EĞİTİM HAKKININ KORUNMASI AÇISINDAN PICTES PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sedat KARAMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İnsan Hakları Anabilim Dalı
Dr. Öğr. Üyesi Hamide BAĞÇECİ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eylül 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sedat KARAMAN'ın **"Eğitim Hakkının Korunması Açısından Pictes Projesinin Değerlendirmesi"** başlıklı tezi 27/09/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca, İnsan Hakları Anabilim Dalında Yüksek Lisans/~~Doktora~~ tezi **oy birliğiyle / oy çokluğuyla, başarılı / ~~başarısız~~** olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı. Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Hamide BAĞÇECİ	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Melda Köse MARDUÇ	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Neşe Şahin TAŞĞIN	.....

Doç. Dr. Ahu TUNÇEL ÖNKAL
Enstitü Müdürü

maltepe üniversitesi	ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	iii/1

Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

15/10/2018

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Sedat KARAMAN

iii

TEŞEKKÜR

Tezin yazım sürecinde destek ve katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Hamide BAĞÇECİ'ye, fikirlerinden ilham aldığım bölüm başkanımız Sayın Ioanna KUÇURADİ'ye, desteğini esirgemeyen Hakan KARAMAN'a, sağladığı moral ve motivasyon için Mine GÜNEY'e teşekkürü bir borç bilirim.

.

Sedat KARAMAN

Eylül, 2018

ÖZ

EĞİTİM HAKKININ KORUNMASI AÇISINDAN PICTES PROJESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sedat KARAMAN
Yüksek Lisans Tezi
İnsan Hakları Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hamide BAĞÇECİ
Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018

Bu çalışmanın amacı, 2011'de Suriye'de başlayan iç çatışmayla beraber ülkemize sığınan Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanmalarına imkan tanıyan düzenlemelerin ve faaliyetlerin incelenmesidir. Özellikle bu hakkın etkin kullanımı adına uluslararası desteğin önemli bir yansıması olarak yürütülen PICTES Projesi, değerlendirilmeye alınmaktadır. Suriyeli çocukların dil öğrenme ve uyum süreçlerini arttırarak devlet okullarına geçiş ve okullaşma oranlarının arttırılması amaçlarına hizmet eden projenin, hem katkıları hem de sorun alanları ortaya konmaya çalışılmaktadır.

Bunun desteklenmesi adına eğitim hakkının kapsamı ve devletlerin pozitif yükümlülükleri, ulusal ve uluslararası yasal düzenlemeler ışığında ortaya konmaya çalışılmış ve Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu hedefleyen PICTES Projesi olmak üzere, şu ana dek Suriyeli çocuklara yönelik gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmeye alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Hakkı, Suriyeli Çocuklar, PICTES Projesi

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE "PICTES" PROJECT FROM THE VIEW-POINT OF THE RIGHT TO EDUCATION

Sedat KARAMAN
Master Thesis
Human Rights Programme
Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Hamide BAĞÇECİ
Maltepe University Social Sciences Institute, 2018

The aim of this study is to inquire into arrangements and acitivities which made possible to protect the right to education of the Syrian children, who became refugees in our country since the international conflicts started in Syria in 2011. In this regard the "PICTES Project", as an important reflection of international support, is being assessed in this study which attempts to put forward the contribution of this project to the education of these children as well as the problems faced in this education. This PICTES Project has an important role in the education of Syrian children, since it is ensuring language learning and increasing their adaptation. It also increases the rates of transition of Syrian children to public schools.

For this aim the attempt is made to put forward the scope of the right to education and the positive obligations of the states in the light of national and international law. Thus educational activities for Syrian children, especially the Pictes Project, which aims at integrating Syrian children into the Turkish education system, have been evaluated in the light of the right to education.

Keywords: Education Rights, Syrian Children, PICTES Project

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.**
İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI **HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.**
İNTİHAL RAPORU ..... **HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.**
TEŞEKKÜR ..... İİİ
ÖZ V
ABSTRACT ..... Vİ
İÇİNDEKİLER ..... Vİİ
TABLOLAR LİSTESİ X
KISALTMALAR ..... Xİ
ÖZGEÇMİŞ ..... Xİİ
GİRİŞ 1
BÖLÜM 1: EĞİTİM HAKKI KAVRAMI VE YASAL DAYANAKLAR 4
1.1. Eğitim ve Eğitim Hakkı Temel Kavramları 4
1.1.1. Eğitim-Öğretim-Öğrenim 4
1.1.2. Eğitim Hakkı 9
1.1.2.1. Temel Eğitimin Zorunlu ve Parasız Olmasını Sağlama 14
1.1.2.2. Eğitim Hakkından Herkesin Yararlanmasını Sağlama 17
1.1.2.3. Eğitim Hakkından Yoksun Bırakmama Yükümlülüğü 19
1.1.2.4. Fırsat Eşitliğinin Sağlanması Yükümlülüğü 19
1.1.2.5. Ebeveynlerin Felsefi ve Dini İnançlarına Saygı Yükümlülüğü 20
1.2. İç Hukukta Eğitim Hakkına İlişkin Düzenlemeler 22
1.2.1. 1924 Anayasası 22
1.2.2. 1961 Anayasası 23
1.2.3. 1982 Anayasası 25
1.2.4. Milli Eğitim Temel Kanunu 28

