum ve kuruluşların göç olgusuyla ekonomik ve sosyal kalkınma arasındaki olumlu ilişkilere vurgu yapan çalışmaları söz konusudur (Aktaş, 2015, s.38-39). Bazı ülkelerde ise bir yanda ulus-devlet anlayışı korunmak istenirken diğer yanda çok dillilik ve çok kültürlülük gibi konular tartışılmaya devam etmektedir. Güvenikleştirme teorisi perspektifinden bakıldığında da göç olgusunun ev sahibi toplumda tehdit ve risk olarak algılanması göçmenlerin aleyhine tutumların gelişmesi ihtimalini doğurmaktadır. Dolayısıyla günümüz şartlarında birçok alanda göçle ilintili bu değişimlere uyum sağlama ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. Özellikle eğitim sistemlerinin göç olgusu karşısında reaksiyon üretmesi beklenmektedir.

Eğitim sistemleri bağlamında ele alındığında göç hareketlilikleri doğurduğu fırsatlar itibariyle ülkelerin eğitim sistemleri ve politikaları üzerinde etkilere sahiptir. Çünkü yeni insan kaynağı ve beşeri sermaye sağlama potansiyeline sahip göçlerin iyi yönetilmesi önemlilik arz etmektedir. Zira göçlerin sebep olduğu ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal anlamda etkilerinin kontrol edilmesi ve göç akışlarından azami fayda sağlanması yine göçmenlerin sorunsuz şekilde topluma ve ekonomiye katılımlarıyla mümkündür. Bu sürecin sorumluluğu çoğunlukla eğitim sistemi ve politikalarınca üstlenilmektedir.

Uluslararası Göç Örgütü verilerine göre 2020 yılı ortasında dünya üzerinde toplam 280.6 milyon göçmen bulunmaktadır (IOM, 2021, s.1). 2020 yılı sonunda 82.4 milyon insanın zorla yerinden edildiği ve bunların ise yaklaşık 35 milyonunun okul çağında sayılabilecek (18 yaş altında) çocuklardan oluştuğu tahmin edilmektedir (UNHRC, 2021, s.1). Bu çocukların eğitime erişimleri ise önemli bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü eğitime erişim, göçmenlerin yaşamlarındaki fir-

satları yakalayabilmelerine, ekonomik ve sivil katılımlarını gerçekleştirmelerine katkı sağlayan ve dolayısıyla katılım süreçlerini etkileyen hayati bir öneme sahiptir. Göç ve eğitim yoluyla bireyler bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirebilir, sosyal ve ekonomik gelişime katkıda bulunabilirler. Bunun için göç deneyimlerinin nitelikli bir eğitimle desteklenmesi gerekmektedir.

Göçmen eğitimiyle ilgili literatür incelendiğinde uygulayıcıların bu alandan en çok mücadele içinde olduğu hususlar göçmenlerin eğitime erişimi ve farklı anadile sahip öğrenciler ile yaşanan problemleri sayılabilir. Bunlarla bağlantılı olarak eğitim programlarının kalitesi, eğitim geçmişlerine göre öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesi, göçmen eğitimi için öğretmen yeterlikleri ve diploma/sertifika denklikleri göçmen öğrencilerin eğitim sistemleri içerisinde sıkça gündeme gelen problemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Heckman, 2008, s.15-17). Tarihten günümüze önemli göç güzergahı olmuş Türkiye’de de kendi bağlamının ihtiyaçları ve göçle alakalı meseleler çerçevesinde eğitim sisteminden göç odaklı bir takım duyarlılıklar geliştirmesi beklenmektedir. Göçün doğuracağı fırsatlardan azami derecede yararlanılabilmesi için iyi kurgulanmış sosyal politikalarla desteklenen, göç gerçeğine duyarlı bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için eğitim sisteminin paydaşlarının varsayımları ve değerlerinin yanında eğitim sistemine hâkim fikri ve pedagojik çerçevenin küresel dünyanın göç gerçekliğine uyum sağlayabilecek bir form kazanmış olması gerekmektedir.

Tarihteki ve mevcut demografik yapısı bakımından Türkiye’de bir göç geçmişine sahip oldukça geniş bir toplum kesiminin varlığı söz konusudur. Farklı yerlerden gelmiş göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma gibi farklı statülerle Türkiye’de bulunanların yanında Türk diasporasının eğitim sürecinde olan çocukları da göç bağlantılı önemli bir nüfusu meydana getirmektedir. Göç geçmişi olan insanların ihtiyaçlarına uygun bir eğitimin verilmesi için öncelikle bu insanları hem gelen toplumun insanları olarak hem de mevzuatta ve yasada tanımak, anlamak, fark etmek ve kabul etmek gerekmektedir. Her şeyden önce bunun bir zihniyet meselesi olduğu, zihniyette bir dönüşüm olmadığı takdirde birtakım politikaların, uygulamaların konmaya kalkışılması hâlinde yapılanların bir yanının eksik kalacağı açıktır. Fakat Türkiye’nin eğitim sistemi, eğitim kültürü, eğitim müfredatı, ders kitapları, öğretmeni veya tüm eğitim paydaşları göçe ve göçmene karşı açık ve ortak bir bakış açısı sergileyememektedir.

Bu noktada Türkiye ve eğitim sisteminin göçlerden nasıl etkilendiği, Türk eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının, ilkelerinin göç olgusuna duyarlılığı, yetiştirilmek istenen insan tipinin çağdaş dünya koşullarıyla mukayesesi gibi mevzuların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu minvalde mevcut çalışmada şu sorulara cevaplar aranması manidardır;

- Eğitim sistemlerinin göç alması ve vermesine kuramsal olarak hangi çerçevelerden bakılabilir?
- Geçmişten günümüze Türkiye’deki göç olgusunun eğitim sistemleri üzerinde ne tür etkileri olmuştur?
- Türkiye’de eğitimin amaçları göç olgusunu dikkate alarak nasıl geliştirilebilir?
- Göç olgusu dikkate alındığında eğitim sisteminin yetiştireceği bireylerin temel bilgi ve yeteneklerine dair çerçeve (insan modeli) nasıl geliştirilebilir?
- Göç olgusu okullarda pedagojik açıdan hangi ilke ve tarzları gerekli kılmaktadır?

A. GÖÇ OLGUSU, GÖÇMENLER VE EĞİTİM SİSTEMLERİ

Göç olgusunun ve doğurduğu sonuçların ülkelerin eğitim sistemlerinin ve politikalarının üzerinde de büyük etkisinin var olduğunu söylemek mümkündür. Göçler özellikle hedef ülkelere yeni insan kaynağı ve beşeri sermaye sağlama potansiyeline sahiptir. Zira ekonominin hem büyüyen hem de gerileyen sektörlerinde önemli işler göçmenler tarafından doldurulur. Önceki nesillere göre görece daha nitelikli ve genç göçmen nüfusu ülkenin işgücünü daha da güçlendirmektedir. Ayrıca çalışma çağındaki nüfus oranını da yükseltmektedirler. Göçmenlerin istihdam şansı bulanların vergiler ve sosyal katkılar yoluyla kamu gelirleri üzerine olumlu etkileri söz konusudur. Bu bakımdan günümüzde ve gelecek yıllarda birçok ülkede hem ev sahibi ülkeler hem de göçmenler için risk faktörlerinin azaltılması ve faydalarının en yüksek düzeye çıkartılabilmesi umulmaktadır (Dumont ve Liebig, 2014, s.1). Dolayısıyla göç olgusunun ve neticelerinin iyi yönetilmesi, ev sahibi ülkelerin ve göçmenler lehine sürdürülebilir politikalarla devam ettirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Göçmenlerin ev sahibi topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli koşulların sağlanması ev sahibi ülke için geniş kapsamlı sorumlulukların üstlenilmesi anlamına gelmektedir. Bu sosyal katılım sürecinin ülke üzerindeki büyük yükünün önemli bir kısmı eğitim sistemi ve politikalarınca üstlenilmektedir.

Göç akışlarının toplumun eğitim çıktıları üzerinde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Zira göç ve eğitim, bireyleri, okulları, toplulukları, bölgeleri ve ülkeleri etkileyen çok yönlü süreçlerdir. Göç ve eğitim yoluyla bireyler bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirebildiği gibi sosyal ve ekonomik gelişime katkıda bulunabilme imkânını elde ederler. Dolayısıyla eğitime erişim, göçmenlerin yaşamlarındaki fırsatları, ekonomik ve sivil katılım derecelerini etkilediği için önemlidir. Bu yönleriyle göç olgusu, çocukların eğitimsel gelişimlerinde hem engelleme hem de ilerletme potansiyeline sahiptir (Schapiro, 2009, s.55; Sanz, 2018, s.10).

Eğitim sistemleriyle göçün doğrudan ilintili olduğu bir diğer alan ise eğitim amaçlı gerçekleşen göçlerdir. Günümüzde göçlerin büyük çoğunluğunu ekonomik motivasyonlarla gerçekleşen göçler oluştursa da göçlerin tamamı içerisinde eğitim amaçlı göçlerin azımsanmayacak derecede olduğu söylenebilir. Göçmen ülkeleri olarak bilinen Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya gibi ülkelerin yanında İngiltere, Fransa, Almanya ve İsveç gibi Avrupa ülkelerinde göçmen öğrenciler okul nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (MDP, 2020, p.1). Özellikle yükseköğretim düzeyinde gün geçtikçe artan bir hareketlilik söz konusudur. Bu anlamda eğitim, bazı durumlarda göç akışlarının itici gücü olarak değerlendirilebilir. Bağlamı değişkenlik göstermekle beraber, göçler yoluyla düşük ve orta gelirli ülkelerdeki çocukların ve gençlerin eğitim durumlarını iyileştirmek mümkün olabilmekte, daha iyi bir yaşam hayaliyle eğitim amaçlı göçlerin gerçekleştiği görülmektedir (UNESCO, 2018, s.51). Göçmenler, bazı durumlarda öğrenci olarak gittiği ülkelerde daha sonra göçmen olarak kabul edilmektedirler. Bunun yanında göçmenliğin eğitim üzerinde dolaylı etkileri de görülmektedir. Örneğin, göçmenlerin kendi ülkelerindeki yakınlarına yönelik maddi yardımları geride bırakanların eğitimi için teşvikler oluşturabilmektedir (Tani, 2017, s.ii).

OECD ülkelerindeki göç ve eğitime dair bulguları göç ve eğitim ilişkisinin bir başka yönünü ortaya koymaktadır. Bulgulara göre daha eğitilmiş olan bireylerin göç etme olasılığı daha yüksektir. Buna ek olarak göçmenler gittikleri ülkelerde bireylere kıyasla daha eğitilimler (UNESCO, 2018, s.34). Bu bulgular göç ve eğitime ilişkin daha önce bahsedilenlerle beraber ele alındığında eğitimin hem çekici hem de itici faktör olarak göç olgusuna yön veren bir özellik taşıdığı yorumu yapılabilir.

Eğitim Amaçlı İnsan Hareketlilikleri

Göç ve eğitim tercihleri iç içe geçen karşılıklı ve aralarında nedensel bağlar bulunan unsurlardır (Tani, 2017, s.ii). Bu bakımdan eğitim amaçlı göç tercihlerinin ve eğitilmiş insanların göç motivasyonları göç kuramlarındaki yaklaşımlardan istifade edilerek belli ölçülerde açıklanabilir. Temelde itme ve çekme faktörleri insanların göç tercihlerini etkilediği düşünüldüğünde eğitim amaçlı gerçekleşen veya gerçekleşecek göçlerin yönünü belirleyen unsurlar belirginleşebilmektedir. En basit örnekle, eğitim amaçlı göç edecek bir kişinin tercih edeceği eğitim sisteminin kalite ve prestij sunması, mezun olduktan sonra istihdam olanaklarının yüksek olması beklenir. Buna ek olarak eğitimin gidilecek bölgede/ülkede yasal oturma ve çalışma izni almanın bir hazırlayıcısı veya bir ön koşulu olarak ikincil amaçlarla insanların tercihlerine yansiyabilir.

Eğitim amaçlı göçlerin küreselleşmeyle bağlantılı olduğu ve ülkelerin uluslararası öğrenciler için talep ve teşviklerini arttırdıkları bilinmektedir. Okul harçlarının veya öğrenim giderlerinin karşılanması ve diğer harcamaların yapılması yoluyla, uluslararası öğrenciler bazı ülkeler ve bu ülkelerdeki belirli yükseköğretim kurumları için önemli bir gelir kaynağı teşkil etmektedirler. Dolayısıyla ülkelerin en basit boyutuyla ekonomik fayda elde ettiği bu süreçte yabancı öğrenciler için teşvik politikaları farklı ülkelerdeki öğrenciler için çekici faktör niteliği kazanmaktadır (Waters, 2019, p.7). Bununla beraber öğrencilerin yurtdışında eğitim görme istekleri ise çeşitli sebeplerle artmaktadır. Olağan göçlerde olduğu gibi kişilerin içinde bulunduğu ekonomik, kültürel, politik ve sosyal faktörler göç ederek eğitim görmeyi çekici hale getirebilmektedir. Öğrencilerin başka ülkede veya bölgede okumaya yönelik kişisel motivasyonları, aile, diğer ağlar, medya, politika ve mevcut altyapıdan kaynaklanan dış etkiler tarafından etkilenmektedir. Öğrencinin kendi ülkesi yerine başka ülkede eğitim alma kararında etkili bu hususlar göç alan ve göç veren ülkelerin eğitim sistemleri açısından ele alınmaktadır (Reinold, 2017, p.2-4). Becker ve Kolster'in (2012, s.13-17) çalışmalarında öğrencilerin ülke, üniversite ve eğitim programı seçimlerini teşvik edici ve çekici faktörler olarak tasnif ettiği görülmektedir. Teşvik edici faktörler kişisel ve çevresel olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Kişisel faktörler arasında aile, sosyoekonomik durum ve yurtdışındaki akrabalar gibi temel unsurlar bulunmaktadır. Çevresel faktörler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Öğrencinin kendi ülkesindeki yükseköğretim ve araştırma olanaklarının yetersizliği ve bunlara erişim sorunu,
- Eğitim ve araştırma kurumlarının ünü ve kalitesi,
- İş hayatında kendi ülkesinin ulusal eğitiminin değeri ve yurtdışında eğitime atfedilen önem,
- Arz edilen iş ve eğitim olanaklarının eşleşmemesi,
- Kültür, ekonomi, eğitim, dil, tarih ve din konularında başka bir bölgeye, ülke, şehir veya kuruluşa bağlılık,
- Sosyo-ekonomik şartlar,
- İklim koşulları,
- Eğitim ve yaşam pahalılığı,
- Burs ve göç politikaları.

Çalışmada çekici faktörler ise şöyle sıralanmaktadır;

- Ülkeler ve eğitim fırsatları hakkında ayrıntılı bilgilerin mevcudiyeti ve kolay erişilebilirliği,
- Eğitim veren ülkenin eğitim sisteminin kalitesi ve tanınır olması,
- Diploma denkliği imkânı
- Eğitim ve yaşam maliyetleri,
- Eğitim kurumlarının yönetişi,
- Güvenlik,
- Üniversitelerin uluslararasılaşma düzeyi (uluslararası öğrenci ve çalışan sayısı, yabancı dilde açılan program sayısı ve çeşitliliği),
- Yaşam, eğitim ve çalışma koşulları (üniversitelerin fiziksel koşulları ve sosyal imkânları)
- Sosyal ve coğrafi bağlar

Eğitim sistemlerinin göç bağlamının anlaşılmasında dikkat edilmesi gereken başka bir nokta öğrenci hareketliliği sınıflandırılmasıdır. Literatürde uluslararası eğitim göçü çerçevesinde uzun vadeli ve kısa vadeli iki formdan bahsedilmektedir. Uzun vadeli eğitim göçünde bir veya daha fazla yükseköğretim kurumunda eğitim almak kast edilmektedir. Bu eğitim göçü biçimi, uygun bir diploma veya derece elde etmeyi içerir. Dünyada en yaygın olan eğitim göçü biçimidir ve bu hareketliliğe "dikey hareketlilik" de denmektedir. Kısa süreli veya akademik hareketlilik, bir yabancı yükseköğretim kurumunda, kural olarak, bir veya iki dönem için geçici çalışmalar anlamına gelir. Bu hareketliliğe ise kredi hareketliliği denir. Bu tür bir hareketlilik, öğretmenlerin, araştırmacıların ve akademik yöneticilerin diğer ülkelere geçici olarak taşınmasını içerir. Kısa vadeli mobilite genellikle "yatay" olarak adlandırılır (Yessentayeva, Akhmetova, Kadirsizova, Kaziev, Baiulov, Rakhimbekova ve Akhtanova, 2019, s.132). Dikey hareketlilik, iki ülke arasında yükseköğretim sistemlerinin farklılaşması ile açıklanmaktadır. Genellikle, yükseköğretim kalitesinin üstün veya daha prestijli olarak algılandığı, gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere hareketliliği ifade eder. Yatay hareketlilik, yaklaşık olarak eşit derecede gelişmiş yükseköğretim sistemlerine sahip ülkeler arasında gerçekleşir (örneğin, gelişmiş ülkeler arasında hareketlilik veya AB içi hareketlilik). Derece hareketliliği, tüm lisans programlarının (örn. lisans veya yüksek lisans) tamamlanması için yapılan hareketleri ve kredi hareketliliği, yurtdışında geçici olarak kalmayı (örn. yarı dönem) ifade eder (Reinold, 2017, p.5).

Göçün Eğitim Sistemleri Üzerindeki Etkileri

Göçmen ve mülteci girişi büyük sayılara ulaştığında ülke üzerinde belli etkiler meydana getirmesi kaçınılmazdır. Hem okul çağındakilerin hem de daha büyük yaş grubundakilerin yeni ortamlarına bir an önce uyum sağlamalarında eğitim önemli rol oynadığı için ülkelerin eğitim sistemleri bu durumdan etkilenmektedir. Özellikle büyük ve beklenmedik göç akışları, eğitim sistemlerini olumsuz etkileyebilir, göçmen ve mülteci çocukları dezavantajlı kılabilir ve ev sahibi topluluklarda gerginlik yaratabilir. Bununla mücadele etmek için ileri planlama ve beklenmedik durum fonlarının ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla göçün eğitim üzerindeki etkisi politika yapıcıların temel bir sorudur (Nicolai, Wales ve Aiazzi, 2017, s.1).

Göçmen girişiyle beraber öğrenci sayısındaki artış, en azından kısa vadede finansal ve fiziki okul kaynaklarının etkin kullanımını azaltmaktadır. Bu durum yerli halk için eğitimin marjinal maliyetini artırdığı gibi, eğitim çıktılarına olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Berker, 2009, s.739).

Göçmen çocukların okul başarısı, ev sahibi ülkede beşeri sermaye birikimi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Ancak, göçmen çocuklar okullaştıkça, sınıf kompozisyonunu ve okul kaynaklarını değiştirirler. Bu nedenle, okul kalitesi ve yerli akranlarının performansı üzerinde önemli bir etkisi olabilmektedir (Albornoz, Cabrale ve Hauk, 2018, s.2).

Göçmenlerin düşük kaliteli okulların hizmet verdiği daha yoksul alanlarda yaşama eğilimindedir ve bu da düşük eğitim düzeylerine sahip olmaları ve düşük beceri kazanımları ile sonuçlanmaktadır. Bu yüzden hem kırdan kente hem de uluslararası göç bağlamında insan hareketliliklerinin bölgesel anlamda ele alındığı eğitim planlamaları yapma hususunda eğitim politikalarına ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Sınıf düzeyinde ise çeşitliliğin artması belli noktalarda zorlukları beraberinde getirmekte, birçok eğitim sisteminde göçmen geçmişi olan öğrencilerin, akademik performans düşüklüğü, yabancılaşma duyguları, okulla ilgili yüksek kaygı ve yaşam memnuniyet düşüklüğü gibi riskleri artmaktadır (OECD, 2018, s.265). Ancak çeşitliliğin artması ile diğer kültürlerden ve deneyimlerden öğrenme fırsatları da doğabilmektedir. Fakat bunun sağlanması için göçmenlere ve mültecilere yönelik olumsuz tutumların engellenmesine yönelik daha duyarlı müfredatlara ihtiyaç duyulmaktadır (UNESCO, 2018 s.4-38).

Göçmenlerin eğitim politikasına getirdiği zorluklar ve fırsatlar, göçmen öğrenci nüfusunun büyüklüğü ve yapısı farklılık gösterdiğinden ülkeye göre değişmektedir. Ayrıca, bazı ülkelerde son yıllarda ani bir giriş yaşanırken, bazı ülkelerde olarak göçmen öğrencilerin okula entegre etme konusunda daha planlı geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. Bazı ülkelerde, göçmen öğrenciler yerli akranlarıyla yarışır şekilde performans gösterebilmektedir (örneğin Avustralya, Kanada, İrlanda ve Yeni Zelanda). Fakat birçok ülkede göçmen öğrenciler, kaliteli eğitime daha kısıtlı erişime sahip olan, okulu erken bırakan ve yerel akranlarından daha düşük akademik başarılarla sahip olan bir profili sergilemektedirler (OECD, 2010, s.12).

Göçmen eğitimiyle ilgili literatür incelendiğinde uygulayıcıların bu alandan en çok mücadele içinde olduğu hususlar göçmenlerin eğitime erişimi ve farklı anadile sahip öğrenciler ile yaşanan problemler sayılabilir. Bunlarla bağlantılı olarak eğitim programlarının kalitesi, eğitim geçmişlerine göre öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesi, göçmen eğitimi için öğretmen yeterlikleri ve diploma/sertifika denklikleri göçmen öğrencilerin eğitim sistemleri içerisinde sıkça gündeme gelen problemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Heckman, 2008, s.15-17).

Mevcut literatürde eğitim sistemleri açısından göçün olumsuz yönlerine daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle göçlere yönelik haksız bir bakış açısı ve algı oluşmakta, ve göçlerin eğitim sistemleri üzerindeki olumlu getirileri göz ardı edilebilmektedir. Tablo 1.'de hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle birlikte mukayese edilebilmesi için göçlerin eğitim sistemleri üzerindeki potansiyel etkileri verilmiştir.



Tablo 1. Göçün eğitim sistemleri üzerindeki etkileri

Olumlu Etkileri	Olumsuz Etkileri
Çok dilli, çok kültürlü, farklılıkların ve çeşitliklerin desteklendiği, insan haklarının gözetildiği özgür bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkı sağlar.	Artan öğrenci sayısı sebebiyle finansal, fiziki ve insan kaynaklarının yetersiz kalmasına ve dengesiz dağılmasına sebep olabilir.
Niceliksel öğrenci artışı yoluyla eğitime sağlanan fonların çoğalmasına ve miktarının artışına olanak sağlar.	Eğitime erişim problemlerini beraberinde getirebilir. Toplam okullaşma oranlarını düşürebilir.
Bölgeler arası kalite standardizasyonun gözetilmesi için finansal, fiziki ve insan kaynakları için devlet bütçesinden daha çok yararlanma imkanı sağlar.	Dil problemlerinin yaşanmasına, göçmen öğrenciler ve aileleri ile yeterli etkileşim ve iş birliği kurulmamasına sebep olabilir.
Evrensel pedagojik ilkelere yaklaşma ve uygulama ortamını hazırlar.	Eğitim paydaşları arasında olumsuz bakış açıları ve önyargılar geliştirilmesine sebep olabilir.
Çağın gereksinimleri uygun insan modeli yetiştirme adına programların sürekli kendini güncellemesini sağlar.	Özellikle kitlesel ve beklenmedik göç hareketleri ile karşılaşılması durumunda krizlerin yaşanmasına sebep olabilir.
Eğitim paydaşlarını ve özellikle öğretmenleri göçmen eğitimi için gerekli donanımları kazanmaya sevk eder.	Sınıf kompozisyonunun değişmesine ve akademik başarının düşmesine sebep olabilir.
Yetiştirilecek insan kaynağını uluslararası istihdam alanlarıyla buluşturabilme potansiyelini artırır.	Göçmen ve mülteci eğitimi için yeterli donanımı olmayan öğretmenlerde iş doyum ve motivasyon düşüklüğü yaşanmasına sebep olabilir.
Kültürlerin korunduğu ve desteklendiği imajını oluşturarak sistemin kaynak ülkelerde sempati ve itibar kazanmasını sağlar. Daha fazla uluslararası öğrenci çekme potansiyeli sağlar.	Bölgeler arası kalite farkının açılmasına sebep olabilir.
Uluslararası kurum ve kuruluşların göçmen ve mülteciler için sağladığı hibelerden yararlanma imkanı verir.	Ölçme değerlendirme, diploma ve denklik problemlerinin yaşanmasına sebep olabilir.

Okul Çağındaki Göçmen ve Mültecilerin Okullaşmasındaki Engeller

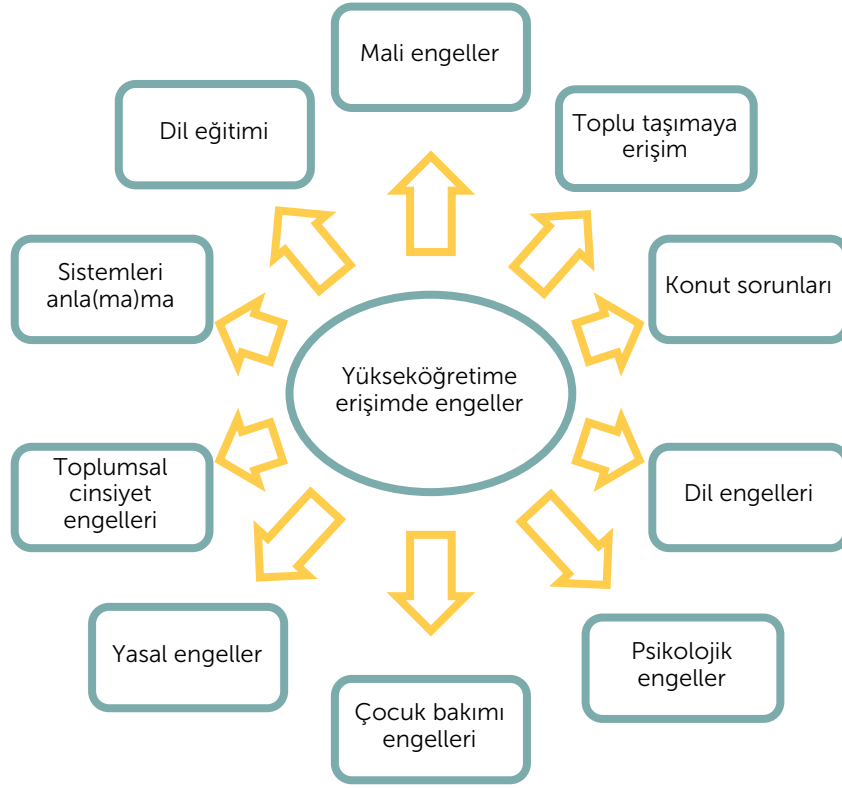
Eğitime erişim, göçmenlerin yaşamlarındaki fırsatları yakalayabilmelerine, ekonomik ve sivil katılımlarını gerçekleştirmelerine katkı sağlayan ve dolayısıyla uyum süreçlerini etkileyen hayati bir öneme sahiptir. Göç ve eğitim yoluyla bireyler bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirebilir, sosyal ve ekonomik gelişime katkıda bulunabilirler. Bunun için göç deneyimlerinin nitelikli bir eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. Hem göçmenlerin hem de ev sahiplerinin göç akışlarından azami düzeyde fayda sağlayabilmeleri için eğitime erişim önemli bir mesele olarak ele alınmaktadır (Sanz, 2018, s.10). Tüm göçmen nüfusu içerisinde büyük bir çoğunluğu oluşturan okul çağındakilerin eğitimi ise bir kat daha önemli hale gelmektedir. Fakat okul çağındaki birçok göçmen içinde bulunduğu şartlar dolayısıyla eğitim olanaklarından yeterli düzeyde faydalanamamaktadır. İlgili literatürde çokça faktörün göçmenlerin eğitime erişimine veya okullaşmasına engel teşkil ettiği görülmektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu ve Uluslararası Göç Örgütü'nün ortak çalışmasında söz konusu faktörler detaylandırılmıştır. Bu çalışmada ele alınan göçmen ve mülteci çocukların eğitime erişimindeki güçlükler şöyledir (UNHRC, UNICEF, IOM, 2019, s.7);

- İkamet izni olmayan veya uluslararası koruma statüsü olmayan çocukların eğitimi için yasal hükümlerin bulunmaması,
- Belirli bir yaş grubu dışındaki çocukların için eğitime erişimi sınırlandırabilecek yasal hükümlerin bulunması
- Çocukların eğitim seviyelerinin nasıl değerlendirilmesi ve okul notlarına nasıl belirleneceği konusunda yeterli ve uygun yasal hükümlerin bulunmaması
- Göçmenlerden istenen ikamet ve diğer kişisel belgelerin temin edilememesi
- Mülteci ve göçmenlerin bir konaklama anlamında sık sık hareket etmesi
- Okullara uzaklık ve ulaşım
- Okul materyallerinin maliyetlerinin karşılanamaması
- Mevcut prosedür ve hizmetler hakkında çocuklara ve ailelerine yetersiz bilgi verilmesi
- Okulların bütçe ve kapasite yetersizlikleri
- Göçmen ve mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenler ve eğitim uygulayıcılarının yetersizlikleri
- Mülteci ve göçmen öğrencilere yönelik psikososyal destek ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği
- Göçmen ve mülteci öğrencilerin aileleriyle gerekli iletişimin kurulamaması
- Eğitim dili
- Okulda ve toplumda önyargılar, stereotipler, ayrımcılık ve zorbalık
- Çok kültürlülüğü ve çeşitliliğe açıklığı teşvik etmek için yeterli kültür ve donanımdan yoksunluk
- Ergenlik çağında bulunan göçmen ve mülteci öğrencilerin okulu terk etme eğilimleri

Yükseköğretime erişim hususunda literatür taramasını raporlayan Ben-Moshe, Bertone ve Grossman'ın (2008 s.6-7) çalışmalarında tespit edilen temel engeller ise aşağıdaki Şekil 1.'de verilmiş ve sonrasında açıklanmıştır.



Şekil 1. Yükseköğretim düzeyinde eğitime erişimi engelleyen hususlar (Ben-Moshe, Bertone ve Grossman, 2008 s.6-7)



- Mali engeller: Düşük gelir, eğitim sırasında çok sayıda bağımlı destekleme ihtiyacı ve ücretli istihdama erişimde güçlükler.
- Toplu taşımaya erişim: Sınıflara ve tercih edilen derslere erişimi sınırlayan bir faktör olarak gündeme getirilmiştir.
- Konut sorunları: Konuttan tahliye, uygunsuz konutlar devam eden sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunlar, konut seçenekleri ve hakları konusunda bilgi eksikliği ve farkındalığı nedeniyle daha da artmaktadır.
- Dil engelleri: Eğitim veya sosyal hayatı sürdürmek için gerekli dil becerilerinin eksikliği bazı mülteciler için zorluklar çıkarmaktadır.
- Psikolojik engeller: Geçmiş travmalar, uzun süreli gözaltında kalma, yalnızlık, depresyon, gelecekle ilgili çaresizlik, belirsizlik veya endişe hisleri öğrencilerin çalışmalarına konsantr olma ve çalışma azimleri üzerinde olumsuz etkilere sahiptir.
- Çocuk bakımı engelleri: Çocuk sahibi göçmenler uygun çocuk bakım hizmetlerine erişemedikleri için eğitimlerine vakit ayıramamaktadır.
- Yasal engeller: Kalıcı ikamet ve vatandaşlık haklarından faydalanamayan göçmenler diğer öğrencilerle aynı hak ve yetkileri paylaşmamaktadır. Bu göçmenler güçlü bir marjinalleşme ve dışlanma duygusu geliştirmektedirler.
- Toplumsal cinsiyet engelleri: Kültürel, ekonomik ve sosyal birçok engele ek olarak özellikle kadın mültecilerin hanelerinde eşit olmayan iş bölümü ile sorumlu tutulmaları;
- Sistemleri anlama: Eğitim sisteminin kültürüne alışmakta yaşanan güçlükler ve eğitim ve

istihdam yollarıyla ilgili bilgi eksikliği.

- Dil eğitimi: Dil eğitimi hizmetlerine erişim eksikliği.

Yurtdışı çalışmalarda görülmektedir ki birçok faktör eğitime erişimi etkilemektedir. Bunlar arasında özellikle mali sebepler, ev sahibi ülkenin yasalarıyla ilgili sebepler, konaklama ve ulaşım ile ilgili sebepler, dil becerileri ve iletişimle ilgili sebepler eğitime erişim engellerinin oluşmasında etkilidir.



B. GÖÇMENLERİN EĞİTİM SİSTEMLERİNE UYUMU VE İÇERİLMESİNDE TEMEL YAKLAŞIMLAR

Bir ülkeye yeni giriş yapan göçmenlerin veya mültecilerin başa çıkmaları gereken birçok mesele bulunmaktadır. Uyumdan bahsedebilmek için öncelikle göçmenlerin aşamalı ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. İlk olarak barınma, gelir sağlama gibi asgari yaşam koşullarının temin edilmesi gerektiğinden göçmenlerin veya mültecilerin söz konusu imkanlara ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bu imkanlara yönelik kurgulanan etkili ulusal kabul koşulları ve politikaları, yeni gelenlerin yüksek düzeyde uyum sağlamasında önemli görünmektedir (Carrera ve Vankova, 2019, s.5). Ülkeye yeni giriş yapan göçmen, sığınmacı ve mültecilerin uyumu kamu göçmen politikaları ve bu politikaları destekleyici nitelikte eğitim faaliyetleri ile sağlanmaktadır. Bu bakımdan göç edilen ülkeye ve kültürüne uyum sürecinde eğitimin ve okulların önemli bir işlevi vardır (Heckman, 2008, s.81).

Göçmenlerin Eğitim Sistemine Uyumuna Yönelik Politikalar

Avrupa'da göçmen çocukların yeni okullarına ve toplumlarına başarılı bir şekilde katılımı, hem ekonomik bir gereklilik hem de demokratik istikrar ve sosyal uyum için bir ön koşul olarak görülmektedir (Heckman, 2008, s.11). Avrupa Komisyonu'nun Üçüncü Ülke Vatandaşlarının Entegrasyonu Eylem Planı'nda (7 Haziran 2016) göçmenlere ve mültecilere yönelik eğitimlerde üç öncelik belirlenmiştir. Eylem planına göre; (i) yeni gelen göçmenleri mümkün olduğunca eğitime dahil etmek; (ii) göçmenlerin gelişimini desteklemek ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlamak; (iii) spor, kültür ve gençlik faaliyetleri gibi itici güçlerle sosyal dışlanmayı önlemek ve kültürler arası diyalogu geliştirmek öncelenecek en kısa vadede entegrasyon sağlanabileceği ifade edilmiştir (European Commission, 2017, s.2).

İlgili literatürde entegrasyonun karşılıklı bir süreç olduğu vurgulamaktadır. Çocuktan beklenen uyumun sağlamanın yanı sıra okulların, öğretmenlerin ve mevcut yerel öğrencilerin de çocuğa uyum sağlamaları gerekmektedir. Herhangi bir mülteci eğitim müdahalesinin başarısını ölçmek için sadece göçmen çocuğun davranış, öğrenme, akran ilişkilerine değil aynı zamanda okul ve çevre bağlamının değerlendirilmesi gerekmektedir (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen ve Frater-Mathieson, 2003, s.10). Bu yüzden göçmen veya mülteci çocukların yeni ve yabancı bir okul sistemine adaptasyonunu kolaylaştırmak, birden fazla düzeyde müdahale gerektiren karmaşık bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bir okulun nasıl düzenlendiği, ebeveynler ve toplumla ilişkisi ve öğretmenlerin öğrencileri nasıl etkileşimde buldukları ve öğrettikleri, genel olarak öğrencilerin ve özellikle mülteci çocukların başarısını önemli ölçüde etkileyecek faktörlerdir (Hamilton, 2003, s.88). Bu yönüyle öğretmenler ve eğitimciler, yeni gelen göçmenlerin ve göçmen kökenli çocuklarının sınıfa ve diğer öğrenme ortamlarına entegrasyonunda kilit aktörler olarak görülmektedir (European Commission, 2017, s.8).

Uluslararası Göç Örgütü verilerine göre 2020 yılı ortasında dünya üzerinde toplam 280.6 milyon göçmen bulunmaktadır (IOM, 2021, s.1). 2020 yılı sonunda 82.4 milyon insanın zorla yerinden edildiği ve bunların ise yaklaşık 35 milyonunu okul çağında sayılabilecek (18 yaş altında) çocuklardan oluştuğu tahmin edilmektedir (UNHRC, 2021, s.1). OECD ülkelerinde, birinci ve ikinci kuşak göçmen öğrencilerin payı 2006-2015 yılları arasında % 9,4'ten % 12,5'e yükselmiştir. Küresel göç oranları ise yükseköğretimde % 5,4, ortaöğretimde % 1,8 ve ilköğretimde % 1,1 olarak hesaplanmıştır. Bu rakamlar yer değiştirme hareketlerinin yoğunluğunun ne denli yüksek olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu yoğunluk sebebiyle dünyanın dört bir yanındaki eğitim sistemleri, sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında kapsayıcı, eşitlikçi, kaliteli eğitim sağlayan ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik eden yaklaşımları benimsemeye çalışmaktadır. Eğitim sistemleri göçmen ve mülteciler dahil olmak üzere tüm öğrencileri içerecek uyum politikaları geliştirmeye çalışmaktadır (UNESCO, 2018, s.3-34)

Nitelikli bir eğitim ile göçmenlerin ülkeye maliyetlerinden daha fazla kâr olarak geri döneceğinden ve kalifiye bir işgücü olarak ulusal ekonomiye katkı sağlayacaklarına inanılmaktadır. Bu nedenle göçmenler için eğitim harcamaları ev sahibi ülke için bir yatırım olarak düşünülebilir. Uluslararası göçe maruz kalan ülkelerde, özellikle göçmen çocukların topluma uyum sağlamaları için birçok eğitim politikası uygulamaya konulmuştur. Bu politikalar ve uygulamalar göçmenlerin topluma uyumu için son derece önemlidir (Seçgin, 2019, s.35).

Göçmen ailelerin görece düşük eğitim düzeyi, yoksulluk, sosyal güvenlikten yoksunluk, kültürel farklılık gibi değişkenler göçmen çocukların uyumunu zorlaştırmaktadır (Ereş, 2015, s.17). Göçmenlerin eğitime katılamamaları durumunda hem ev sahibi ülke aleyhine hem de göçmenin aleyhine riskler gelişebilmektedir. Okullaşma yerine çalışmaya yönlendirilen çocukların kötü beslenme, şiddet ve suç eğilimi gösterme, sokak yaşamı gibi risklerle karşılaşabileceği ifade edilmektedir (Çakırer Özservet, 2015 s.99). Hem yetişkin hem de çocuk göçmenlerin eğitim yoluyla bilgi ve becerilerinin artırılması göçmenin ekonomik gelirini artırmakla birlikte, yeni yerleştiği ülkede uyumunu kolaylaştırmakta ve karşılaşabileceği riskleri azaltabilmektedir (Stark ve Bloom, 1985, s.177). Eğitim bu yönüyle de kalıcı ve uzun vadeli bir çözüm olarak göçmen eğitiminde önemlilik arz etmektedir.

Göçmen ve mülteci çocukların eğitimle birlikte sosyal ve duygusal desteğe ihtiyaçları olduğu için bu çocukların spesifik politikalarla ele alınması önemlidir (Taylor ve Sindhu, 2012, s.43- 44). Bu noktada özellikle çatışma, savaş ve çeşitli krizler nedeniyle yurtlarını terk ederek güvenli bölgelere yerleşmeye çalışan mültecilerin eğitiminin ayrıca ele alındığı görülmektedir. Kendi ülkelerinde sahip oldukları imkanları kaybetmenin yanı sıra sığındıkları ülkenin, sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarına adapte olmak oldukça zorlayıcı bir süreç olmaktadır. Mülteciler, sığındıkları ülkelerdeki hukuki prosedürleri bilmemeleri, vatandaşlık haklarının önemli bir kısmından yaralanmamaları, gittikleri ülkenin dilini bilmemeleri, aile ve çevrelerinden uzakta kalmış olmaları, kaçtıkları ülkede çatışma yaşadıkları gruplar tarafından taciz edilmeleri, aile üyelerinin farklı yerlerde ikamet etmek durumunda kalması, aile üyelerinin bir kısmının çatışmalarda kaybedilmesi gibi çeşitli sorunlar ve travmalarla baş etmek durumunda kalmaktadır. Gelecekle ilgili belirsizlikler huzur ve güvenin kaybedilmesi ağır psikolojik tahribatlar yaratmaktadır (Özdoğan, 2009, s.38). Mültecilerin yaşadıkları bütün bu sosyal ekonomik ve kültürel kayıpların telafi edilmesinde, belirsizliklerin azaltılması ve güven duygusunun yeniden inşa edilmesinde eğitime büyük anlamlar yüklenmektedir. Zira iltica sürecinin en ağır etkileri çocuklar üzerinde olmaktadır. UNHCR tarafından 2011 yılından yayımlanan dünya genelini kapsayan raporda eğitimin mülteci toplumlarının en önemli ve acil önceliği olduğu vurgulanmaktadır (UNHCR, 2011, s.24).