1.3. Uluslararası Hukukta Eğitim Hakkı 32
1.3.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi 32
1.3.2. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi 33
1.3.3. Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme 34
1.3.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi 36
1.3.5. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 37
1.3.6. Avrupa Sosyal Şartı 38
1.3.7. Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine (Lima Bildirgesi) 39
1.3.8. Yüksek Öğretim Paydaşları Toplantısı 39
1.3.9. Diğer Belgeler 40
1.4. AİHM Kararları Çerçevesinde Eğitim Hakkının Değerlendirilmesi 41
1.4.1. Eğitim Hakkının Temel Zorunlulukları Kapsamında Eğitim Hakkından Yoksun Bırakmama ilkesi 42
1.4.2. Tamamlayıcı Kural Bağlamında Eğitimde Çoğulculuk ve Ebeveynlerin İnançlarına Saygı 49
BÖLÜM 2: PICTES PROJESİ BAĞLAMINDA DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EĞİTİME ERİŞİMİ 51
2.1. Dezavantajlı Gruplar ve Proje Bağlamında Terminoloji 51
2.1.1. Dezavantajlı Grup Nedir? 51
2.1.2. Göç ve Göçmen 54
2.1.3. Mülteci 56
2.1.4. Sığınmacı 58
2.1.5. Geçici Koruma Statüsü 60
2.1.6. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) 61
2.2. PICTES Projesi ve Kavramsal Çerçeve 70
2.2.1. PICTES Öncesi Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları 70
2.2.1.1. 2011-2013 Arası Kamp İçi Nüfusa Yönelik Eğitim Çalışmaları 72

2.2.1.2 26 Nisan 2013 tarihli "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler " Genelgesi 73
2.2.1.3. 23 Eylül 2013 tarihli " Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri " Genelgesi 74
2.2.1.4. 23 Eylül 2014 tarihli "Yabancılara Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri" Genelgesi 75
2.2.2. PICTES Projesinin İçeriği 81
2.2.2.1. Uluslararası Kamuoyunun Oluşması 83
2.2.2.2. PICTES Projesi Öncesi İzlenen Eğitim Politikalarının Kalıcı Çözüm Üretmemesi ve Oluşan İkili Eğitim Sistemi 85
2.2.3. PICTES Projesinin Hedefleri 86
2.2.3.1. Geçici Eğitim Merkezlerinden Kaynaklan İkili Eğitimi Sistemini Sona Erdirmek ve Suriyeli Çocukların Devlet Okullarına Geçişlerini Sağlamak..... 87
2.2.3.2. Devlet Okullarında Eğitim Gören Suriyeli Çocukların, Dil ve Uyum Problemlerinin Çözülerek Okullaşma Oranlarının Arttırılması 89
2.3. Eğitim Hakkı Kapsamında PICTES Projesinin Değerlendirilmesi..... 91
2.3.1. Geçici Eğitim Merkezlerinin Revize Edilmesi..... 91
2.3.2. Uzman Personel Temini 95
2.3.3. Eğitim Materyali Desteği 97
2.4. Uygulama Açısından Projenin İşlevselliğinin Değerlendirilmesi..... 100
2.4.1. Okul ve Müfredat Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar..... 102
2.4.2. Dil Öğrenmede Kullanılan Ders kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar..... 105
2.4.3. Çocuk İşçiliği Sorunu..... 108
SONUÇ 111
KAYNAKÇA..... 124

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları…….108

KISALTMALAR

AİHM: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

AİHS: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

FRIT: Türkiye'de Mülteciler için Mali Yardım Programı

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

ÖZGEÇMİŞ

Sedat Karaman

İnsan Hakları Anabilim Dalı

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y.Ls.		
Ls.	2010	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi
Lise	2004	Gürpınar Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2017-2018:	PICTES Projesi Türkçe dil öğreticisi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : Hakkari-1985 Cinsiyet: Erkek
Yabancı diller : İngilizce
GSM / e-posta : .5066053080 / sdtkaraman@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim kavramını tanımlayan pek çok açıklama olmakla beraber, genel olarak belli bir amaç doğrultusunda gerçekleşen ve çoğunlukla "istendik" yönde olması beklenen davranışsal veya düşünsel yöndeki değişiklikler olarakta tanımlanmaktadır. Ancak her değişiklik, eğitimin parçası olarak değerlendirilmemekte; söz konusu bu değişikliklerden, kişinin ve toplumun gelişimine katkı sunması beklenmektedir.