Uluslararası literatürde mülteci eğitimi acil durumlarda eğitimin (education in emergencies) bir konusu olarak görülmektedir. Acil durumlar ve kriz ortamında eğitim konusundaki kuramsal ve pratik çalışmaları ile öne çıkan araştırmacılardan Sinclair (2002, s. 125-127) acil durumlarda eğitimin eğitim bilimlerinin bir alt disiplini olarak kabul edilebileceği gibi eğitim planlamasının, kar-

şılaştırmalı eğitiminin veya kalkınma için eğitimin bir modülü olarak da düşünülebileceğini, acil olmayan durumlardaki eğitimlerle büyük ölçüde benzeşmesine karşın kendine ait bazı ayırıcı vasıfları olduğunu ifade etmektedir.

Mülteci çocukların eğitime erişimleri, eğitim kalitesi ve toplumsal içermenin sağlanması mülteci eğitimi konusundaki politika ve etkili hizmet sunumunun ana başlıklarını oluşturmaktadır. İyi örneklerin tespit edilmesine yönelik araştırmalar genellikle sosyal ve kültürel haklar konusunda gelişmiş olan aynı zamanda sınırlı sayıda mülteciyi barındıran Avrupa ülkeleri örnekleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Mülteci çocukların Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde eğitim sistemlerine entegrasyonu başlıklı (INTEGRACE) proje kapsamında birliğe üye ülkelerle birlikte Danimarka, Norveç, Sırbistan, Montenegro, Hırvatistan ve Bosna-Hersek'in de örnekleme yer aldığı, mülteci çocukların entegrasyonu konusunda iyi örneklerin derlendiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada birkaç başlık altında ülke tipolojileri şu şekilde özetlenmektedir (Nonchev ve Tagarov, 2012 s.11-26).

- Eğitim hakkı ve eğitime erişim: Ülke politikalarındaki evrensellik ve çok kültürlülük dozuna göre ülkeler kümelenebilir. Birinci kümedekiler mültecilere vatandaşlarla aynı eğitim haklarını verirken ikinci kümedekiler farklılaşan bir erişim sunmaktadır. Bu farklılaşmanın gerekçesi de yasal statü olarak kodlanmaktadır. Ülkelerin çoğunda yetkililer eşit erişim verme konusunda isteksizdir.
- Entegrasyonun ana aracı olan dil: Tüm raporlarda ulusal dilde eğitim yapmanın önemine değinilmektedir. Ulusal dilin öğretimi konusunda üç farklı kümeden bahsedilebilir. Birinci grup bir dil eğitimini bir eğitim politikası olarak politik düzeyde konumlandıranlardır. Ülkelerin çoğunu içine alan ikinci grupta dil eğitimi mülteci çocuklar için giriş kursları ile başlayıp okul programının içine yedirilen bir yapı arz eder. Üçüncü gruptakilerde ise çocuklar için çeşitli ders dışı etkinliklerle çocukların eğlenceli ve uyarıcı bir ortamda akranları ile etkileşimle dil öğrendikleri yaz dil kursları yer almaktadır. Ana dilde eğitimin mülteci çocukların kültürel kimliklerini korumalarında önemi açıkken bu eğitimi göçmen toplum ve onların örgütleri mi yoksa devletin mi üstleneceği konusunda iki farklı kümelenebilir.
- Toplumsal ve kültürler arası yeterlikler ve etkileşim: Bu alanda oldukça çeşitli, interaktif ve yaratıcı etkinlikler yapılabilmektedir. Bu konudaki iyi örneklerden biri sanatın imkanları ile köprüler kurmayı ve diyalogu geliştirmeyi amaçlayan gruplar iken diğer iyi örnekler grubunda kültürler arası ortamlarda iletişim becerilerini geliştirmek öne çıkmaktadır. Yaratıcılık ve sanatsal etkinliklerin bütünleşmede daha etkili sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

2005 ve 2006 yıllarında İngiltere'deki yerel yönetimlerin sığınmacı ve mülteci çocukların desteklenmesine yönelik faaliyetlerini tarayan ve etkili bir hizmet sunumu ve gelecekte yapılacak çalışmaların gelişimi öneriler sunan bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada yerel yönetimlerin mülteci çocukların kabulüne ve okullara yerleştirilmelerine, değerlendirilmelerine yönelik destekler, aile desteği, kaynak geliştirme, okul dışı etkinlikler ve bilinç geliştirmeye yönelik çalışmalar yürüttüğü görülmüştür. Okul yerleştirilmelerinde mültecilerin İngilizce dilbilgisi ve akademik başarılarının gerektiğinde kendi dillerinde ölçülmesine gidilmekte buradaki skora göre öğrenciler okullara ve sınıflara yerleştirilmektedir. Okul saatleri içerisindeki dil desteği genellikle çocukların belli derslerden alınarak farklı bir sınıfta yoğun İngilizce eğitimi alması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Çevirmenlerin yer aldığı aile toplantılarında ebeveynlerin İngiliz eğitim sistemini daha iyi anlamaları ve adapte

olmaları hedeflenmektedir. Çocuklara ve ebeveynlere öğrenmeyi ve uyum sağlamayı kolaylaştırıcı el kitapları rehberler, ders materyalleri, ek dijital kaynaklar vb. sağlanmaktadır. Okul personeli ile birlikte yerel yönetim çalışanları çeşitli sosyal etkinliklerle çocukların izole olmasını engellemek ve okul çevresine uyum sağlamaları kolaylaştırılmaktadır. Araştırmada sığınmacı ve mültecilerin tespit edilmesi ve izlenmesinde zorluklar yaşandığı, özellikle okulöncesi çağıdaki çocuklarla 16 yaş üstü çocukların tespit edilmesinin daha güç olduğu ortaya çıkmıştır. Mültecilere yönelik eğitim ve destek programlarında başlıca sorunların yerel yönetimlerin bu konuda görevlendireceği personelin olmaması, mevcut personelin mültecilerle çalışma konusunda bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaması, mültecilere yönelik yürütülecek destek programları için fon bulmakta güçlük çekilmesi olduğu bulunmuştur (CFBT Education Trust, 2006). İngiltere'deki mülteci çocukların tecrübelerini ve ihtiyaçlarını tarayan bir başka araştırmanın da eğitimle ilgili ihtiyaçlar kısmında da aynı başlıklar öne çıkmaktadır (Hek, 2005).

Güvenlikleştirmeye Karşın Hak Temelli Yaklaşım

Göç hareketlerinin potansiyel etkileri dolayısıyla ev sahibi toplumda göçmen alımına veya göçmenlere yönelik ortaya atılan olumsuz söylemler güvenlikleştirme kavramıyla açıklanan bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Kopenhag Okulu'nun askeri güvenlik, siyasi güvenlik, ekonomik güvenlik, toplumsal güvenlik ve çevresel güvenlik olarak beş alanda tanımladığı güvenlikleştirme teorisi, göç olgusu ve göçmenler bağlamında da önermeler sunmaktadır. Güvenlikleştirme teorisine göre göçmenlere, mültecilere, sığınmacılara yönelik algılar, tutumlar ve dolayısıyla geliştirilen söylemler, ev sahibi toplum nezdinde güvenlikle ilgili gerçek veya suni bir güvenlik sorununa kaynaklık etmektedir. Güvenlikleştirme teorisine göre göçle birlikte ortaya çıkan veya çıkma potansiyeli olan sorunlar ev sahibi toplum tarafından tehdit ve risk olarak görüldüğünde birer güvenlik meselesine dönüşmektedir (Buzan, 2008, s.19-20; Şemşit, 2010, s.48). Örneğin 1950'li ve 60'lı yıllarda Avrupa ülkelerinde göçmen kabulü onaylanmakta ve özendirilmekteyken 1970'li yıllara gelindiğinde göçlerin güvenlikleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Çünkü 70'li yıllarda yaşanan ekonomik kriz ortamında sosyo-ekonomik sorunlar ile ilişkilendirilen göçmenler refah devletine bir tehdit görülmüş ve dolayısıyla göçmen kabulüne ve göçmenlere yönelik olumlu tutumlar değişmiştir (Toğral, 2012, s.66).

Göçmen akışının yaşandığı bölgelerde özelde okul çağındakilerin genelde ise göçmenlerin eğitime erişimleri hususunda reaksiyon niteliğinde politikalar izlenmesinin bir sebebinin de güvenlikleştirme eğilimi olduğu söylenebilir. Örneğin eğitim düzeyi ve okullaşma oranları ile refah seviyesi arasındaki bilinen bariz ilişki, eğitimsiz göçmenlerin risk ve tehdit unsuru olarak varsayılmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla aslında bir güvenlik sorunu teşkil etmese de herhangi bir olgunun veya gündelik yaşama dair herhangi bir hususun varoluşsal bir tehditmiş gibi algılanması söz konusu olmaktadır. Bu perspektifle eğitimin aynı zamanda göç hareketleri karşısında bir güvenlik dışılaştırma rolü taşıdığı ifade edilebilir. Bir şekilde göç etmiş bireyler arasında genç nüfusun önemli bir yer tuttuğu ve bu çocukların uzun süre ev sahibi ülkede kalacağı gerçeği dikkate alındığında eğitim yoluyla risklerin azaltılarak ülkenin geleceğinin teminat altına alınması gerekmektedir. Ötekileştirme, marjinalleşme ve gettolaşma gibi eğilimler eğitim yoluyla azaltılarak göç olgusunun gerçek veya suni güvenlik sorunu olarak kabul edilmesi önlenabilir.

Göçe maruz kalan ülkelerde okulöncesi çağındaki çocukların eğitiminden yetişkinlere yönelik yaygın eğitim faaliyetlerine kadar neredeyse tüm yaş gruplarına hitap eden eğitim faaliyetleri dü-

zenlenmekte ve bu faaliyetlere katılım oldukça önemli bir mesele olarak görülmektedir. Özellikle okul çağındakilerin eğitime erişimleri hususunda uluslararası sözleşmelerin bağlayıcılığı söz konusudur. Göçmen eğitiminde hak temelli yaklaşımlar için temel referans niteliği taşımakta olan sözleşmeler 20. yüzyılda çocukluğun ve çocuk haklarının hukuksal, toplumsal ve eğitsel zeminde korunmasına yönelik düşüncelerin gelişimi akabinde uluslararası kabul görmüş sözleşmelerdir. Bunlar arasında en önemlilerinden Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi hayatta kalma, korunma, gelişme ve katılma hakkı olarak dört temel hak grubunda çocukların yani okul çağındakilerin haklarını güvence altına almaktadır (UNICEF, 2007, s. 17). Birçok devlet gibi Türkiye'nin de taraf olduğu bu sözleşmenin 22. maddesi sığınmacı ve mülteci çocuklarının eğitim haklarının gözetilmesini sağlamaktadır (Ardıç Çobaner, 2015, s.31-50). Göçmen, mülteci veya sığınmacı statüsündeki çocukları da kapsayan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu ise bu alandaki temel hukuki metinlerden sayılmakta, hak temellilik, göçmen çocukların fiziksel, ruhsal gelişimi ve iyilik halinin korunması ve iyileştirilmesi noktasında sosyal hizmet alanında önemli bir yer tutmaktadır (Düzel ve Alış, 2018, s.267-268). Eğitimin çok temel bir insan hakkı olduğunun hatırlanması ve öne çıkarılması güvenleştireme yaklaşımlarının arızalarından korunmada önemli bir işlev görebilecektir.

Göçmen Eğitiminde Pedagoji ve Dil Eğitimi Yaklaşımları

İlgili literatürde bir şekilde göçe maruz kalanların en iyi uyum göstermeleri ve diğer öğrencilerle eşit şartlara erişebilmeleri için bazı öneriler geliştirilmiştir. Birçok alanda sorunlar yaşayan bu öğrencilere yönelik pedagojik yaklaşımlar geliştirebilmek için göç sebepleri ve göç sürecindeki kendi bağlamı önemli görülmektedir. Burada öğretmenlerin rolleri oldukça önemli hale gelmektedir. Göçmen öğrencileri desteklemek için, öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrencilerinin kişisel geçmişlerini bilmeleri, geçmiş deneyimlerini değerlendirmeleri ve farkında olmaları gerekmektedir. Göçün akademik performansı, sosyal uyumu, duygusal ve psikolojik durumu nasıl etkileyebileceğine dair öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları önemlidir. Göçmen öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı ve kapsayıcı bir ortam sağlanmalıdır (OECD, 2018, s.265). Zira göçmen öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki faktörleri inceleyen Suárez-Orozco ve Gaytán, (2010, s.153-160) aile yapısı, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn istihdamı, öğrencinin cinsiyeti, okul bağlamı, dil yeterliği, iyi oluş/refah (well-being) durumu, akademik öz yeterlik, okula yönelik tutumlar ve ilişkisel etkileşimlerin göçmen öğrencinin performansı üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla burada sözü geçen her bir faktörün göçmen öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri önemsenmelidir.

Göçmen ve mülteci eğitiminde benimsenecek pedagojik ilke ve tarzlarla ilişkili olarak ABD Ulusal Okul Psikologları Derneği (NASP) ise öğretmenler için birtakım öneriler geliştirmiştir. NASP önerilerine göre öğrencinin güçlü yönlerine odaklanılmalıdır. Birçok mülteci öğrenci sınıfa benzersiz beceri, güç ve bilgi kazandırmaktadır. Bu unsurlar geliştirilmeli ve mültecilerin ülkeleri, gelenekleri ve kültürleri hakkındaki bilgilerini paylaşmaları sağlanmalıdır. Her türlü taciz veya zorbalık derhal durdurulmalıdır. Mülteci çocuklar, sınıf arkadaşları ve hatta öğretmenleri tarafından damgalanmamalıdır. Herhangi bir biçimde (şahsen, çevrimiçi, sosyal medyada) bu tür davranışların kabul edilemez olduğu açıkça belirtilmelidir. Sınıfın genelinde ortak değerlerin kabulü teşvik edilmeli çatışma çözme becerilerini aktif olarak öğretilmelidir (NASP, 2015, s.3).

Göçmen eğitiminde öne çıkan bir diğer mesele dil eğitimidir. Göçmenlerin ev sahibi toplumun dilini öğrenme anlamında yaşadıkları güçlükler ek olarak ana dillerini konuşma ve kültürlerini ya-

şatma anlamında kamusal alanlarda sahip oldukları haklar ile ilgili farklı eğitim sistemlerinin farklı uygulamalar izlediği görülmektedir. Azınlık dillere ilişkin daha olumlu ve destekleyici eğitim politika izleyen ve iki dilli eğitimin önünü açan devletler arasında Kanada ve İsveç örnek olarak sayılabilir. Bu ülkelerde Batırma (Immersion) dil eğitim modeli olarak adlandırılan iki dilli eğitimi destekleyen yaklaşımın öğrencilerin anadilini ve kimliklerini reddetmediği için okul başarısına daha uygun bir model olduğu ifade edilmektedir (Canbulat, 2012, s.13). İsveç eğitim sisteminde ise azınlık grupların kendi anadillerinde eğitim alabildikleri görülmektedir. Anayasa ile kültürel hakları da korunmaya alınan azınlık gruplar talepleri doğrultusunda anadilde eğitim alabilmektedirler. 1983 Dilsel Normalleştirme Kanunları ile Özerklik Statüsü Yasası sonrası İspanya, Avrupa Birliği üyelik sürecinin etkisi ile Romanya çok dilli eğitimin önüne açan ülkeler arasında sayılmaktadır. Üç dilli eğitim yapan okullara bile imkan tanıyan İsviçre ise çok dilli eğitim sisteminde dünyada en başarılı ülkelerdendir (Kaya ve Aydın, 2013, s.40-44). Batırma modellerinde okulda anadil dışında ikinci bir dilde eğitim verilmesine rağmen öğretmenler çocukların anadillerini iyi derecede bildikleri ve saygı duydukları için çocukların dil gelişimi olumlu yönde seyretmektedir. Çok dilliliğin gelişimi için oldukça olumlu çıktılar verdiği görülen bu modelde tüm diller itibarlı bir statüye sahiptir ve genel olarak bu dillere yönelik toplumsal destek de mevcuttur. Bu modelin en bilinen örneği Kanada'daki Fransızca ve İngilizce çift dillileştirme programlarıdır (Derince ve Eyüboğlu, 2012, s.34).

Çok dilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tek dilli çocuklardan daha fazla gelişmiş olduğuna işaret eden çalışmalar mevcuttur (Ceyhan ve Koçbaş, 2011, s.12). Zira pek çok eğitimci ve dilbilimciye göre de çocuğun akademik başarısında belirleyici olan önemli bir husus anadilde aldığı ebeveyn desteğidir. Yani ebeveynlerin anadilleriyle katkılarının çocuğun akademik başarısında daha önemli olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla göçmen öğrencilerin dil eğitiminde çok dilli öğretimi destekleyen Batırma modellerinin faydaları göz ardı edilmemelidir. Buna rağmen Batırma modelinin karşıt yaklaşımı olan Daldırma modelini tercih eden ve ülkenin resmi dili dışındaki diğer azınlık dillerinde öğretime gerekli desteğin sağlanmadığı ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Halbuki Daldırma (Submersion) modelinin beklenen uyumu sağlamakta yetersiz kalan bir model olduğu akademik çalışmalarda bulgulanmıştır (Onay, 2013, s.6). Tek dilde eğitim için direnç gösteren diğer bir örnek ülke olarak Fransa sayılabilir. Fransa, Avrupa Birliği'nin benimsediği "Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesi" ve "Bölgesel veya Azınlık Dilleri Avrupa Şartı"nı uygulamamaktadır (Erol ve Yalçın, 2016, s.164-165).



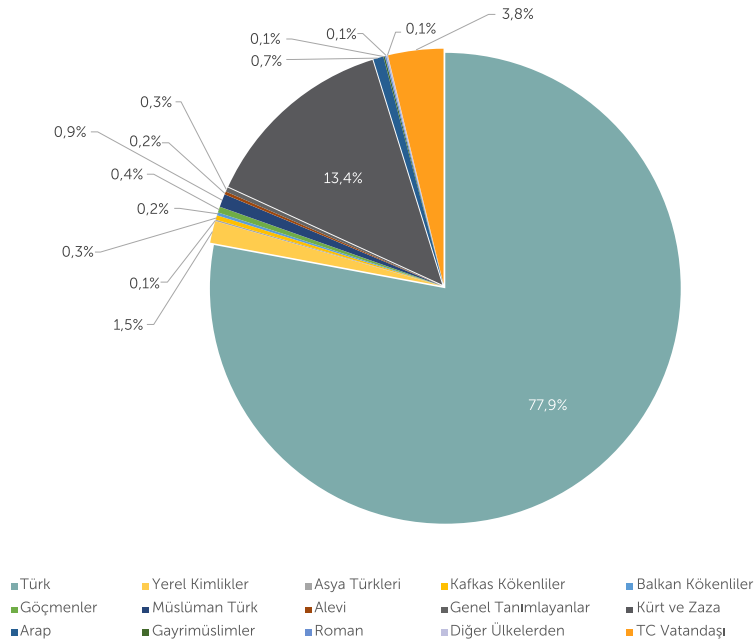
C. TÜRK EĞİTİM PARADİGMASININ GÖÇ OLGUSUNA DUYARLILIĞI

Bu bölümde Türk eğitim sistemi ve paradigması göç bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır. Türk eğitim sisteminin aldığı göçler açısından bir değerlendirme yapılmıştır. Türk eğitim sisteminin paradigmasını bugünkü formunu kazandıran hakim zihniyet ve felsefelere değinilerek, Milli eğitim amaçları ve ilkeleri zemininde Türk eğitim sisteminin göç olgusuna duyarlılığı değerlendirilmiştir. Buradan elde edilen perspektiflerle göç olgusu dikkate alınarak Türk eğitim sistemi için somut öneriler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Göç Bağlamında Türk Eğitim Sistemi

Türkiye, imparatorluk bakiyesi bir devlet olarak, farklı etnik grupları bünyesinde barındıran bir topluma sahiptir. Çevresinde birçok istikrarsız bölgenin bulunduğu bir coğrafyada yer almaktadır. Tarih boyunca da göç yolu üzerinde bulunan bir coğrafya olmuştur. Bu özellikler dolayısıyla Türkiye zaman zaman bu coğrafyalardaki insanların hareketliliklerine sahne olmuştur. Mevcut durumu okuyabilmek içinse Türkiye'nin mevcut demografik yapısına işaret eden çalışmalardan istifade edilmesi uygun olacaktır. Türkiye'nin sosyolojik profilini özellikle Osmanlı tecrübesi ile beraber daha da çok pekişmiş çeşitliliğe dayalı farklı etnik, kültürel, dini unsurları içinde barındıran bir toplumun oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu savı desteklemek üzere Türkiye'nin etnik kimlik çeşitliliğine ilişkin durum aşağıdaki Şekil 2.'de sunulmuştur. Türkiye'nin toplumsal yapısını ortaya çıkarmak üzere 13 farklı şehirde yapılan araştırmada Türkiye'de yaşayanların etnik, dinsel aidiyetlerini ve bu unsurların coğrafi dağılımları hakkında önemli istatistiklere yer verilmiştir. Bu istatistiklere göre Türkiye'de yaşayanların yaklaşık beşte birlik kısmı kendini Türk kimliği dışında tanımlamaktadır. Türkçe dışında bir anadile sahip olduğunu beyan edenlerin oranı ise yaklaşık yüzde on beş olarak bulunmuştur (KONDA, 2006, s.14-19).

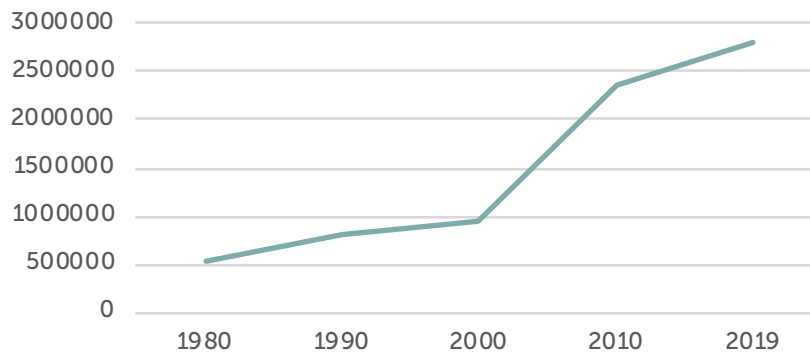
Şekil 2. Türkiye'nin etnik kimlik dağılımı (%)



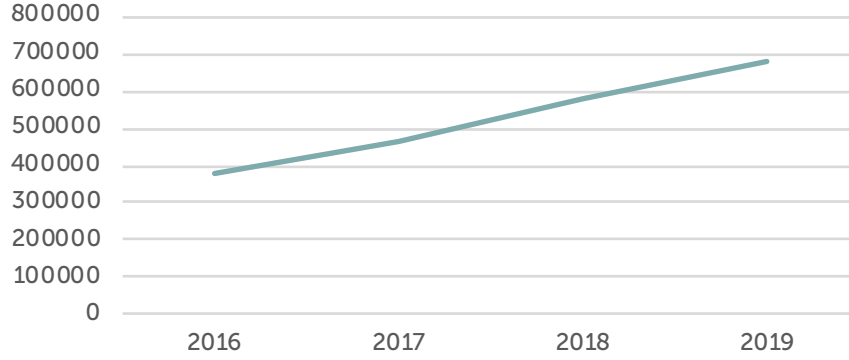
Kaynak: KONDA, (2006). Toplumsal yapı araştırması 2006. Biz kimiz? KONDA araştırma. İstanbul. s.14-17

Şekilde görüldüğü gibi araştırma ile Türkiye'nin demografik yapısının çok zenginliği ortaya konmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında miras alınan Osmanlı tebaasının benzer hatta daha zengin çeşitlilik gösterdiği bilinmesine rağmen Cumhuriyetle birlikte kimlik anlamında bir daralma planlanmış ve buna yönelik politikalar sürdürülmüştür. Bu tutumla bir anlamda toplumun mevcut çeşitliliklerini görmezden gelen bir politika yürütüldüğü söylenebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1934 İskân Kanunu; iltica, sığınma ve göç meselelerini düzenleyici ilk kanun olarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla Türk soyundan olma veya Türk kültürüne bağlılığın esas olduğu vurgulanarak Türkiye'ye yerleşmek isteyen soydaşlara muhacir, geçici sığınma talep eden soydaşlara ise mülteci statüleri verilmiştir (Tolay, 2011, s. 211; Goularas ve Sunata, 2015, s.16-18). De Bel-Air'e (2016, s.1) göre bu dönemde Türkleştirme politikaları ile Türk kökenli ve kültürlü Müslümanların Türkiye'ye göçü teşvik edilirken; Müslüman olmayanlar ya da Türkiye'nin Osmanlı mirasına yabancı olarak algılananların Türk ve Müslüman kimliğini tehdit ettiği düşünülmüştür. 1934 İskan Kanunu ile Türk ırkının ve kültürünün oluşturduğu bir nüfus arzalandığı için ulus-devlet fikrinin lehine sonuç verecek göç alma ve göç verme ve yerleştirme hareketlerinin bizzat devletin zorlayıcı tavrı ile gerçekleştiği söylenebilir. 1951 yılında Cenevre'de imzalanan Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme'yi ve ek protokolünü (1967) kabul eden Türkiye, uluslararası düzeyde mülteci politikalarına katılmıştır. Fakat dikkat çeken husus Türkiye coğrafi çekince diye anılan bir koşul ile bu sözleşmeleri kabul etmiştir. Bu koşula göre sadece Batı Avrupa'dan gelenleri mülteci statüsünde değerlendirileceği ifade edilmiştir (Kara ve Korkut, 2010, s.161). Sonraki yıllarda göç ve göçmen politikalarıyla ilgili önemli bir çalışma yapılmadığı söylenebilir. Zira İçduygu ve Aksel (2013, s.185) 80'lerde ve 90'lı yıllarında başında, göç meselesi ve göçmenlere ilişkin kayda değer politika kaygısının var olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminin göç meselesini nasıl ele alması gerektiğiyle ilgili de yeterli çalışma bulunmamaktadır. Aşağıdaki Grafik 1. ve Grafik 2.'den anlaşılacağı gibi demografiye bakıldığında Türkiye sürekli olarak göç hareketlerine maruz kalmaktadır. Buna rağmen bu göçlerle ilintili olarak eğitim sisteminde veya eğitim müfredatında herhangi bir içerikle karşılaşılabilmesi çok mümkün değildir.

Grafik 1. Türkiye'nin iç göç istatistikleri

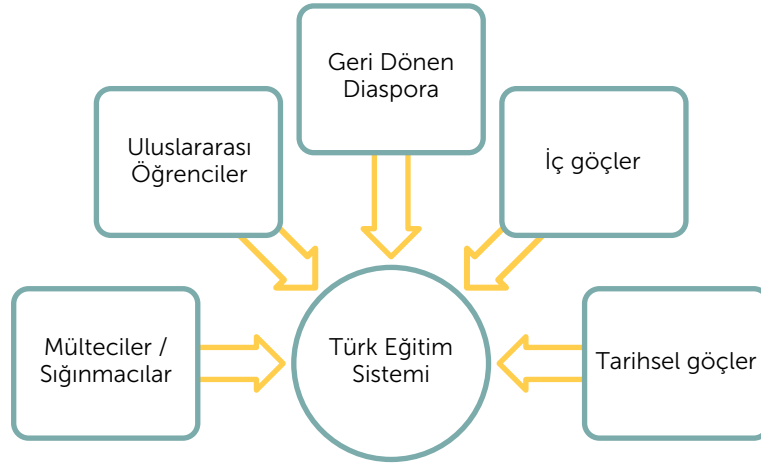


Kaynak: TÜİK (2020). Nüfus ve demografi istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/tr/main-category-sub-categories-sub-components2/> adresine 25.10.2020 tarihinde ulaşıldı.

Grafik 2. Türkiye'nin dış göç (gelenler) istatistikleri

Kaynak: TÜİK (2020). Nüfus ve demografi istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/tr/main-category-sub-categories-sub-components2/> adresine 25.10.2020 tarihinde ulaşıldı.

Türkiye'nin içinde bulunduğu şartlar göç politikalarına ve eğitim bağlantılarına yönelik ihtiyaçları görünür kılmaktadır. Şekil 3.'de gösterildiği gibi Türk eğitim sistemi göç bağlamında ele alındığında sistem içerisinde farklı ihtiyaçları olan beş farklı gruptan söz etmek mümkündür. Birinci grup olarak uluslararası öğrenciler; ikinci grup olarak mülteci ve sığınmacılar, üçüncü grup Türk diasporası, dördüncü grup iç göç nüfusu ve son grup olarak ise Cumhuriyet sonrası sınır dışında azınlık duruma düşüp Türkiye'ye göç ederek gelenler sayılabilir. Bu grupların ayrı ihtiyaçlarının analiz edilip uygun politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Şekil 3. Türk eğitim sisteminde göç geçmişi olan gruplar

Dünya genelinde uluslararası öğrenci hareketliliklerinin yoğunlaşmasına paralel olarak Türkiye'de de Cumhuriyetten bu yana hem gidenler hem gelenler anlamında eğitim amaçlı göç hareketliliklerinin arttığı söylenebilir. Cumhuriyet tarihimizde oldukça sık tecrübe edilen göçler arasında eğitim bağlantılı göçlerin özellikle yükseköğretim kurumların niceliksel artışı ile yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) eğitim amaçlı göç istatistikleri sınırlı yılları kapsasa da Türkiye'de söz konusu göçlerin hacminin anlaşılması için önemlidir. TÜİK veri tabanında 1995-2000 yılları arasında eğitim amaçlı gerçekleşen iç göçlere yer verilmiştir. Bu verilere göre 1995-2000 yılları arasında göç eden 4.788.193 kişinin % 12'sinin eğitim amacıyla göç ettiği anlaşılmaktadır (TÜİK, 2020).

Diaspora açısından bakıldığında; Türkiye'ye geri dönen diasporanın farklı eğitim seviyesinde öğrencilerinin varlığı söz konusudur. Türkiye'nin bu mevcut durumla yüzleşmesi 1980'lere kadar varmaktadır; 70'lerin sonuna doğru olan dönemde ikincil nesil diaspora diyebileceğimiz çocukların çoğunluğu o dönemin ailelerince eğitim için Türkiye'ye gönderilmişlerdir. Gedikoğlu ve Akbaş (2019, s. 519-541), 1960'lı yıllarda Türkiye'den Avrupa'ya göç eden ailelerin anavatanına dönen üçüncü nesli üzerinde yaptığı araştırmada, üçüncü neslin gelecek, eğitim ve kariyer kaygısı yaşadığını ve eğitimi veya kariyer planlaması kapsamında yeniden yurtdışına gidebileceğine işaret etmektedir. Çalışmada ayrıca üçüncü kuşak göçmenlerin Türkiye'ye geldikten sonra aslında tam da Türkiye'ye ait olmadıklarını fark ettikleri vurgulanmıştır. Bu bakımdan Türk eğitim sistemi için geri dönen diasporaya yönelik eğitim politikaları göçle ilintili önemlilik arz eden bir başka husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta ve üstü sınıf Türk diasporasının geriye göçünde ekonomik motivasyonlardan ziyade kültürel, ailevi ve duygusal sebeplerin etkili olduğu (Yılmaz Şener ve Türgen, 2018, s.363) düşünüldüğünde Türkiye'ye dönen diaspora çocuklarının anavatanlarında eğitimleri bir hayal kırıklığına dönüşebilmektedir. Bu çocukların okulda yaşadıkları dışlayıcı tecrübeler Türkiye'den kopuşlarını hızlandırabilmektedir; büyük oranda vatan sevgisiyle gelmekteken okullarda, öğretmenlerde veya kitaplarda, eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar bu çocukları geldikleri ülkeye geri itebilmekte ve bu geri dönüşler de maalesef daha keskin olabilmektedir. Döndüklerinde ise Türkiye'ye olan bakışları değişebilmektedir.

Türkiye'nin göç ve eğitim konularının aynı paydada kesiştiği ortak bir mesele olarak sığınmacıların eğitimi son yılların önemli bir gündemidir. Özellikle Suriye krizi sonrası Türkiye'ye gelen sığınmacıların önemli bir bölümünün çocuk ve genç olması, bu nüfusun eğitimiyle ilgili uyum ve eğitim politikalarının hayata geçirilmesini gerektirmektedir. UNICEF Türkiye Milli Komitesi rakamlarına göre Türkiye'de çoğu Suriyeli olmak üzere yaklaşık 4 milyon mülteci yaşamakta ve bu nüfusun yaklaşık 1.74 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır. Türkiye'deki okullara entegre edilmeye çalışılan okul çağındaki bu çocukların 2019 itibarıyla 680 bininin okula kayıtlı olduğu ifade edilmektedir. Yaklaşık 400 bin çocuğun ise hala okul dışında olduğu belirtilmiştir. MEB'in 18 Eylül 2017 tarihli verilerine göre Suriye'li sığınmacılardan okul çağındakilerin okullaşma oranı %54,55 iken, 2019 Ocak verilerine göre %61,69'tur. Bu oranlar TEDMEM 2018 değerlendirme raporunda (2019, s.27) mültecilerin dünya genelinde ilkokulda ortalama okullaşma oranı ile kıyaslanmıştır. Mültecilerin dünya genelinde ilkokulda ortalama okullaşma oranı yaklaşık %61 iken Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin ilkokuldaki okullaşma oranının %96,30 olduğu belirtilerek dünya geneli ortalamaya göre oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak mülteci eğitiminde ortaokul (%58,13) ve lise (%26,38) düzeyinde aynı başarı elde edilemediği görülmektedir (TEDMEM, 2019, s.27).

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Paradigması

Toplumlar belli dönemde kabul gören, genel geçerliği varsayılan bir takım yaklaşımlar, felsefi veya ideolojik önermeler demeti ile hakikat/gerçeklik algılarını şekillendirirler. Sosyal, kültürel ve siyasal açıdan etkisinde kalınan bu anlayış ve zihniyet unsurları genel anlamda paradigma kavramıyla karşılık bulur (Özpolat, 2010, s.367). Bu anlamda eğitim paradigması, eğitimin daha etkin, daha faydalı şekilde icra edilebileceğine yönelik genel kabullerden oluşmaktadır. Eğitim paradigması eğitimin ve öğretimin amaçları, eğitim sisteminin çıktıları, öğretim ilke ve yöntemlerinden ölçme değerlendirme yaklaşımlarına kadar geniş bir alanda önermeler sunmaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemi ve paydaşları üzerinde önemli etkileri olan yaklaşımları içermektedir (Alpaydın, 2018, s.64).

Eski Türklerde toprakları genişletmek ve tahakküm kurmak üzere savaşçı, üstün Türk'ün yani "Alp" insan tipinin yetiştirilmesi için bir eğitim kurgulandığı bilinmektedir. Türklerin islamla müşerref olduktan sonra ise ulvi bir yönelime sahip, maneviyat motivasyonlu hem nefisle hem de küffar ile mücadele edecek Gazi ve Veli insan tipinde insan yetiştirmeyi hedefledikleri görülmektedir (Kavgısız, 1997, s.11). Osmanlı son dönemine kadar da benzer insan tipinin yetiştirilmek istendiği söylenebilir. Ancak dünyadaki gelişmeler ve özellikle de Avrupa'daki siyasi, politik ve askeri yükseliş, Osmanlı'da önemli tesirler bırakmış ve bu tesirler eğitim anlayışında sonuçlar doğuracak şekilde yoğunlaşarak devam etmiştir. Bu merhaladan sonra Türk eğitim paradigmasının tarihi seyri için anlaşılabilmesi için dönemler halinde ele alınması uygun görülmüştür.

Osmanlı son dönemi

Paradigma mevzusu incelenirken, önceki çağlara nispetle özgünlüğü yanı sıra günümüzdeki tesirleri bakımından aydınlanma çağına ve Avrupa modernleşmesine temas edilmesi gerekmektedir. Feodal yapıların ve imparatorlukların gücünü kaybettiği bir çağda sanayi devrimi, kapitalist iktisat hareketleri ve şehirleşme gibi faktörler yeni yaşam tarzlarına kapı aralamıştır. Avrupa'da 18. yy'da kendine has form kazanan felsefi, siyasi, sosyal, ekonomik ve sanatsal değişimler yeni toplumu ve zihniyetini inşa etmiş, modernlik veya modernite olarak adlandırılan yeni düzenin kurulması ile sonuçlanmıştır. Bilim ve aklın adeta kutsandığı bu çağda okullar, modernliği destekleyici ideolojilerin devamlılığı ve yeniden üretilmesi için kullanılan mekânlar olarak tasarlanmıştır. Eğitimin ise laik ve ideolojik mahiyette zorunlu ve ücretsiz bir kamu hizmeti olarak sunulduğu görülmektedir (Gündüz, 2013a, s.67-77).

Osmanlı'nın yeni arayışlarının başladığı 18. yy'da Avrupa'daki fikri ve siyasi gelişmelerden çokça etkilenildiği bilinmektedir. Bu dönemde Avrupa'da moda olan siyasi eğilimler milliyetçilik ve ulus-devlet çevresinde şekillenmekteyken benzer fikri temayüllerin Osmanlı'nın son dönemlerinde karşımıza çıktığı görülmektedir (Alkan, 2010, s.127; Alkan, 2013, s.105-106). Osmanlı İmparatorluğu'nun 18. yüzyıldaki savaşları, devletin askeri alandaki mevcut durumunu bir şekilde gün yüzüne çıkarmaya başlamıştır. Özellikle 1768'de başlayan Osmanlı-Rus Savaşı'nda İmparatorluğun teknik bakımdan, özellikle de top teknolojisi konusunda Rusların bir hayli gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu yüzden Osmanlı İmparatorluğu top teknolojisi hakkında ıslahat çalışmalarına yönelmiştir. 1770 yılında tekrar yapılan savaşta Osmanlı Devleti yine mağlubiyet yaşamıştır. Bundan dolayı Osmanlı Devleti modern bir donanma inşa etme girişimlerine başlamıştır. Girişimlerin başarısı ise yeni ve modern donanmayı oluşturacak olan mühendislerin yetişmesine bağlı kabul edilmiştir (Kenan, 2010, s.131) Osmanlı devletinin eğitimde ilk yenileşme çalışmaları bu nedenlerle başlamış ve 1734 yılında ilk askeri okul olan Hendeshane kurulmuştur. 1776 yılına gelindiğinde ise Askeri Deniz Okulu olan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun eğitim hayatına başlamıştır. Söz konusu Askeri Deniz Okulu'nun açılışını Osmanlı eğitiminde yeni bir dönemin başlangıcı olarak saymak yerinde olacaktır. Bu dönemde açılan okullarda yabancı öğretmenlere de görevler verilmiş ve batılılaşma yolunda ilk adımlar atılarak ilk kez batı dilleri (İngilizce ve Fransızca) okutulmaya başlanmıştır. İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi yine ilk kez bu dönemde gündeme gelmiştir. Batı ile olan ilişkilerin güçlenmesi sonucunda 1830'lu yıllara gelindiğinde ilk kez Avrupa'ya öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2007, s.143).

19. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı Devleti kaybettiği toprakların da etkisiyle yerleşim, nüfus ve göç konularında problemler yaşamaya başlamıştır. İmparatorluğun küçülmesi süreciyle birlikte din

ve etnik ayrımların etkisinde ulusalcılık akımının güçlenmesi ve homojen toplum yapısının devam ettirilmek istenmesi sonucunda Türk-Müslüman nüfus göçü başlamıştır. Yine bu dönemde meydana gelen birey ve devlet ilişkilerindeki değişiklikler sonucunda padişahın otoritesinin sınırlandırılması ve toprakta özel mülkiyet sistemine geçilerek yabancılara toprak edinme hakkının verilmesi söz konusu olmuştur (Tekeli, 2008, s.148-149). 1880'li yıllar Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte özellikle eğitim anlamında olağanüstü bir hareketlenmenin yaşandığı bir dönemdir. Osmanlı Devletinde bu dönemlerde yapılan eğitim reformları sadece çağdaşlaşma ve batılaşma eklenisinde yapılmamıştır. Aynı zamanda eğitim aracılığıyla öğrencilerin rejime karşı sadakati ve itaatli davranmalarını sağlamak amacıyla ahlaki ve dini telkinler de yapılmıştır. Bu telkinlerle birlikte Osmanlılık bilincinin vatandaşlar üzerinde uyandırılması hedeflenmiştir. Bu telkinler oldukça önemli tutulmuştur ve İstanbul ile taşrada Bab-ı Ali tarafından giderek arttırılmıştır. Öyle ki okul haritaları ve ders kitapları bile Osmanlı Devleti'nin bölünmezliği ve bütünlüğünü anlatacak şekilde yeniden oluşturulmuştur (Somel, 2010, s.26).

Orduyu modernleştirme çalışmalarıyla beraber ortaya çıkmış olan modern ve askeri eğitim sistemi kurma çabaları 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl başlarının belirgin özelliklerindedir. Osmanlı Devleti'nin Balkan Savaşları'nda aldığı yenilgi ve uğramış olduğu hayal kırıklığı devleti eğitim alanında bir takım adımlar atmaya sevk etmiştir. Vatanını seven, savaşmaya hazır, milli bilinç sahibi asker yetiştirme çalışmaları o dönem yetiştirilmek istenen insan tipi olmuştur.