Günümüzde ise eğitim kavramına yüklenen anlam genişleyerek temel bir hak olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Ancak bu anlaşılma hemen gerçekleşmemiştir. Uzun bir süre eğitim, sadece belli kesimlerin erişebileceği bir ayrıcalıkken, dünyadaki gelişmeler ve insan hakları temelli bakış açısının güçlenmesiyle birlikte bir insan hakkı olarak yer edinmeye başlamıştır. Bugün itibariyle hem uluslararası sözleşmeler hem de ulusal yasalar incelendiğinde, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu konusunda hem fikir olunduğu görülmektedir. Eğitimin temel bir insan hakkı olarak değerlendirilmesiyle bireylerin bu hakkı etkin kullanmaları için devletlere birtakım yükümlülükler getirilmiştir. Çünkü eğitim gibi zor ve kompleks bir organizasyona, bireylerin sadece kendi çabaları ile erişmesi kolay değildir.

Özellikle dezavantajlı grupların (kadınlar, engelliler, göçmenler vb.) bu temel hakkı kullanmaya çalışırken karşılaştıkları güçlükler daha fazla olabilmektedir. Bu yüzden devletlerin yasal koruması altındaki her kimse için bu hakkı etkin kullanmaları açısından yükümlülükleri bulunurken, söz konusu dezavantajlı gruplar olunca değinilen yükümlülükler daha da artmaktadır. Bu açıdan eğitim hakkı, çoğu zaman söz konusu kesimlerle birlikte dile getirilmektedir.

Bu noktada, çalışma ile dezavantajlı gruplardan biri olarak ifade edilen mültecilerin, daha somut olarak Suriye'den ülkemize göç etmiş eğitim çağındaki Suriyeli çocukların, eğitime erişimlerinin nasıl sağlandığı ve bu konudaki çalışmaların, eğitim hakkıyla ilgisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Özellikle ilk etapta Suriyelilerin geçici olacağı varsayımından hareketle eğitim çalışmaları kısmen ihmal edilmiş, mevcut eğitim çalışmaları ise genel olarak Suriyelilerin yerleştirildiği barınma merkezlerinde sürdürülmüştür. Ancak geçen süreçle beraber, Türkiye hem artan nüfus hem de Suriyelilerin geçici olmayacakları gerçeği karşısında kalıcı politikalar üretmek zorunda kalmıştır. Bu çalışmalar, hem savaştan kaynaklı yarıda kalan eğitim hayatlarını sürdürebilmelerine hem de Türkiye'ye uyumlarını güçlendirmeye yönelik olmuştur. Ancak göç eden insan sayısının milyonları bulması ve bu insanların neredeyse yarısının temel eğitim düzeyindeki çocuklardan oluşması, sorunu daha da büyüterek uluslararası desteği zorunlu hale getirrmiştir.

Bu desteğin bir yansıması olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) arasında bir protokol imzalanarak kısa adı PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System) olan bir eğitim projesi hayata geçirilmiştir. Proje ile geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların, eğitim-öğretim faaliyetlerine devam koşullarının oluşturulması ve Türk eğitim sistemine entegrasyonlarına destek olunması hedeflenmektedir.

Bu çalışma, hem genel olarak Suriyeli çocukların eğitim haklarını kullanabilmeleri adına yapılan faaliyetleri hem de PICTES Projesinin söz konusu hakkı etkin kullanabilmelerinde katkılarını ortaya koymayı hedefleyerek hazırlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde, eğitim kavramına değinilerek, eğitim hakkının içeriği ve kapsamı açıklanmaya çalışılmıştır. Yine açıklamalar ışığında, devletlerin bu konudaki pozitif yükümlülüklerini hatırlatan hem ulusal hem de uluslararası yasal düzenlemelere değinilmiştir. Yine birinci bölümün devamında, "eğitim hakkı derken ne anlaşılmalı?", "söz konusu hakka erişimde devletlerin yükümlülükleri nelerdir?" gibi sorulara AİHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi)'in ilgili kararları örneklendirilerek cevap verilmeye çalışılmıştır.