Cumhuriyet ve tek parti dönemi

II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte ortaya çıkan Türklük ve Türkçülük gibi akımlarla beraber çocukların ve gençlerin eğitiminde vatansever ve milli unsurlar temel alınmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında da bu temeller üzerine insan yetiştirme yaklaşımları şekillenmeye başlamıştır (Ateş, 2012, s.215). II. Meşrutiyet döneminden sonra milli mücadele ve cumhuriyeti kurma çabaları devam ederken, Türk gencinin bundan sonra hangi amaç ve ilkelere göre yetiştirileceği de önemli bir konudur. Bu dönemde Türk gencinin eğitiminin geleneksel maarif bakış açısına göre yapılandırılmaması gerektiği düşüncesi hakim olmuştur. Bunun yerine milleti daha ileriye taşıyacak olan, rasyonalist ve hümanist yeni bir eğitim anlayışına ihtiyaç olduğuna inanılmıştır. Bunun için de ilk olarak etkililiğini yitirmiş ve yeniliklere de açık olmayan Sıbyan mektepleri ile medreselerin tekrar düzenlenmesi ya da kaldırılması söz konusu olmuştur (Tak, 2007, s.122-123).

Can'a (2013, s.129) göre Osmanlı Devleti'nde millet kavramı dini bir karşılık bulurken Cumhuriyet'in millet tanımı ırk temelli bir anlayış üzerine şekillenmiştir. Milli mücadelenin kazanılması ve modern cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte Türk topraklarında Osmanlı İmparatorluğu'ndan kalan gayrimüslimler ve Türk olmayan vatandaşlar ideolojik olarak toplumun homojenleşmesini engelleyen unsurlar ve ulusçuluk ideolojisinin önünde duran engeller olarak algılandığından bir takım göç politikalarının gerçekleştirilmesi gerekli görülmüştür. Cumhuriyet döneminde Türk topraklarında kalan gayrimüslimlerin Anadolu'dan ayrılması ve onların yerini de yurtdışından gelecek olan Müslüman ve Türk vatandaşların yerleştirilmesi istenmiştir. Örneğin; 1930 yılında Venizelos ile yapılan anlaşma ile Batı Trakya'da ve İstanbul'da bulunan Rumları iade edilerek Yunanistan'da bulunan Türklerin Türkiye topraklarına geri dönmesini sağlanmıştır (Sander, 2009, s.94). Türkiye, cumhuriyet döneminde nitelikli olan insan gücünü mübadeleler ve göçler yoluyla kaybettiği için dışarıdan gelmek isteyen Türk ve/veya Müslüman kitleye karşı olumlu bir tavır takınmıştır. Seyrelen nüfusun arttırılması konusunda da bu dışarıdan gelen göçlerin desteklenmesi önemli görülmüştür.

Çünkü bu dönem kaybedilen eğitilmiş nüfus oldukça önemli bir sayıya tekabül etmektedir (Duman, 2008, s.26).

Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi için 3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu çok önemli yer tutmaktadır. Bu kanunla beraber ülkedeki tüm eğitim kurumları birleştirilerek Milli Eğitim Kurumu'na bağlanmıştır. Ayrıca bu aşamadan sonra yabancı ve azınlık okullarında siyasi ve dini söylemlere izin verilmemiştir. Bu okullarda tarih ve Türkçe gibi konular Türk hocalar tarafından milli bağlamda verilmeye başlanmış ve Türk müfettişler bu okulları düzenli olarak denetlemişlerdir (Kafesoğlu ve Saray, 1998, s.71-72). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulanması sonucunda medreselerin kapatılmasıyla beraber okullardaki çağdaş bilimsel düşüncüyü engellediği düşünülen unsurlar ortadan kaldırılmıştır. Eğitim ve öğretim birliği sağlanmış, ümmetten millet olmaya geçiş başlamıştır. Yabancı okullar denetim altındayken ülkenin aleyhine faaliyet göstermelerinin önüne geçilmiştir (Çelik, 2014, s.292-293).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla karma eğitim, Kur'an ve din eğitiminin kaldırılması, laik/seküler, ulusalcı ve pozitivist yönelim, eğitim paradigmasında köklü değişiminin habercisi olmuştur (Turan, 2016, s.8). Osmanlı'nın Sünni İslam odaklı resmi ideolojisi cumhuriyetin kurucu kadrosu tarafından reddedilmiş yerine pozitivism endeksli bir anlayış tesis edilmek istenmiştir (Can, 2013, s.146). Yeni devletin yetiştirilecek bireyleri hesabına ilham alınan bilim ve aklın aydınlığı ilkesi gereği eğitim sistemi baştan düzenlenmiştir. Cumhuriyet dönemi aydınları, yeni devletin bireylerinin yetiştirileceği eğitim sistemini modernliğin ve çağdaşlığın içselleştirilmesini sağlayacak şekilde Fransız ve Alman ilerlemeci, pozitivist felsefe ve ideolojilerinden istifade ederek kurgulamışlardır (Gündüz, 2013b, s.60). Bu yönüyle Türkiye'de Cumhuriyetle birlikte eğitim ve bilim paradigması anlamında köklü bir değişim yaşandığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında kadim bir tecrübenin ürünü olan geleneksel/klasik anlayışın yetersizliği varsayılarak yeni yaklaşımlar ile sorunların çözüme kavuşturulabileceği görüşü benimsenmiştir (Palabıyık, 2004, s.323).

Cumhuriyetle birlikte Türk milliyetçiliğinin resmi ideoloji olarak benimsendiği görülecektir (Alkan, 2010, s.127; Alkan, 2013, s.105-106). Cumhuriyet Halk Partisi'nin ilkelerinin Türk ulus-devletinin resmi ideolojisi olarak yerleştirilmeye çalışıldığı bu dönemde rejimine bağlı, modern ve çağdaş dünyaya uyum sağlayan ve laik kurumlarda eğitim alacak milliyetçi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Şeker, 2007, s.53). Tek parti döneminde Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1931 programında ilan ettikleri ve 1937'de anayasaya dahil edilen ilkelerinin Türk ulus devletinin resmi ideolojisi olarak kabul edilmesi akabinde cumhuriyet rejimine bağlı, modern ve çağdaş dünyaya uyum sağlayan laik ve milliyetçi vatandaşlar bu ilkeler telkin edilerek yetiştirilmek istenmiş, eğitim ise bu telkin sürecinin temel aracı olarak görülmüştür (Salmoni, 2003, s.140).

Modern eğitim anlayışı her ne kadar Osmanlı'nın son dönemlerinde benimsenmişse de Cumhuriyetle birlikte farklı bir yön kazanarak eskinin tasfiyesi ile sonuçlanmıştır. Muasır medeniyetler seviyesine ulaşma idealinin gelenekseli terk etmek suretiyle gerçekleşeceğine inanılarak modern değişimlere girilmiştir. Modern değişimin gerektirdiği yaşam pratiklerinin benimsetilmeye ve yaygınlaştırılmaya çalışıldığı kurumların başında ise eğitim kurumları gelmiştir. Eğitim sistemi ve kurumları, dönemin zihniyetine ve muasır medeniyet vizyonuna uygun şekilde modern ulus-devlet inşa etmek üzere kurgulanmıştır. Böylece eskinin tasfiyesi ve yeni rejimin meşruiyetinin desteklenmesi ve güçlendirilmesi eğitim yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır (Bozaslan ve Çokoğulluar, 2015, s.326-327). Cumhuriyetin ilk yıllarında yurtdışına öğrenciler gönderilmeye başlandığı gibi

yurtdışından uzmanların getirilmesi ile modern bir eğitim sistemi kurmak arzulanmıştır. Özellikle yurtdışında getirilen uzmanların görüşleri dikkate alınarak çağdaş eğitim yasaları yapılmış ve çağdaş eğitim kurumları açılmıştır (Okur, 2005, s.215). Bu anlamda eğitim sisteminin politikaları istifade edilen yön itibariyle Batıcı bir nitelik kazanmaya başladığı söylenebilir. Öte yandan milli eğitim şuraları ile tek ulus anlayışının pekiştirildiği görülmektedir. Türkçülük adı altında dil ve kültür çeşitliliklerinin eritildiği, dilde sadeleştirme çalışmaları yapılan bu dönem; biçimleyici, tek tipleştirici ve doktrine edici niteliktedir (Kartal, 2018, s.2020). Özcan'ın (2018, s.18) ifadeleri eğitimin ve insan tasavvurunun bu dönemdeki mahiyetini özetlemektedir;

"Topraklarında yaşayan azınlıklara kültürlerini yaşama ve kendi dillerinde eğitim imkânı veren bir imparatorluğun varisi olan Türkiye Cumhuriyeti bir ulus-devlet olarak kurulmuştur. Ulus-devlet olma gereğince de ülkedeki farklılıkların tek bir kimlik içerisinde erimesi hedeflenmiş, ülkede mevcut diğer kimlikler görmezden gelinmiştir. Yeni bir ulus yaratma projesini gerçekleştirebilmek için eğitim ve öğretimde birliği esas alan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile de Türkiye'nin eğitim kurumları aynı kültürel değerlerle donanmış vatandaşlar yetiştirme amacına hizmet etmiştir."

Atatürk'ün ölümünden sonra ise İsmet İnönü ile birlikte eğitimde batılılaşmanın ve millilik vurgusunun ön planda tutulmaya çalışıldığı görülmektedir. Batıdaki eserlerin tercümesi yapılmaya çalışılmış aynı zamanda da dil konusunda Yunan ve Latin kaynaklardan gelen kelimeler Türk diline katılmaya çalışılmıştır. İnönü dönemindeki dil ve eğitim politikalarını Atatürk döneminden ayıran ana konulardan birisi bu durumdur. Atatürk döneminde kelimelerin "Türkçeleştirilmesi" daha fazla ön plandadır. İnönü döneminde ise bu durum Batı dillerine yönelim şeklinde görülmektedir (Şeker, 2006, s.60-63). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, bu dönemi hümanist bir dönem olarak tanımlamaktadır. Dönemde oluşturulmak istenen insan tipi de budur. Hasan Ali Yücel'e göre Farsça ve Arapçadan boşalan yerin Yunanca ve Latince ile doldurulması gerekmektedir ve liselerde bu iki ders zorunlu olarak verilmelidir (Yücel, 1942 akt. Meşeci Giorgetti ve Batır, 2008, s.41). Dönemin eğitim anlayışının şekillenmesine katkı sağlayan kültür politikası da Yunan ve Roma uygarlıklarından ilham alınarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Avrupa rönansansının Yunan ve Latin kaynaklara yoğunlaşarak ortaya çıktığı gerekçe gösterilerek taklitçi bir karakterde Türk rönansansı başlatılmak istenmiştir (Güler, 1989, s.54).

İnönü döneminde aynı zamanda mesleki ve teknik anlamdaki eğitime de oldukça önem gösterilmiştir. Bunun nedeni olarak da İsmet İnönü'nün teknik ve mesleki konularının ulusal kalkınma anlamında pozitif sonuçlar doğuracağına farkında olması görülebilir. İsmet İnönü'nün eğitim sisteminde yoğunlaşmış olduğu iki alan teknik ve köyde eğitim olarak ele alınabilir. Bahsedildiği üzere teknik eğitim kalkınma ve üretim konusunda katkı sağlamaktadır. Köy eğitimi konusunda ise eğitim kurumlarının en ücra köşelere ulaşmasını hedeflemiş ve bundan dolayı da köy eğitimine önem vermiştir (Yılmaz, 2015, s. 57). Eğitim en ücra köşelere taşınırken resmi ideolojinin de aktarılması hedeflemiş ve merkezine laikliğin konduğu hümanist eğitim anlayışı kimlik inşasının bir parçası olarak arz edilmiştir (Mutlu, 2007, s. 266). Türkoğan'a göre (1994, s.130-135) İsmet İnönü döneminin eğitim politikalarının daha çok kültürel hümanizm hedefinde olduğunu söylenebilir. Her ne kadar ulusal kimlik inşası ve millilik de ön planda tutulmuş olsa bile bu ideolojiler Mustafa Kemal döneminde olduğu kadar önemli sayılmamıştır. Daha yumuşak bir politika izlenilerek batılılaşma çalışmaları önemli tutulmuştur. Fakat Atatürk dönemindeki milliyetçilik arzusu ve milli kültürün

oluşma heyecanı sürdürülemediği.

Demokrat Parti dönemi

1940'lı yılların sonu ve 1950'ler, kırdan kente iç göçlerin çoğaldığı ve dolayısıyla eğitim sisteminde iç göç geçmişi olan öğrencilerin yoğunluğunun arttığı bir dönem olarak görülebilir. Geleneksel tarım usullerinin yerini yeni tekniklere ve sanayiye bırakmaya başlaması ve artan nüfus, Türkiye için yeni demografik değişiklikleri beraberinde getirmiştir ve kırdan kente göç hareketleri ivme kazanmaya başlamıştır. Kırsal nüfusunun yoğunlaşması, iş ve istihdam olanaklarının sınırlılığı, kan davaları, feodalite kalıntısı toprak sahipliği, toprakların verimsizliği ve tarım arazileriyle ilgili yanlış düzenlemeler kırsal nüfusu kentlere iten sebepler olmuştur (Sağlam, 2006, s.37; Çakır, 2011, s.137-138). Kent merkezlerinin çevrelerinde daha çok gecekondu tipi yerleşim yerlerinde nispeten dezavantajlı yaşamlarına devam etmeye çalışan kırsal göçmenleri, eski ve yeni yaşamları arasında bir denge sağlamaya çalışmışlardır. Altyapı yetersizlikleri, plansız kentleşme gibi fiziksel sorunların yanına aynı kent içinde bölgesel farkların artması, sosyo-ekonomik ve kültürel sorunlara toplumsal gruplar arasındaki ayrışmaların eklenmesi birçok olumsuz durumu beraberinde getirmiştir (Erman, 1998, s.556; Sirkeci ve Yüceşahin, 2014, s.2-3; Göregenli ve Karakuş, 2014, s.109).

Türkiye'de 1945 sonrasında ABD ile gelişen siyasi ve ekonomik ilişkilerin Demokrat Parti döneminde eğitim yaklaşımları üzerinde belirginleşen bir takım etkilerinden bahsedilmelidir. Özellikle eğitim alanında yapılmaya çalışılan iyileştirmelerde de Amerikalı uzmanlardan ve Amerikan eğitim modelinden yararlanıldığı görülmektedir. Zira bu dönemde Türkiye'ye davet edilen 44 eğitim uzmanından 41'i ABD'den getirilmiştir (Sorun, 2010, s.184). Demokrat Parti iktidarı döneminde pragmatizm temelli yaklaşımların Türk eğitim sisteminde bireyin yararına olan bilimlerin öğretilmesi, diğerlerinin geri planda kalması şeklinde tezahür ettiği ifade edilmektedir (Aydoğan, 2015, s.13-14). Tangülü (2012, s.405) Tek Parti döneminde yerleştirilmeye çalışılan eğitim ideolojisinin Demokrat Parti döneminde yeniden üretildiği ve süreklilik kazandığını ileri sürerken, Güler (1989, s.61-62) bu dönemi Hümanist döneme karşı olarak eğitim alanında demokratlaştırma ve Amerikanlaştırma dönemi olarak tanımlamaktadır.

1950 yılında Demokrat Parti'nin iktidarıyla İzmir Milletvekili Avni Başman, Milli Eğitim Bakanlığı'na getirilmiştir. Demokrat Parti zamanında 1928 yılından beri kapalı olan din eğitimi okulları yeniden açılmıştır. 1928 yılında dini okulların kapatılması ile birlikte din eğitimi almak için Suudi Arabistan, Irak, Mısır ve Suriye'ye gidenlerin sayısı artmıştır ve bu ülkelere gidenler laik cumhuriyet ve Atatürk muhalifi olarak geri dönmüşlerdir. Bundan dolayı da laik cumhuriyete bağlı ve demokrat din adamı yetiştirme ihtiyacı doğduğu varsayılmıştır. 1949 yılında açılan imam hatip okullarının sayısı 14 Mayıs 1950 yılında çok partili döneme geçildikten sonra hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. İmam hatip okullarının açılmasının siyasete de yön veren bir tarafı olması hasebiyle daha fazla imam hatip okulu açılmaya devam ettiği görülmektedir (Kafesoğlu ve Saray, 1998, s.71-72).

Çok partili dönemin ilk yıllarında bir başka gündem Bulgaristan göçleridir. 1950-1952 arasında Bulgaristan'dan göç etmeye zorlananlar Türkiye'de şehirlere, kasabalara, köylere ve mahallelere dağınık bir biçimde devlet tarafından yerleştirilmişlerdir. 1950 ve 1952 yılları arasında takriben 150.000'den fazla Türk'ün sınır dışı edilerek Türkiye'ye gönderildiği bilinmektedir. Demokrat Parti'nin Bulgaristan göçmenlerinin barınma problemlerini kalıcı konutlar yaparak çözmesi, göçmenleri bazı vergiden muaf tutması, okul çağındakilerin okul masraflarını karşılaması gibi uygulamaları

başarı olarak değerlendirilmiştir (Kirişçi ve Karaca, 2015, s.301; Pınar, 2017, s.88). Bu dönemde meydana gelen diğer kitlesel göç hareketi Yugoslavya ve Makedonya bölgelerinden yaşanmıştır. 1951 ve 1956 yılları arasında Türkiye'ye göç ettirilmek üzere Yugoslavya vatandaşlığından çıkarılanların sayısı 86.380 olarak kaydedilmiştir (Antic, 1990, s.185 akt. Tekin, 2018, s.255). 1952 yılından 1967 yılına kadar sayıları 175.000'i geçecek bir başka göçmen kitle de Makedonya'dan Türkiye'ye gelmiştir (Sinan ve Kapan, 2019, s.431).

Askeri müdahaleler dönemi

60'lı 70'li ve 80'li yıllarda mevcut siyasi ve toplumsal meselelerin derinleştiği Türkiye, 27 Mayıs 1961 Askeri Darbesi, 12 Mart 1971 Muhtırası ve 12 Eylül 1980 Askeri Darbeleriyle yüzleşmiştir. Türkiye'de millet iradesine askeri müdahalelerin yapıldığı bu dönemlerde eğitim sisteminin pozitivist, seküler ve laik karakterden uzaklaştığı gerekçe gösterilmiştir (Can, 2013, s.144). Özellikle 1980 darbesiyle birlikte eğitimde önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle ahlak ve din kültürü öğretimi ilk ve ortaokullarda zorunlu tutulmuştur. Türkçeden başka bir dilin, okullarda anadil olarak okutulması yasaklanmıştır ve Atatürk ilke ve inkılaplarının savunucusu gençlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Akyüz, 2007, s.413-414).

1960'lar ve 70'lerde, büyüyen işçi sınıfıyla popüler bir taban elde eden sol hareket, Kemalist ideolojide kurgulanan devlet ve toplum vizyonuna meydan okuyabilecek bir ivme kazanmıştır. Sonraki yirmi yılda, 1980'lerde ve 90'larda ise Kürtlerin, etnik Türk milliyetçiliğinin hegemonyası altında organik olarak bütünleşmiş bir toplumda tek devlet, tek halk, tek resmi dil vizyonuna muhalefet ettikleri görülecektir. Modern ulus-devlet oluşumuna adeta bir tehdit gibi algılanan bu hareketler gerekçe gösterilerek darbeler meşrulaştırılmaya çalışılmıştır. 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle Kemalizm/Atatürkçülük milli eğitimin resmi ideolojisi ilan edilerek cumhuriyetin ilk yıllarındaki ideolojiye geri dönüş yaşandığı ve bu ideolojinin eğitim sisteminde de yeniden hakim kılınmaya çalışıldığı söylenebilir (Kaplan, 2002, s.390). Öztürk'e göre (2009, s.65) 1980 yılında uygulanmaya çalışılan eğitim politikaları dünyada yaşanan değişimden de çokça etkilenmiştir. Bu etkiler ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kurumlarında kendisini göstermiştir. Eğitim ideolojisinin kilit noktaları olan meslek liseleri, imam hatipler ve üniversiteler dünya çapında etkisini gösteren neoliberal sisteme adapte edilmeye çalışılırken aynı zamanda da devletin ideolojisi içerisinde bulunan batılılaşma ve milliyetçilik fikirlerini de korumaya çalışmıştır. Bundan dolayı da 1970'lerden sonra etkililiğini arttıran Türk-İslam sentezine dayalı ideolojiler, 80'ler ve 90'larda neoliberal politikalarla birlikte bir zemin üzerinde buluşturulmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de 1960'lı yıllar Avrupa ülkelerine doğru kitlesel göçlerin yaşandığı döneme karşılık gelmektedir. Ekonomik anlamda fayda sağlayacağından işçi göçünün teşvik edildiği görülmektedir. 60'lar boyunca ve 70'lerin başında devam eden işçi transferi yoluyla Türkiye'deki işsizliğin azaltılması ve döviz girdisinin artırılması beklenmiştir. 1973 krizine kadar Avrupa'ya göçlerin peyderpey devam ettiği söylenebilir (İçduygu ve Aksel, 2013, s.185-186). Sonraki yıllarda aile birleşmeleriyle Türk diasporasının Avrupa'da kalıcılığının sinyalleri belirginleşmeye başlamıştır. Türkiye'nin diasporaya yönelik savunmacı politikalar geliştirerek anavatan bağlarını korumak, kültürden kopmalarını ve asimilasyonu engellemek amacıyla ilk defa bu dönemde adımlar atmaya başladığı görülmektedir (Sağlam, 2019, s.52-53). Ayrıca 70'lerin ortasından itibaren ve 80'li yıllarda bu diasporanın bir kısmının geri dönüş teşvikleriyle Türkiye'ye dönmeye başladığı veya çocuklarını eğitim almaları için Türkiye'ye yolladıkları görülmektedir (Kuruüzüm, 2002, s.103).

1970'li yıllarda Türkiye'ye doğudan Afganlıların, ortadoğudan İran, Irak, Suriye ve Lübnanlıların batıdan ise Bulgaristanlı Türklerin ve Boşnakların kitlesel göçleri önemli sayılabilecek boyutlardadır. Bölgelerindeki istikrarsızlıklar, çatışma ve kargaşa ortamı bu dönemde birçok insanı sığınma ve korunma amacıyla Türkiye'ye getirmiştir (Sirkeci ve Yüceşahin, 2014, s.5). Bu dönemin çarpıcı örneklerinden birini 1979 İran Devrimi sonrasında yaşanan göç ve iltica hareketleri oluşturmaktadır. İran'dan ayrılmak durumunda kalanların ilk güzergahı Türkiye olmuştur. 1980-1991 yılları arasında yaklaşık 1.5 milyon insanın Türkiye'yi transit ülke olarak kullanarak Avrupa ülkelerine göç ettiği tahmin edilmektedir (Kara ve Korkut, 2010, s.157). Öte yandan 1989 yılında Bulgaristan'dan gelen göçmenlerin okul çağındaki çocukları için tek seferlik destek ödemeleri yapıldığı görülmektedir. Bu göçmenlerin uyumu için Türk ve İslam tarihi hakkında kurslar açılmıştır. Öğrencilerin devlet okullarına kayıtlarının yapılması, üniversitelere geçişleri ve diplomalarının kabulü gibi kolaylıklar sağlanmıştır (Konukman, 1990, s.103-121).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yüzde 30'luk bir şehir nüfusuna sahip olan Türkiye'de 2000'li yıllara doğru şehir nüfusunun yüzde 65'lere yaklaştığı görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s.27). Bu tabloya rağmen 80'lerde ve 90'lı yılların başında, göç meselesi ve göçmenlere ilişkin kayda değer politika kaygısının var olmadığını ifade edilmektedir (İçduygu ve Aksel, 2013, s.185). Zikredilen sığınmacı veya göçmenler için eğitim alanında hususi düzenleme söz konusu olmazken, 8. Cumhurbaşkanı Turgut Özal'ın teşvikleriyle uluslararası öğrenci politikası 1992 yılında ilk defa sistemli hale getirilmiştir. 1992 yılından itibaren Türki Cumhuriyetler ve akraba topluluklardan Türkiye'ye öğrenci getirilmeye başlanmıştır. Büyük Öğrenci Projesi olarak adlandırılan bu proje ile Türkiye'de okumak isteyen öğrencilere burs imkanı sağlanmıştır (Özkan, 2003, s.138).

2000'li yıllar

Küreselleşmeyle beraber yeni arayışların devam ettiği Türk eğitim sisteminde paradigma mevzusu sıkça tartışılmaktadır. 1990'lı yıllara gelindiğinde eğitim politikalarını belirleyen düşünce, kendini sürekli değişen teknolojilerle birlikte yenileyecek, rekabet ortamını arttıracak, teknolojik bilgiyi uygulayacak ve aynı zamanda da üretecek olan kalifiye elemanların yetiştirilmesidir (Uzunyayla ve Ercan, 2011, s.217). 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesiyle eğitim her alandaki kalkınmanın temel yapı taşı olarak görülmeye başlanmıştır. Bir toplum, dünya devletleriyle rekabet halinde olacaksa beşeri sermayesi de etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Bundan dolayı da eğitime yapılacak olan her türlü yatırım önemli görülmektedir. Bu dönemde Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetince, eğitim sisteminin ideolojik kavgaların ortasında kaldığı fikri savunulmuş, eğitimle ilgili yapılan çalışmaların ve araştırmaların da bir plan dâhilinde yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Ömürlüoğlu, 2020, s.82).

2000'li yılların başında öğrenci merkezli daha işlevsel bir yaklaşım olduğu düşünülen "yapılandırılmacılık" yaklaşımı benimsenerek ilk ve ortaokul programlarında uygulanmaya başlandığı görülmektedir (Kenan, 2013, s.26). Gömlüksiz ve Kılınç (2012, s. 403) yapılandırmacı yaklaşımı küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisiyle pragmatik ekolün bir sonucu olarak Türk eğitim sisteminde yer bulduğunu ifade etmektedir. Görece yeni ve öğrencinin daha aktif katılımı üzerine kurgulanan bu yaklaşımın millî eğitim zihniyetinin ve dolayısıyla paradigmasının edilgen durumda çağın gereksinimleri için geliştirdiği tepkisel bir uygulama olduğu söylenebilir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem

Planında eğitim sistemine uyum kapsamında, göçmenlerin K-12 ve yükseköğretime erişimlerinin yaygınlaştırılması, göçmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda programların geliştirilmesi ve toplumsal çeşitliliğin getirdiği fırsatlardan faydalanılması stratejik öncelik olarak ele alınmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s.25-42). Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda da göçmen eğitimi ile ilgili önemli maddeler yer bulmaktadır. Planda tüm göçmen çocukların nitelikli eğitim hizmetlerine erişebilmeleri için mülteci ve vatansız göçmen grupların eğitimi ile ilgili hedefler ortaya konmuştur (Tekgöz, 2020, s.8-9). 2016 yılında ise Türkiye'de etkili olan göç hareketlerinde eğitim ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi amacıyla Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü altında Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı kurulmuştur (HBÖGM, 2016, p.2). Göç ve eğitim konularının aynı paydada keşiştiği ortak bir mesele olarak göçmenlerin eğitimi 2010'lu yıllarda devlet politikalarına şekil veren önemli bir gündemi oluşturmaktadır. Suriyeli sığınmacıların insani ihtiyaçlarının karşılanması ve aciliyet arz eden bir konu olarak okul çağındaki çocukların ve gençlerin eğitimi için çözümler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda mültecilere ilişkin 1994 yılında yürürlüğe konan yönetmelik yetersiz bulunarak 2011 yılında yeni mevzuat düzenlemeleri söz konusu olmuştur. 2013 yılında Türkiye'nin iltica meselesini odağa alan ilk kanunu Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kabul edilmiştir. Cumhuriyetten bu yana sürekli göçlerle karşılaşan Türkiye'de Suriyelilerin gelişine kadar göçmen eğitimi alanında hususi ve kapsamlı bir düzenleme olmadığından Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu önemli bir boşluğu doldurmuştur. Yasada ortaya konan yeni yaklaşımla ikamet izni, eğitim, sağlık ve bakım hizmetlerine erişim gibi hususlarda iyileştirmeler düzenlenerek daha insani göç ve iltica politikalarına kavuşulmuştur. Suriyeliler için daha kalıcı politikalar geliştirme ihtiyacıyla birlikte 2014 yılından itibaren göçmen eğitimi politikalarının somut görünüm kazandığı söylenebilir (Tuğsuz ve Yılmaz, 2015, s.2; Coşkun ve Görmez, 2018, s.4).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021, p.7) son 15 yılda yaklaşık 3.3 milyon yabancı Türkiye'ye çalışma, eğitim ve diğer amaçlarla gelmiş olduğunu ve ikamet izni aldığını kaydetmiştir. Bu rakamlar üzerinde 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın sağlamış olduğu uluslararası öğrenci bursları ve hükümetin uluslararasılaşma bağlamında attığı adımların katkısı olduğu ifade edilebilir. 2014 ile 2018 yılları için hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye'nin uluslararası öğrenci pazarındaki payının yükseltilmesi, uluslararası öğretim üyeleri ve öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi gibi hedefler belirginleşmiştir. Bu farkındalığın tezahürü olarak uluslararası öğrenci sayılarında önemli artışlar görülmektedir. 2013-2014 akademik yılında yükseköğretim kurumlarındaki uluslararası öğrenci sayısı 48.183 iken 2018-2019 akademik yılında yaklaşık üçe katlanarak 154.505'e yükselmiştir (YÖBYS, 2020). Öğretim elemanı sayılarında da görece bir artış söz konusudur. TÜİK verilerine göre 1943-1944 döneminde yükseköğretim düzeyinde yabancı uyruklu 145 yabancı öğretmen ve 322 yabancı uyruklu profesör bulunmaktadır (TÜİK, 2020). 2000-2001 eğitim-öğretim yılında uluslararası öğretim elemanlarının sayısı 851 (ÖSYM, 2001) iken 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2372'ye; 2019'da ise 3203'e yükselmiştir (YÖBYS, 2020).

Tarihi perspektiften genel bir değerlendirme yapılacak olursa, Osmanlı son dönemindeki modernleşme çabalarının Cumhuriyetin ilk yıllarında hedef ve yol değiştirdiği görülecektir. Sonraki yıllarda nakil felsefelerine sığınış devam etmiş veya cumhuriyetin ilk yıllarındaki ideolojinin yeniden üretilmesi ve tesisi için sürekli müdahaleler yapılmıştır. Türk eğitim sisteminde cumhuriyet ve tek parti döneminden 2000'li yıllara kadar milliyetçilik, maddi başarı ve mutluluk zihniyeti, yani, fayda-

cı araçsallığın değişmediği ifade edilmektedir. Cumhuriyetin başından itibaren evrensel ve enternasyonal kültürel değerlere karşı güvensizlik ve hoşgörüsüzlük tutumu da değişmemiştir (Kaplan, 2002, s.392) Bu durum eğitim sisteminin başat özelliklerinin bir anlamda statikliğini göstermektedir. Hesapçoğlu (2009, s.135-136) Türk eğitim sisteminin;

- *Bilginin kaynağı açısından (epistemolojik açıdan) rasyonalist bir felsefeye,*
- *Problem çözmeye yaklaşımları bakımından tümdengelimci bir felsefeye,*
- *Yönetim anlayışları açısından merkezî yönetimli bir felsefeye,*
- *Doğru bilginin kriteri açısından toplum merkezli bir felsefeye sahip olduğunu ifade ederek durumu özetlemektedir.*

Burada ifade edilen her bir felsefenin 21. yüzyıl koşullarında geçerliği sorgulanabilecek durumdur. Gelişen şartlar hem anlayış ve algılayışlarda hem de aksiyonda yeni yaklaşımların benimsenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Günümüzde hala eğitimin tüm kademelerinde eğitimin ilk amacının Cumhuriyetin erken dönemlerinde benimsenen ideolojik çerçeveye bağlı vatandaş yetiştirmek olduğu dikkate alındığında Cumhuriyetten bu yana Türk eğitim sisteminde köklü bir paradigma değişikliğinin veya atılımının gerçekleşmediği görülecektir. Yeni arayışlar devam etse de Türk eğitim sisteminin, kendine özgü bir felsefe geliştirme hususunda daha çok yol alması gerektiği açıktır. Devşirme veya nakil felsefeler ile Türkiye toplumunun dinamiklerine ve meselelerine cevap verecek bir eğitim paradigmasının kurgulanamadığı Türkiye Cumhuriyeti tarihinde tecrübe edilmiştir. Şu haliyle Türk eğitim sisteminin dış akımların ve gelişmelerin tesirinde savrulan bir izlenim verdiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Türk eğitim sistemi için hala arayışlar devam ederken son dönemlerde cereyan eden hadiseler ve Türk eğitim sisteminde bunlara mukabil geliştirilen politikalar, her şeye rağmen daha kapsayıcı, insani ve farklı kültürlere ılımlı bir eğitim sisteminin hayata geçirilebileceğinin sinyallerini vermektedir.

Türk Eğitim Paradigmasının Göç Olgusuna Duyarlılığı

Türkiye’de uzunca süre yürürlükte olan 2510 sayılı İskân Kanunu, 5682 sayılı Pasaport Kanunu ve 403 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu vb. gibi “soydaşlık” esasına dayalı olarak oluşturulan hukuki metinlerin yanı sıra 1951 Cenevre Sözleşmesi kapsamında mülteciler için “coğrafi çekince” şartının yürürlükte olması sebebiyle göç ve göçmen politikaları anlamında katı bir duruşun sergilendiği söylenebilir. Türkiye 2013 yılında kabul edilen 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda yer alan “şartlı mülteci” “ikincil koruma” ve “geçici koruma” vb. haklar ile coğrafi çekince anlayışını bir bakıma aşarak Suriye ve diğer bölge ülkelerinden gelen kişilerin mülteci statüsünden yararlanması sağlanmaktadır (Güzel, 2018, s.106-107). 6458 sayılı kanunda Türkiye’nin değişen göç ve göçmen politikalarıyla ilgili olarak çok sayıda yenilik bulunmaktadır. Mevzuattaki dağınıklık giderilmeye çalışılmış ve göçle ilgili kurumsallaşmanın sağlanması adına mülteci ve sığınmacıların yönetim sorumluluğunun kademeli olarak Göç İdaresi Genel Müdürlüğüne devredilmesi söz konusu olmuştur. 2014’te Geçici Koruma Yönetmeliği’nin yayınlanmasıyla, Türkiye sınırlarına gelen veya kitlesel akın yaşanacağı şartlarda mültecilerin durumunun ne olacağı netleştirilmiştir. Ulusal hukukun uluslararası mülteci hukuku ile uyumlu hale getiren ve ilgili kişilerin haklarını güvence altına alan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, göç ve göçmen politikaları bakımından Türkiye’de önemli bir adım olarak görülmektedir (Erbaş Çuhadar, 2016, s.3248). Göç ve göçmen politikaları anlamında yaşanan bu ilerlemenin ancak eğitim sisteminde de paylaşılması ve kabul gör-

mesi durumunda hem ev sahibi Türkiye toplumu hem de göçmen/mülteci vb. kitlenin menfaatine yönelik işlerlik kazanacağı söylenebilir. Bu anlamda Türk eğitim sistemi ve hakim paradigmasının göç bağlamında irdelenmesi gerekmektedir.

Milli eğitim temel kanununda Türk Milli Eğitiminin genel amacını, *"Türk Milletinin bütün fertlerini"* ifadesi ile başlamakta. Genel amaçların birinci maddesini *"Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlılık, Atatürk milliyetçiliğine bağlılık"* hususları oluşturmaktadır. Bu yönüyle Türk eğitim sisteminin hedef kitle olarak Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde, Türk Milleti olarak tanımlanan yurttaşları içeren bir kesime odaklandığı söylenebilir. Çünkü milli eğitim amaçlarının daha ilk cümlesinde kapsamının *"Türk Milleti"* özelinden ele alındığı görülmektedir. *"Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunun sağlanması, Türk Milletinin çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapılması"* maddesiyle milli eğitim amaçlarının gerekçesi gösterilmektedir. Bu amaçların pedagojik amaçlar içeren *"beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere"* vurgu yapan ikinci madde ve *"ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar"*ı ele alan üçüncü maddeden önce verilmiş olması da ayrıca dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bu haliyle milli eğitim amaçlarında Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunun sağlanmasının evrensel pedagojik gereksinimlerden önce yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinden Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları başlığı altında *"Milli Eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir."* ifadesi ile de Türk vatandaşı veya Türk toplumuna tabi olmayanların dahil edilmediği bir bakış açısı ile kurgulandığı görülmektedir. Bu bakımdan Milli eğitim amaçları ve ilkelerinde *"Türklük ve Türk kültürü"* vurgusu ile Genellik ve Eşitlik ilkesinin esaslarını oluşturan dil, ırk ve din ayırımının yapılamayacağına ilişkin beyanlarım uyum içinde olmadığı söylenebilir.

Amaçları ve ilkeleri itibari ile günün gereksinimlerine uygun pedagojik yaklaşımlardan ziyade kalıplaşmış ve sorgulamaya kapalı anlayışlarda ısrar eden herhangi bir eğitim sisteminde, farklılıkların bir zenginlik olarak algılanmasını ve dolayısıyla yaşatılmasını destekleyen güçlü bir emare bulmak zorlaşacaktır. Çağdaş dünyada böyle bir eğitim sistemi bütüncülükten ve kapsayıcılıktan uzak bir izlenim verecektir. Türk milli eğitimi Kaplan'ın (2002, s.392) belirttiği gibi Cumhuriyetin başından itibaren ideolojisiyle evrensel ve enternasyonal kültürel değerlere, felsefe ve ideolojilere karşı güvensizlik ve hoşgörüsüzlük tutumu sergilemektedir. Buna ek olarak Türkiye'de "milli" mefhumunun toplumun her kesiminde kabul gören ve karşılık bulan müşterek bir anlama bürünmediği de söylenebilir. Dolayısıyla milli eğitimin kapsayıcı, kucaklayıcı, etnik ve kültürel zenginliği temsil edecek bir yapıda kurgulanamadığı yorumuna ulaşılabilir.

Devletlerin sınırlarının ortadan kalktığı, göçlerin ve öğrenci hareketliliklerinin çokça teşvik edildiği, eğitim amaçlı yer değiştirmenin giderek arttığı bir dünyada, yalnızca kendi hudutlarının içine bakan, sınırlı etnik ve kültürel unsuru odağa yerleştiren ve çok dilliliği, çok kültürlülüğü göz ardı eden eğitim sistemlerinin hem ülke hem de yetiştireceği bireyler hesabına başarı elde etmesi mümkün değildir. Milli eğitimin temel kanunlarına, amaçlarına veya anayasaya gibi temel metinlere bakıldığında Cumhuriyetin kurulduğu yıllardaki hakim anlayışı ve bir anlamda o günlerin genel eğilimi olan ulus-devlet inşa etmek amacını yansıtan, totaliter denilebilecek bir zihniyet tarafından eğitim sisteminin kurgulandığı görülmektedir. Bulduğu coğrafya ve tarihi itibarıyla geçmişten günümüze önemli bir göç güzergahı olan Türkiye, eğitim sistemi içerisinde bir memleket gerçeği olarak göç olgusunu ve etkilerini dikkate almak zorundadır. Toplum ve öğrenci kompozisyonunun değişmesi karşısında sabit, sorgulanamayan anlayış ve perspektifler ile etkili politikaların hayata

geçirilmesi mümkün olmadığı için lüzumlu noktalarda mevcut zihniyetin, milli eğitim amaçlarının, ilkelerinin ve insan tasavvurunun sorgulanması gerekmektedir. Nitekim, milli eğitimin yıllar önce belirlenmiş amaçları ve hedefleri ile gittikçe küreselleşen dünyanın eğilimleri mukayese edildiğinde Türk milli eğitiminin daha yeni ve geniş perspektiflere ihtiyacı olduğu görülecektir. Göç gerçeğini tüm boyutlarıyla hazmedebilmiş bir eğitim sisteminin hedeflediği insan modelinin göç olgusu dik-kate alınarak yeniden kurgulanması da gerekmektedir. Göçle ilgili gerekli farkındalığa sahip fertlerin yetiştirilmesi, eğitim sisteminde kültürel duyarlılık, kültürleri tanıma, saygı gösterme, iletişim kurma, meselelere daha evrensel bakabilme gibi niteliklerin içselleştirilip aktarılmasına bağlıdır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Uluslararası ve ülke içi göç, küresel yaşamın ortak bir özelliğidir. Göçler çağı olarak adlandırılan küreselleşme sürecinin ülkelere ve eğitim sistemlerine baş etmesi gereken büyük meseleler doğurduğu görülmektedir. İnsan hareketlerinin yoğun yaşandığı bu çağda siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel etkileri bakımından göç, fırsatları beraberinde getirmektedir. Toplumun hem özeti hem de mimarı olan okullardan ve dolayısıyla eğitim sistemlerinden bu noktada birtakım duyarlılıklar geliştirmesi beklenmektedir. Göçe duyarlı bir eğitim sisteminin temel ilkeleri ise şunlar olmalıdır;

Göçe duyarlı eğitim paradigmasının temel ilkeleri

- i. **Açıklık:** Eğitim sisteminin paydaşları farklı kültürel ve etnik unsurların eğitime katılabilmesinde ve sistem içerisinde barındırılmasında teşvik edici değerlere sahip olmalıdır. Bunun teminatı en başta yasal olarak sağlanmalı ve yaşadığımız çağın gerçekliği olarak göç olgusu ev sahibi toplumun değer ve varsayımları arasında yer bulmalıdır. Göçlerle ülkeye girenlerin ülke menfaatine katkıları ön plana çıkarılmalıdır. Göçle gelenlere yönelik algıların olumlu yönde değişmesini temin edici güvenlikdışılaştırma politikaları geliştirilmelidir.
- ii. **Çoğulculuk:** Irk, dil, din, cinsiyet, coğrafya gibi iradi olmayan parametrelerin eğitim sistemi açısından zenginlik olarak algılandığı ve değere dönüştürüldüğü bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır. Milli eğitimin genellik ve eşitlik ilkesinin esaslarını oluşturan dil, ırk ve din ayrımının yapılamayacağı beyanı yalnızca Türk Milleti özelinden ele alınmadan çoğulcu bir bakış açısıyla yeniden kurgulanmalıdır.
- iii. **Uluslararası bilinç:** Dünya ölçeğinde insan hareketliliğinin geçmişe nazaran çoğaldığı ve giderek artacağı bilinmektedir. Bu yüzden eğitim politikaları kapsam ve insan tasavvuru itibarıyla ulusal sınırları aşan bir nitelik kazanmalıdır. Eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları ve toplumdaki diğer paydaşlarca uluslararası değerlerin tanınıyor ve aktarılıyor olması, göç eden bireyler ve yerel halkın algısının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır.
- iv. **Katılım:** Göçmenlerin ev sahibi topluma katılımları yalnızca göçmen grupların sosyal içerme süreçlerine dahil edilmesi ile mümkün değildir. Özellikle okul boyutunda eğitim kurumlarının ve eğitim sistemi paydaşlarının göçmenleri hem aile düzeyinde hem de çocukları özelinde kapsayacak şekilde sürece katkı vermesi önemlidir. Her iki kesimin de aktif rol aldığı ortak projelerle uyum ve katılım sürecinin istenen hedeflere ulaşacağı söylenebilir.
- v. **İçerme:** Göçler yoluyla ülkeye giriş yapan dezavantajlı grupların sosyal hayata katılım süreçlerini hızlandırılması göçmenler ve ülke menfaati için gereklilik arz etmektedir. Göçmenler arasında okul çağındaki nüfusun büyüklüğü düşünüldüğünde eğitim kurumlarının ve paydaşlarının dezavantajlı gruplara yönelik kapsamlı çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Yapılandırılmış rehabilitasyon ve oryantasyon çalışmalarıyla göçmenlerin eğitim hakkından istifade etmeleri ve akabinde sosyal ve ekonomik uyumu temin edilmelidir.
- vi. **Esneklik:** Eğitimin amaçları, hedefleri ve ilkeleri gelişim ve değişimlere uygun olarak toplumun aktüel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde esnek olarak kurgulanmalıdır. İlgili müktesebat belli aralıklarla gözden geçirilmelidir. Milli eğitim teşkilatının yapılanması için de ihtiyaca binaen esneklikler değerlendirilmelidir. Birbirinin kopyası kurumların bölgesel dinamiklere eşit performansla yanıt verebilmesi pratikte mümkün değildir.