İkinci bölümde ise Suriyeli çocukların eğitim haklarının koruması ve eğitime erişimlerinin desteklemesi bakımından, PICTES Projesi incelenmiştir. Aynı şekilde proje çerçevesinde neler yapıldığı ve söz konusu projenin eğitim hakkının etkin kullanılmasında katkıları neler olduğu açıklanmaya çalışılmış ve insan hakları bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır.

BÖLÜM 1: EĞİTİM HAKKI KAVRAMI VE YASAL DAYANAKLAR

1.1. Eğitim ve Eğitim Hakkı Temel Kavramları

1.1.1. Eğitim-Öğretim-Öğrenim

Eğitim kavramı, Türkçe'de *"çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde ve dışında, doğrudan ve dolaylı yardım etme"* süreci olarak tanımlanmaktadır[1]. İngilizce'de ise eğitim, *"education"* kelimesi ile karşılanmakta olup bir *"yardım etme"* veya *"belli bir vasfın"* kazandırılmasından ziyade, kişinin potansiyellerini yani *"onda var olanları ortaya çıkartmak"* veya *"kişinin kendi varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamak"* anlamlarında kullanılmaktadır (Bingöl, 2012, s. 27).

Ancak eğitim kavramı ile ilgili tanımların bunlardan ibaret olduğunu söylemek mümkün değildir. Eğitimden beklenen amaçlar, çoğu zaman bu kavramın tanımını oluşturmaktadır. Örneğin Oğuzkan, eğitim kavramını *"yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme"* amacı taşıyan ve davranış değişikliğini içeren *"planlı"* etkinlikler olarak tanımlamaktadır (Oğuzkan, 1974, s. 61). Yine benzer bir açıklama da Ertürk'ün eğitim tanımında yer bulmaktadır. Ertürk eğitimi, kişinin kendi çabaları sonucunda gelişen *"istendik"* yani olumlu yöndeki davranış değişikliğini içeren bir süreç şeklinde açıklamaktadır (Ertürk, 1974, s. 12).

Oğuzkan eğitimi, daha çok dışarıdan yönlendirilen *"yardım etme"* süreci olarak tanımlarken; Ertürk ise buna ek olarak, kişinin çabalarını da eğitim sürecinin bir

[1] www.tdk.gov.tr

parçası olarak değerlendirmektedir. Her iki tanımda da değinilen ortak nokta, eğitimin değişim ve gelişim sürecini barındırıyor olmasıdır.

Bu değişim ve gelişim, eğitim süreci ile hayat boyunca devam etmektedir. Bu süre içerisinde birey, *"farklı toplumsal kurumların, farklı toplumsal grupların"* eğitim anlayışı ile çeşitli *"eğitim süreçlerinden geçirilir."* Bu eğitim süreçleri *"formal"* olarak adlandırılan "*okul, aile gibi toplumsal kurumlar"* tarafından şekillendirildiği gibi aynı zamanda *"arkadaş grubu, akran grubu, oyun grubu vb. gibi toplumsal gruplar içerisinde informal olarak nitelendirilen"* unsurlar tarafından da şekillendirilmektedir (Celep, 2004, s. 2). Söz konusu değişim veya gelişim, formal yani belli bir plan ve program dahilinde sürdürülen (okul programları gibi) etkinlikleri barındırmasının yanında informal denilen gözlem, yaşantı veya deneyim sonucu kazanılan (otobüste yaşlı birine yer vermek gibi) davranışları da barındırmaktadır (Fidan & Erden, 1998, s. 13-14).

Bu açıdan eğitim ve eğitim süreci, her an var olan ve farklı birçok unsuru barındıran bir olgudur. Ancak daha özel olarak ifade etmek gerekirse eğitim; ilkin kişide *"istenilen davranışı"* kazandırma amacı taşımaktadır. İkincisi, istenilen yöndeki davranışı, kişi kendi yaşantısı yoluyla edinmektedir yani kişinin aktif bir çabasını içermektedir. Üçüncüsü ise kazandırılması hedeflenen davranışlar, belli bir amaç çerçevesinde önceden tayin edilen bir plan-program dahilinde sunulmaktadır. Tüm bunların sonucu olarak da eğitim sürecinin sonunda gözlemlenebilir bir değişimin ortaya çıkması beklenmektedir (Başaran, 2007, s. 34).