- vii. **Kültürel duyarlılık:** Her birey kendinden önce kodları oluşturulmuş, iradesi dışında mensubu olduğu kültür içinde yoğrularak hayatını devam ettirir. İnsan tabiatının bir gerçeği olarak bu durum toplumun tüm kesimlerinde kabul edilmeli ve insan hakkı olarak kişilerin ait olduğu kültürle yaşayabilmesine imkan tanınmalıdır. Kültürler arası geçişin hızlandığı ve ortak özelliklerin giderek arttığı bir ortamda göç eden bireylerin kendi kültürel özelliklerini kaybetmeleri de ihtimal dahilindedir. Göç eden bireylerin sahip oldukları gelenek ve göreneklerin yeniden ortaya çıkarılması, buldukları ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine önyak olacak özelliklerdendir. Başta okullar olmak üzere kamusal alanların tümünde farklı kültürlerle karşı hoşgörü ve saygı ortamı, kültür zenginliğini koruyacağı gibi toplumsal barışa da katkı sunan bir mahiyet kazanacaktır.
- viii. **Aidiyet:** Öğrencilerin kendi kültürel özellik ve alışkanlıklarından faydalanabilecek bir eğitim ortamında kendi bağlarına ait öğeleri görerek alacakları eğitim motivasyonlarını artıracaktır. Eğitimin yakından uzağa, kolaydan zora ilkesi perspektifinden bakılacak olursa kimliklerinin tanıtılması ve kendi ailelerine dair tarihsel bilgilerin de sistemli bir şekilde öğretilmesi yabancılaşma ve farklı hissetmelerini aza indirgeyecektir. Göç eden bireyler buldukları bölgelerde okul gibi kamusal alanlarda kendi köklerinden temsillerle yaşayabilmeli, kendilerini ifade edebilmeli ve yerel halkla beraber tüm süreçlere dahil edilmelidir.
- ix. **Temsil:** Türkiye'nin eğitim paradigmasında kendisine yeterince yer bulamayan göç olgusu, ders programları ve ders kitaplarında da yeterince temsil edilmemektedir. Derslerin amacı düşünüldüğünde, çocuk ve gençlerin içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımalarına yardımcı olan başlıca dersler ilkokullardaki hayat bilgisi, ortaokullardaki sosyal bilgiler dersi, liselerdeki tarih ve coğrafya dersleridir. Göç olgusuna yönelik toplumsal ve eğitimsel farkındalığın gelişmesi açısından başta bahsi geçen dersler olmak üzere göç olgusunun müfredat ve materyallerde daha iyi ve doğru şekilde temsil edilmesi gerekmektedir. Örneğin tarih ve coğrafya derslerinde Türkiye'nin güçlü tarihsel bağlara sahip olduğu ülke ve toplumlar daha farklı bir şekilde ele alınmalıdır. Türk-İslam bilim, düşünce ve kültürünün yapı taşları olan kişiler bağlamından kopuk bir şekilde değil, örneğin Şam, Bağdat, Medine, Semerkant, Buhara, İsfahan, Saraybosna, Üsküp gibi şehirlerle birlikte daha canlı ve bütüncül bir hafıza oluşturacak şekilde müfredatlarda işlenmeli ve mütalaa edilmelidir.
- x. **Yeteneklerin keşfi ve topluma kazandırma:** Göç eden bireylerin hedef ülkelerde ciddi bir insan kaynağı oluşturduğu bilinmektedir. Göçmenler içindeki mevcut veya potansiyel yüksek niteliklerdeki beşeri sermayenin topluma kazandırılması için bu yeteneklerin derhal keşfedilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Burada sosyo-kültürel olarak keşif yapılması ve analizlerin sağlıklı bir şekilde yapılması katılım sürecini hızlandıracaktır. Göç eden bireylerin küçük yaşlardan başlayarak zihinsel kapasite ve yeterliliklerinin taranması ve ölçülmesi eğitim gördükleri kurumlarda öğretmenlerin bu konuda eğitimler alması önemlidir.

Eğitimin temel unsurlarında göçe duyarlılık

- i. **Özünü ve dünyayı tanımış evrensel bir insan tasavvuru:** Göçe duyarlı bir eğitim sistemi, kendini ve globalleşen dünyayı tanımış, kültürel duyarlılığı yüksek şahsiyetler geliştirmelidir. İnsani değerleri, 21. yy becerileri ve problem çözme becerileri yüksek, kültürel mirası koruyan, barış ortamına katkı sunan, geri kalmış bölgelerin kalkınması ve hakları tecavüze uğrayan insanlar için hassasiyet geliştirmiş fertler yetiştirmelidir. Göçe duyarlı eğitim sisteminde

fertlerin iletişime açıklığı ve meselelerin evrensel perspektiflerle değerlendirilmesi önemlilik arz etmektedir.

- ii. **Yerel ihtiyaçlara göre şekillenen örgütlenme biçimi:** Türkiye’de göçmen ve mülteci nüfusu bölgelere göre eşit dağılmış değildir. Bir milyonun üzerinde öğretmenin tek merkezden yönetilerek yedi bölgenin beş farklı göç geçmişi olan kitlesine, heterojen öğrenci profiline yönelik eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi güçtür. Türkiye’de bölgesel eşitsizlikler de bu durumu daha da meşakkatli hale getirmektedir. Bu yüzden adem-i merkeziyetçi bir yaklaşımla bölgesel anlamda spesifik eğitim politikalarının ve kurumlarının hedef kitle ihtiyaçlarının karşılanmasında daha etkili olacağı söylenebilir. Otonom ve esnek yapılarda, kendi bütçesi ve insan kaynağını kendi imkanlarıyla geliştirebilen eğitim liderlerinin öncülük ettiği okul merkezli yönetim yapıları teşvik edilmelidir.
- iii. **Çokkültürlülük bilincine sahip öğretmen ve yöneticiler:** Tüm sistem içerisinde kilit role sahip öğretmenlerin mesleki anlamda güçlendirilmesi ve özellikle 21. yüzyılda göçlerle şekillenecek toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin de okullarında göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimi için açık bir kültür oluşturma, yerli öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik inanç ve motivasyonlarına olumlu etkiler bırakabilecek liderlik vasıflarıyla donatılmış olması gerekmektedir. Bunun sağlanması için eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştirme programlarının göçe duyarlı bir eğitim sisteminde istihdam edilecek yeterliklere sahip öğretmen ve okul yöneticisi insan kaynağını hazırlaması önemlidir.
- iv. **Temsil eden ve kolay ulaşılır eğitim materyali:** Göçmen öğrencilerin kendi coğrafya ve kültürlerine ait öğelere işlenen konularda veya kullanılacak materyaller vasıtasıyla yer verilmelidir. Böylece yalıtılmışlık duyguları da azaltılmış olacaktır. Ayrıca dünya genelinde göçmenlerin ev sahibi topluma nazaran görece düşük sosyo-ekonomik düzeyde oldukları bilinmektedir. Okul ve öğretmenlerin göçmen ailelerden eğitim materyali temininde beklentilerinin yüksek olmaması ve elzem ihtiyaçların farklı sosyal destek kanallarıyla karşılanması noktasında aktif rol alması gerekmektedir.
- v. **Kapsayıcı müfredat:** Göçmenlerin etnik, kültürel ve coğrafi menşeleri hakkında bilgiler toplulukların birbirlerine karşı önyargı geliştirmesine sebep olmayacak şekilde paylaşılmalıdır. Farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama temel olmakla birlikte dayanışma, paylaşma, sevgi, saygı gibi değerler öne çıkartılmalıdır. Sosyal bilimler alanlarında göç ve göçmenlere ilişkin iyi örneklerle yer verilmeli, ötekileştirici dil kullanımından kaçınılmalıdır. Hem ev sahibi toplumun hem de Özellikle göç alan bölgelerde bilinçlendirme ve farkındalık oluşturma çalışmaları okul müfredatlarına dahil edilmelidir. Müfredatta ele alınan konular hem ev sahibi toplumu hem de göçmenleri bir araya getirecek okul merkezli projelerle desteklenmelidir. Buna ek olarak farklı bölgeler farklı göç geçmişine sahip etnik veya kültürel unsurlar barındırabilmektedir. Türk eğitim sistemi içerisine dahil olan göç geçmişine sahip 5 ayrı kitle olduğu ortaya konmuştur. Bunlar üzerinden misal vermek gerekirse, Türkiye’de tarihsel göçlerin veya Suriye yoğunluklu göçlerin çok olduğu bölgelerde aynı müfredatın okutulması hedef kitlenin ihtiyaçlarının iskanması anlamına gelebilir.
- vi. **Farklılıklara açık okul kültürü:** Göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi okul paydaşlarının tümü tarafından paylaşılan varsayım ve değerlerle ilgilidir. Göçmen ve mülteci öğrencilerle eğitim yapılan ortamlarda insanın yalnızca insan olarak

yüksek değere sahip olduğu, etnik ve kültürel köklerinden bağımsız olarak kıymet görmeye layık olduğu hakikati bir bilinç olarak paylaşılmalıdır. Rekabet etmekten ziyade birlikte başarıma duygularının desteklendiği, semboller, ritüeller ve görünmeyen dinamiklerde farklılıklara saygının ve farklılığın bir zenginlik olarak temsil edildiği okul ortamları göç geçmişine sahip bireyler adına en olumlu çıktıları verecektir.

Tarihten günümüze önemli göç güzergahı olmuş Türkiye’de çağın şartlara uyum gösterilmesi önemlilik arz etmektedir. Göçün sebep olabileceği risklerin en aza indirilmesi ve fırsatlardan azami derecede yararlanılabilmesi için iyi kurgulanmış sosyal politikalarla desteklenen göç gerçeğine duyarlı bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için eğitim sisteminin paydaşlarının varsayımları ve değerlerinin yanında eğitim sistemine hâkim fikri ve pedagojik çerçevenin küresel dünyanın göç gerçekliğine uyum sağlayabilecek bir form kazanmış olması gerekmektedir. Hem ilim ve eğitim geleneğinden beslenen hem de göç olgusunu bir Türkiye gerçeği olarak odağa alan kapsayıcı, bütünlüştürücü, insani gelişim öncelikli bir eğitim sistemi kurgulanması gerekmektedir. Bu noktada eğitim sistemi ve paradigmasına yönelik şu önerilere yer verilebilir;

- Eğitimin genel ve özel amaçları herşeyden önce insanı odağa alan, eğitimin bir insan hakkı olarak bir irkin veya milletin tasarrufunda olamayacağını tasdik eden bir yönde kurgulanmalıdır. Eğitimin bir insan hakkı olarak her ferdin ulaşabileceği bir hizmet olarak algılandığı, hak temelli yaklaşımlar çerçevesinde din, dil, ırk ve kültür anlamında hoşgörü ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacak amaçlar ve ilkelere yer verilmelidir. Farklı etnik ve kültürel zenginliklerin bir arada barış içerisinde yaşayabilmesine yönelik amaçlar benimsenmelidir.
- Eğitim sisteminin beklediği insan modeli göç olgusu dikkate alınarak yeniden kurgulanmalıdır. Bu minvalde kültürel duyarlılık, kültürleri tanıma, saygı gösterme, iletişim kurma, meselelere daha evrensel bakabilme gibi beceriler odağa alınmalıdır, bu beceriler hem ev sahibi topluma hem de göçmenlere kazandırılmalıdır.
- Göçe maruz kalan bir ülkede yaşayan insanın hangi bilgi becerilere sahip olması gerektiği analiz edilmelidir. Hem ev sahibi toplumun hem de göçmenlerin etnik, kültürel ve coğrafi menşeleri hakkında bilgiler toplulukların birbirlerine karşı önyargı geliştirmesine sebep olmayacak şekilde paylaşılmalıdır. Ev sahibi toplum ve göçmenlerin uyum sağlamaları için gerekli sosyal politikalar okullarda desteklenmelidir.
- Hem yerli öğrencilerin hem de göçmen öğrencilerin çok kültürlüğe yönelik bilinçlenmelerini sağlayacak ve farkındalıklarını geliştirecek müfredat oluşturulmalıdır. Farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama temel olmakla birlikte dayanışma, paylaşma, sevgi, saygı gibi değerler öne çıkartılmalıdır.
- Okul nüfusunun önemli bir bölümü göçmen öğrencilerden oluşan ülkelerin göç yönetimi ve göçmen eğitimi tecrübelerinin yanında göçmen olarak eğitim görenlerin tecrübeleri dikkate alınmalı. Bu ülkelerin eğitim sistemlerini nasıl kurguladıkları analiz edilerek olumlu ve olumsuz yanlarından dersler çıkartılmalı. Başarılı bulunan noktalar Türk eğitim sisteminde doku uyuşmazlığına sebebiyet vermeyecek şekilde uyarlanmalı, yerel çözümler ve politikalar üretilmesinde söz konusu tecrübelerinden faydalanılmalıdır.
- Göçmenlerin dil eğitimiyle ilgili etkili yaklaşımların tercih edilmesi oldukça önemlidir. Çeşitli akademik çalışmalarda dil öğretiminde daha başarılı olduğu ortaya konan Batırma modellerinin uygulanabilirliği ve uyarlanabilirliği bölgesel olarak analiz edilerek göçmenlerin kül-

türlerini ve ana dillerini de koruyabilmelerine olanak sağlayan yaklaşımlar tercih edilmelidir.

- Sınıf düzeyinde öğretim ilke ve yöntemleri ile pedagojik yaklaşımlar göçmen çocukların eğitiminde oldukça önemli unsurlardır. Bu yüzden hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla eğitim sisteminin ana aktörleri olan öğretmenlere göçmen eğitime yönelik gerekli farkındalıklar ve pedagojik donanım kazandırılmalıdır.
- İhtiyaç duyulan yeni paradigmanın hayata geçirilmesi için altyapı hazırlayıcı fikri birikimi olgunlaştıracak teorik ve uygulamalı akademik çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim araştırmacılarının ve diğer disiplinlerin katkı sağlayabileceği araştırma projelerine destekler verilmelidir.



Göçe Duyarlı Eğitim Paradigmasının Temel İlkeleri



Eğitimin Temel Unsurlarında Göçe Duyarlılık

1

Özünü ve dünyayı tanımış evrensel bir insan tasavvuru

2

Yerel ihtiyaçlara göre şekillenen örgütlenme biçimi

3

Çokkültürlülük bilincine sahip öğretmen ve yöneticiler

4

Temsil eden ve kolay ulaşılır eğitim materyali

5

Kapsayıcı müfredat

6

Farklılıklar açık okul kültürü



KAYNAKLAR

- Abadan Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akgül, A., Kaptı, A., & Demir, O. Ö. (2015). Göç ve kamu politikaları: Suriye krizi üzerine bir analiz. *A Journal of Policy and Strategy*, 1(2), 1-22
- Akinci, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, (2), 58-83.
- Aktaş, M. T. (2015). Göç olgusu ekonomik kalkınmada itici güç olabilir mi?. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 37-48.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*, 12. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Albornoz, F., Cabrales, A., & Hauk, E. (2018). Immigration and the school system. *Economic Theory*, 65(4), 855-890.
- Alkan, M. Ö (2000) *Modernization from Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism*. (Ottoman Past and Today's Turkey içinde, ed. Kemal H. Karpat), 47-132.
- Alkan, Ö. (2013). Cumhuriyet kurulurken Kürt meselesi: Asimilasyon - asayiş – medeniyet. *Birikim Dergisi*, 293, 104-112.
- Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiye'sinde Eğitim*. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği: İstanbul
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., & Frater-Mathieson, K. (2003). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. In *Educational interventions for refugee children* (pp. 15-25). Routledge.
- Ardıç Çobaner, A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi / Marmara Journal of Communication*, 24, 27-54
- Ateş, S. Y. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde beden terbiyesi, askerî talim ve paramiliter gençlik örgütleri*. İletişim Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2015). Türkiye'nin eğitim paradigması ve yeni paradigma oluşturma zorunluluğu üzerine, *TYB Akademi*, Sayı:15, s.25-37.
- Bayındır Goularas, G. (2012). 1923 Türk-Yunan nüfus mübadelesi ve günümüzde mübadil kimlik ve kültürlerinin yaşatılması, *Alternatif Politika*, 4 (2), 129-146.
- Ben-Moshe, D., Bertone, S., & Grossman, M. (2008). *Refugee access and participation in tertiary education and training*. Institute for Community, Ethnicity and Policy Alternatives, Victoria University, Melbourne, Australia
- Berker, A. (2009). The impact of internal migration on educational outcomes: Evidence from Turkey. *Economics of Education Review*, 28(6), 739-749.
- Bozaslan, B. M., & Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: Devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 309-329.
- Britannica Encyclopedia, (2020). Human migration. <https://www.britannica.com/topic/human-migration> adresine 18.3.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Buzan, B. (2008). *People, States & Fear: An agenda for international security studies in the post-cold war era*. Ecpr Press.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(24), 129-142
- Çakırer Özservet, Y. (2015). *Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası*. Uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü içinde (Ed. Yakup Bulut). Umuttepe Yayınları, Kocaeli Üniversitesi.
- Can, İ. (2013). Türk ulusal kimliğinin inşasında milli eğitim ideolojisinin rolü. *Sosyoloji Divanı*, 1, 123-146
- Canbulat, M. (2012). İki dilli eğitim uygulamalarında uluslararası yönelimler ve dil tasarımları. *Die Gaste*, 22, 13-14.
- Çapan, F. & Güvenç, B. (2017). Kavimler göçü ve Batı Roma İmparatorluğu'nun çöküşü. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (18), 629-640
- Carrera, S., & Vankova, Z. (2019). Human rights aspects of immigrant and refugee integration policies: a comparative assessment in selected Council of Europe member states. <https://rm.coe.int/168093de2c> adresine 26.3.2020 tarihinde ulaşıldı.
- Çelik, A. (2014). Eğitim alanında yapılan inkılapların sosyal ve kültürel değişime etkisi. *Electronic turkish studies*, 9, 4, 287-301
- Ceyhan, M. A., & Koçbaş, D. (2011). *Göç ve çokdillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.

- CIDOB, (2011). Migration in the Turkish Republic. CIDOB International Yearbook 2011. https://www.cidob.org/en/publications/publication_series/cidob_international_yearbook/cidob_international_yearbook_2011_country_profile_turkey adresine 15.03.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Coşkun İ. & Görmez, M.E. (2018). *Türkiye’de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri*, İLKE, İstanbul.
- CPS - Current Population Survey, (2020). <https://www.census.gov/cps/data/cpstablecreator.html> adresine 23.3.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Damelang, A., & Haas, A. (2012). The benefits of migration: cultural diversity and labour market success. *European Societies*, 14(3), 362-392.
- Danış, A. D. (2004). Yeni göç hareketleri ve Türkiye. *Birikim Dergisi*, 184, 216-224
- De Bel-Air, F. (2016). Migration profile: Turkey. Migration Policy Centre - Robert Schuman Centre for Advanced Studies - European University Institute, 9, 1-21.
- Demirhan, Y., & Aslan, S. (2015). Türkiye’nin sınır ötesi göç politikaları ve yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 23-62
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Derince, M. Ş., & Eyüboğlu, B. (2012). *Anadili temelli çokdilli ve çokdilyeekli dinamik eğitim: Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek modeller*. DİSA Yayınları.
- Duman, S. (2008). Atatürk Döneminde Romanya’dan Türk Göçleri 1923-1938, *Bilig*, 45, 23-45.
- Dumont, J. C., & Liebig, T. (2014). Is migration good for the economy?. *Migration Policy Debates (May 2014)*. <https://www.oecd.org/migration/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%202.pdf> adresine 24.10.2020 tarihinde ulaşıldı.
- Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Migration and education. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 327-439). Elsevier.
- Düzel, B., & Alış, S. (2018). Düzensiz göçle gelen Suriyeli mülteci çocuklar bağlamında Türkiye’de refakatsiz göçmen çocukların durumu ve başlıca risklerin değerlendirilmesi. *Asia Minor Studies*, 6, 6, (AGP Özel Sayısı), 258-274.
- Edo, A., Ragot, L., Rapoport, H., Sardoschau, S., & Steinmayr, A. (2018). The effects of immigration in developed countries: Insights from recent economic research. *IFO Institute-Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich*, 5, 1-24.
- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22
- Erbaşı Çuhadar, A. (2016). Türkiye’nin göç alan ülkeye dönüşümü nedeniyle zorunlu göç politikalarında yaşanan değişim. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 3231-3250.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students’ teachers: are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Erlanson, J. M. (2010). Ancient immigrants: archaeology and maritime migrations. In *Migration History in World History* (pp. 187-212). Brill
- Erman, T. (1998). Becoming urban or remaining rural: the views of Turkish rural-to-urban migrants on the integration question. *International Journal of Middle East Studies*, 30, 541-561.
- Erol, E. & Yalçın, S. (2016). Avrupa Birliği azınlık dilleri politikası ile ulusal güvenlik ilişkisi: Fransa örneği. *II. Uluslararası Ortadoğu Sempozyumu*. 04.07.2016 Kırıkkale Üniversitesi.
- European Commission (2017). Joint Working Group seminar on integration of migrants, (28 March 2017) Background Paper. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/2017-report-migrant-integration_en.pdf adresine 26.3.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Fassmann, H., & Lane, D. (2009). Migration and mobility in Europe: an introduction. *Migration and Mobility in Europe. Trends, Patterns and Control*, Cheltenham: Edward Elgar, 1-11.
- Gedikoğlu, S., & Akbaş, E. (2019). Toplumsal hafızanın geriye göçü. Avrupa’dan Türkiye’ye geri dönen üçüncü kuşak gençler üzerine nitel bir araştırma. *Adam Academy Journal of Social Sciences/Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 517-545.
- GİGM - Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). Göç Tarihi. <https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi> adresine 17.4.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Gök, G. O. (2016). Kimin Güvenliği? Uluslararası Göç-Güvelik İlişkisi ve Uluslararası Örgütlerin Rolü. *Kocaeli Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 65-82.
- Gömlüksiz, M., & Kılınç, H. (2012). Küreselleşmenin Eğitim Programları Üzerindeki Etkisine İlişkin Akademisyen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma/Views Of Academicians On The Effect Of Globalization On Curriculum: A Qualitative Study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.
- Göregenli, M., & Karakus, P. (2014). Göç Araştırmalarında Mekan Boyutu: Kültürel ve Mekansal Bütünleşme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 101-119.
- Goularas, G. B., & Sunata, U. (2015). Türk dış politikasında göç ve mülteci rejimi. *Moment Dergi*, 2(1), 12-40
- Güleç, C. (2015). Avrupa Birliği'nin göç politikaları ve Türkiye'ye yansımaları. *Tesam Akademi Dergisi - Turkish Journal of TESAM Academy*, 2(2), 81-100
- Güler, A. (1989). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikasının ana devreleri ve karakteristikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-68.
- Güllüpınar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-85.
- Gündüz, M. (2013a). Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 1*, 66-80.
- Gündüz, M. (2013b). Pozitivizmden radikal sekülerizme uzanan felsefi süreçte Cumhuriyet'in yeni nesli ve eğitim, *Eğitime Bakış*, 26, 57-65.
- Güzel, B. (2018). Suriye İç Savaşı Bağlamında Türkiye'nin Değişen Göç ve Göçmen Politikaları. *Uluslararası Göç ve Mülteci Kongresi Bildirileri*. Düzce Üniversitesi. 101-116.
- Hagen-Zanker, J. (2008). *Why do people migrate? A review of the theoretical literature*. Working Paper. Maastricht University
- Hamilton, R. (2003). Schools, teachers and the education of refugee children. In *Educational interventions for refugee children* (pp. 97-110). Routledge.
- Hansen, R. (2003). Migration to Europe since 1945: its history and its lessons. *The Political Quarterly*, 74(s 1), 25-38
- Heckmann, F. (2008). *Education and the integration of migrants: challenges for European education systems arising from immigration and strategies for the successful integration of migrant children in European schools and societies*. (NESSE Analytical Report, 1). Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-192500> adresine 24.3.2020 tarihinde ulaşıldı
- Hek, R. (2005). *The Experiences and Needs of Refugee and Asylum Seeking Children in the UK: A Literature Review*. London: Department for Education and Skills.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Hirschman, C. (2007). The impact of immigration on American society: Looking backward to the future. *Europäische Revue* 32. 1-11
- İçduygu, A., & Aksel, D. B. (2013). Turkish Migration Policies: A Critical Historical Retrospective. *Perceptions: Journal of International Affairs*, 18(3), 167-190.
- İçduygu, A., Erder, S. & Gençkaya, Ö. F. (2014). Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023: Ulus-Devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere. *Mirekoç Proje Raporları*, 1, 2014.
- ICMPD - International Centre for Migration Policy Development. (2020). About us. <https://www.icmpd.org/about-us/> adresine 26.3.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- İnan, C. E. (2016). Türkiye'de göç politikaları: iskân kanunları üzerinden bir inceleme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (3), 10-33.
- IOM, (2004). *Essentials of migration management. A guide for policy makers and practitioners*. International Organization for Migration. Geneva, Switzerland.
- IPJC - Intercommunity Peace & Justice Center, (2016). History of U.S. immigration. <http://www.ipjc.org/wp-content/uploads/2016/09/Immigration-History-of-US.pdf> adresine 23.3.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kafesoğlu, İ., & Saray, M. (1998). *Cumhuriyet'in 75. yılında Atatürk ilkeleri ve dayandığı tarihi temeller*. İstanbul Üniversitesi.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). Onuncu Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Göç. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/10/10_Goc-1.pdf adresinde 19.4.21 tarihinde erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). On Birinci Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/04/DisGocPolitikas%C4%B1OzellhtisasKomisyonuRaporu.pdf> adresinde 19.4.21 tarihinde

erişilmiştir.

- Kaplan, İ. (2002). *Türkiy’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, P., & Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467(1), 153-162.
- Kartal, S. (2018). Tek parti döneminde toplanan milli eğitim şuralarında alınan kararların eğitimin siyasi işlevi açısından analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(11), 196-203.
- Katseli, L. T., Lucas, R. E., & Xenogiani, T. (2006). Effects of migration on sending countries. OECD Development Centre Working Paper No. 250. International Symposium On International Migration And Development Turin, Italy, 28-30 June 2006.
- Kaya, B. (2002). *The changing face of Europe: Population flows in the 20th century*. Council of Europe.
- Kaya, H. (2018). Dünyada ve Türkiye’de göç araştırmaları. <https://kureselcalismalar.com/dunyada-ve-turkiyede-goc-arastirmalari/> adresine 24.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2013). Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri. *İstanbul: Ukam*.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kenan, S. (2010). III. Selim Dönemi Eğitim Anlayışında Arayışlar. İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları*, 41(41), 1-31.
- Kerr, S. P., & Kerr, W. R. (2011). *Economic impacts of immigration: A survey* (No. w16736). National Bureau of Economic Research.
- Kirişçi, K. (2003). Turkey: A Transformation from Emigration to Immigration, <https://www.migrationpolicy.org/article/turkey-transformation-emigration-immigration> adresine 20.3.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kirişçi, K., & Karaca, S. (2015). Hoşgörü ve Çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011’de Türkiye’ye Yönelen Kitlemel Mülteci Akınları. *Türkiye’nin Göç Tarihi*, 14, 295-314.
- KONDA, (2006). *Toplumsal yapı araştırması 2006. Biz kimiz?*. KONDA Araştırma. İstanbul.
- Konukman, E. (1990). *Belgeler ışığında büyük göç ve anavatan*. Türk Basın Birliği, Ankara.
- Korkmaz, N., & Öztürk, A. (2017). Bulgaristan Türklerinin göç süreci ve göçmenlerin Türkiye’deki iskân ve iş gücüne dayalı entegrasyonu. *Bölgesel araştırmalar dergisi*, 1(3), 268-289.
- Koudela, P. (2013). A Brief History of Immigration Policy in the United States. *West Bohemian Historical Review*, 3(2), 43-62.
- Krishnakumar, P., & Indumathi, T. (2014). Pull and push factors of migration. *Global Management Review*, 8(4), 8-12.
- Kuruüzüm, A. (2002). Kesin dönüş yapan işçi çocuklarının uyum problemi üzerine bir alan araştırması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 2(3), 102-113.
- MDP – Migration Data Portal (2020). International students, Key Trends. <https://migrationdataportal.org/themes/international-students> adresine 23.6.2020 tarihinde ulaşıldı.
- MEB - Milli Eğitim Bakanlığı (2006-2019). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2006-2019. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meşeci Giorgetti, F., & Batır, B. (2008). İsmet İnönü’nün cumhurbaşkanlığı döneminde eğitim politikaları. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (13-14), 27-56.
- Migration Policy Institute – MPI, (2020). Frequently requested statistics on immigrants and immigration in the United States. <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states> adresine 17.6.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mikalauskiene, A., Streimikiene, D., & Mazutaityte-Cepanoniene, E. (2017). EMPLOYERS’ OPENNESS TO LABOUR IMMIGRANTS. *Economics & Sociology*, 10(3), 25-45.
- Mutlu, S. (2007). Devlet Adamı Kimliği ile İsmet İnönü’nün Düşünce ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi, (Doktora Tezi), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NASP – National Association of School Psychologist. (2015). Supporting refugee children & youth tips for educators. https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Safety%20and%20Crisis/Supporting_Refugee_Children_and_Youth_Tips_for_Educators.pdf adresine 26.3.2020 tarihinde ulaşıldı.
- Nicolai, S., Wales, J., & Aiazzi, E. (2017). *Education, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Swiss Agency for Development and Cooperation, London.
- OECD (2018), “Policies and practices to support the resilience of students with an immigrant background”, in *The Resilience*

- of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2010). *OECD Reviews of Migrant Education Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*. OECD Publishing, Paris.
- Okur, M. (2005). Milli mücadele ve cumhuriyetin ilk yıllarında milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 199-217.
- Ömürlüoğlu, G. (2020) Ak Parti döneminde eğitim sisteminin ideolojik temelleri. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 6, 12, 75-102.
- Onay, A. (2013). Submersion programlarının çöküşü. *Die Gaste*, 25, 5-6.
- ÖSYM - Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2001). *2000-2001 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özcan, E. D. E. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4), 183-215.
- Özdoğru, F. (2009). 'Dünyada Mülteci Hareketleri, Türkiye'nin Konumu ve Mültecilerin Karşılaştıkları Sorunlar'. (Ed. Özhan, Ü. İçinde) *Mültecilik: Sorunlar, Tanıklıklar ve Çözüm Yolları*. İstanbul: İHH İnsani Yardım Vakfı.
- Özkan, İ. (2003). Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklardan gelen burslu öğrencilerin meseleleri ve çözüm teklifleri. *21. Yüzyılda Türk Dünyası Jeopolitiği, Muzaffer Özdağ'a Armağan, IV. Cilt*, 141-150.
- Özpolat, V. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: Demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 365-381.
- Öztürk, Ö. (2009). 1980 sonrası Türkiye'de milli eğitim ideolojisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Palabıyık, M. H. (2004). Bilim ve eğitim paradigmamız üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9).
- Palát, M. (2011). Economic causes and consequences of international migration of labour. *Discussions on Estonian Economic Policy*, (2). 121-137.
- Panayi, P., & Virdee, P. (2011). Conclusions and Legacies. In *Refugees and the End of Empire* (pp. 271-291). Palgrave Macmillan, London.
- Piesse, M. (2014). Factors influencing migration and population movements. *Future Directions International, Dalkeith (Strategic Analysis Paper)*.
- Pinar, M. (2017). 1950-1951 Bulgaristan'dan Türkiye'ye göçler ve Demokrat Parti'nin göçmen politikası. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 30(89), 61-94.
- Power, J. (2014). *Migrant workers in western Europe and the United States: Pergamon international library of science, technology, engineering and social studies*. Elsevier.
- Rossi, A. (2008). The impact of migration on children in developing countries. Youth migration conference. 24-26 Nisan 2008. Bellagio: Italy.
- Sağlam, E. (2019). Türkiyeli göçmenlerin gözünden türk diaspora politikası: Toplumsal sorunlar ve beklentiler Avusturya örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (5), 33-44.
- Salmoni, B. A. (2003). Turkish Knowledge for a Modern Life: Innovative Pedagogy and Nationalist Substance in Primary Schooling, 1927- 50. *Turkish Studies*, 3, 103-144.
- Sander, O. (2009). *Siyasi Tarih 1918-1994*, İmge: Ankara.
- Sanz, R. (2018). Education and migration: an assessment of the types and ranges of IOM's education and vocational training projects. International Organization for Migration (IOM)
- Schapiro, K. A. (2009). *Migration and educational outcomes of children*. Human Development Research Paper 2009/5. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdrp_2009_57.pdf adresinden 26.4.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Seçgin, N. (2019). An analysis of immigrant education policies in Turkey. *Unpublished master thesis*. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University. Ankara
- Şeker, K. (2006). İnönü dönemi kültür hayatı (1938-1950). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Şeker, N. (2007). Vision of Modernity in the Early Turkish Republic: An Overview. *Historia Actual Online*, (14), 49-56.

- Şemşit, S. (2010). Avrupa Birliği göç politikasının güvenlikleştirilmesi ve dışsallaştırılması: Türkiye'ye yansımaları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sinan, G. & Kapan, K. (2019). Makedonya'dan Türkiye'ye yapılan göçlerin mekânsal analizi. 1. *İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi 20-22 Haziran, 2019 İstanbul*.
- Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO.
- Sirkeci, İ., & Yücesahin, M. M. (2014). Editörden: Türkiye'de göç çalışmaları. *Göç Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi, 1839-1908: İslamlaşma, otokrasi ve disiplin*. İletişim Yayınları.
- Somel, S. A. (2015). *1869 tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizâmnamesi, esbab-ı mucibe layihası ve ideolojik temelleri*. Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861), (Edt. Kemal Kahraman ve İlon Baytar). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları
- Soran, V. (2010). Türk eğitim sisteminde Amerikan etkisi (1945-1960). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stark, O., Bloom, D. (1985). The new economics of labor migration. *American Economic Review*, 75, 173-178.
- Sturm-Martin, I. (2012). Migration: Europe's absent history. The 'lampedusa dilemma': Global flows and closed borders. What should europe do? 17-18 November 2014 EUI, Florence
- Suárez-Orozco, C., & Gaytán, F. X. (2010). Schooling Pathways of Newcomer Immigrant Youth. In *Helping Young Refugees and Immigrants Succeed* (pp. 151-166). Palgrave Macmillan, New York.
- Tak, İ. (2007). Atatürk dönemi eğitim politikasının cumhuriyetçi karakteri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 120-135.
- Talbot, I. (2011). The End of the European Colonial Empires and Forced Migration: Some Comparative Case Studies. In *Refugees and the End of Empire* (pp. 28-50). Palgrave Macmillan, London.
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları (1950-1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389-410.
- Tani, M. (2017). Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2019 Consultation on Migration. <https://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Think%20piece%20-%20International%20migration%20and%20education%20-%20Tani%20-%20FINAL.pdf> adresine 24.4.2020 tarihinde ulaşıldı.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi, Güçlükler ve Öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği
- Tekeli, İ. (2008). *Göç ve Ötesi. İlhan Tekeli Toplu Eserler-3*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekgöz, N. (2020). Türkiye'de göçmen eğitimi bilgi notu. International Migration and Refugee Association. <http://www.im-ra.org/gocmen-egitimi.pdf> adresine 17.4.2021 tarihinde ulaşıldı.
- Tekin, C. (2018). Yugoslavya'dan Türkiye'ye Göçlerin Nedenleri (1950-1958). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 249-261.
- Tilly, C. (1976). Migration in modern European history. CRSO Working Paper #145. The Center for Research on Social Organization, The University of Michigan <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/50920/145.pdf?sequence=1> adresine 16.6.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Toğral, B. (2012). Securitization of Migration in Europe: Critical Reflections on Turkish Migration Practices. *Alternatives: Turkish Journal of International Relations*, 11(2), 65-77.
- Tolay, J. (2011). Türkiye'de Mültecilere Yönelik Söylemler ve Söylemlerin Politikalara Etkisi, İltica, Uluslararası Göç ve Vatansızlık: Kuram, Gözlem ve Politika, (Ed. Özlen Çelebi, Saime Özçürümez ve Şirin Türkay), Ankara: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Yayını, ss. 201-213.
- TÜİK – Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Eğitim İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresine 20.4.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- TÜİK – Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Nüfus ve demografi istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/tr/main-category-sub-categories-sub-components2/> adresine 25.10.2020 tarihinde ulaşıldı.
- Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları - Tarihsel perspektif. 1. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Türkdoğan, O. (1994). Milli Eğitim Sisteminde Milli Kimlik Arayışı, *1. Eğitim Felsefesi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-8 Ekim 1994*, s.125-141
- UN DESA - United Nations Department of Economic and Social Affairs (2013). International migration report 2013. Chapter

- 3: Legal instruments on international migration. <https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/migration/migrationreport2013/Chapter3.pdf> adresine 25.3.2020 tarihinde ulaşıldı.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). Global education monitoring report 2019: migration, displacement and education: building bridges, not walls. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration> adresine 23.3.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- UNHRC, UNICEF, IOM, (2019). Access to education for refugee and migrant children in europe. https://www.iom.int/sites/default/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf adresine 26.3.2020 tarihinde ulaşıldı.
- UNICEF. (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif*. Unicef Dublin Teknoloji Enstitüsü.
- Uzunyayla, F. & Ercan, F. (2011). *Türkiye’de Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Talepler ve Yeni Aktörlere Sınıfsal Bakış*, Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite içinde (Fuat Ercan ve Serap Korkusuz Kurt (Eds.) (197-222). İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Vialet, J. C.. (1980). *A brief history of US immigration policy*. Congressional Research Service, Library of Congress. USA.
- Vidal, J. P. (1998). The effect of emigration on human capital formation. *Journal of Population Economics*, 11(4), 589-600.
- Wickramasinghe, A. A. I. N., & Wimalaratana, W. (2016). International migration and migration theories. *Social Affairs*, 1(5), 13-32.
- Yaldız, F. (2014). Uluslararası göç ve diaspora ile ilişkili kavramlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 382-403.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, G. (2015). İsmet İnönü’nün Eğitim Felsefesi (Konuşmaları ve Yazdıkları Işığında Nitel Bir Analiz), (Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖBYS - Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2020). İstatistikler. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresine 26.6.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- YTB - Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). Uluslararası Öğrenci Hareketliliği, <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği> adresine 23.4.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yücel, H. A. (1947). *Milli eğitimle ilgili söylev ve demeçler*, Hasan Ali Yücel’in 2 Mart 1942 günü birinci kaynaklık kursunda yaptığı konuşma, Sakarya Basımevi: Ankara.



GAV ÇALIŞMA RAPORU

Hacettepe Mahallesi Fener Sokak No: 5
06230 Altındağ Ankara/Türkiye

+90 312 473 79 11

info@gocvakfi.org

www.gocvakfi.org