Bu açıklamalarda dikkat çeken bir nokta *"istendik yöndeki değişim"* ifadesidir. Her ne kadar istendik yöndeki değişimden kastın ne olduğu net olmamakla birlikte, daha çok bireylerin topluma uyum sağlamasına ve toplumun gelişmesine katkıları olan değişimleri ifade ettiği söylenebilir. Bir başka açıdan bu ifadeden, eğitim sürecinin sonunda, davranışsal veya zihinsel yönde olsun bir değişimin söz konusu olacağını, bununla birlikte her değişimin eğitim sayılamayacağını ancak istendik yani pozitif yönde olması gerektiği anlaşılmaktadır. Örneğin argo ifade kullanmak ya da zararlı bir alışkanlık edinmek de bir değişimi göstermektedir. Ancak bu değişim, istendik yönde

değildir ve bu yüzden eğitim dediğimiz sürecin bir parçası olarak da görülmemektedir. Ancak *"istendik yönde değişim"* insan haklarını güçlendiren, koruyan bir niteliğe de sahip olmalıdır. Çünkü insan haklarını gözetmeyen değişimler, istemler farklı anlaşılmalara sebebiyet vererek insanlara zarar verme riski taşımaktadır.

Bu noktada *"eğitim kavramı oldukça esnek bir çerçeve akla getiriyor"* (Altunya, 2003, s. 19). Esnek ve geniş bir anlam çerçevesi oluşturan *"eğitim terimi tek başına"* kullanıldığında çoğu zaman "*nötr"* kalmakta, eğiteni mi yoksa eğitim denilen faaliyetlerin içerisinde bulunan kişiyi mi kastettiği anlaşılamamaktadır. Buradaki kavram karmaşasını *"gidermede 'öğretim' ve 'öğrenim' sözcükleri işe"* yarayabilmektedir (Altunya, 2003, s. 21).

Bu bağlamda öğretim ise, *"belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme"* olarak tanımlanmaktadır[2].

Bu açıklamayı destekler nitelikte bir tanım ise Başaran tarafından yapılmıştır. Başaran'a göre, *"Öğretim, öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrenciye kazandırmak için, seçilmiş yaşantıları (öğrenim görevlerini) sunma sürecidir*" (Başaran, 2007, s. 34). Yani bir anlamda hedef davranışı (örneğin 4 işlem becerisi gibi) kazandırmak için yapılan etkinliklerdir. Her iki açıklamadan hareketle, öğretimin; bir hedef doğrultusunda ve davranış kazandırmak amacıyla yönlendirme ve yönetme süreçlerini de dahil eden bir bilgi verme etkinliği olduğu söylenebilir.

Çelikkaya' da öğretimi, *"öğrenme olayını gerçekleştirmek için yapılan sistemli anlatım, beceri kazandırma olayı ve kişiye yapılan planlı etkiler süreci,"* (Çelikkaya, 2006, s. 104) olarak tanımlayarak öğretimi, önceki açıklamalara benzer şekilde öğretenin etkin olduğu bir bilgilendirme süreci olarak değerlendirmektedir.

[2] www.tdk.gov.tr

Açıklamaya çalıştığımız eğitim ve öğretim kavramları, her ne kadar farklı anlamlara gelse de, günlük yaşamda *"birbirinin yerine*" kullanılmakta hatta çoğu zaman aynı olduğu düşünülmektedir. Ancak eğitimin *"daha genel ve soyut olmasına karşın"* öğretimin *"somut" "özel"* ve *"biçimsel"* olması; ayrıca eğitimin, öğretim gibi okul faaliyetleri ile sınırlı olmaması ve hayat boyunca sürdürülmesi, iki kavram arasındaki temel farklar olarak ifade etmek mümkündür (Başaran, 2007, s. 34).

Bir anlamda öğretim, eğitim kavramının bilgi edinme kısmını oluşturmaktadır. Bu açıdan iki kavramın aynı anlamı taşıdığını veya aynı süreci ifade ettiğini söylemek mümkün olmamakla birlikte, eğitim ve öğretimin birbirini tamamlayıcı faaliyetler olduğuna da değinmek gerekir.

Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan kişilerin geçirdikleri süreci ifade eden öğrenim kavramının sözlük anlamı ise, *"herhangi bir meslek, sanat ya da iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla yapılan çalışma, tahsil"*dir[3]. Bu açıdan eğitimin bir plan ve program dahilinde sunulması anlamı taşıyan öğretim, *"birey açısından dile getirilirse 'öğrenim' olur"* (Altunya, 2003, s. 23). Bu durumda öğretim daha çok aktaranı, öğrenim ise aktarılanı yani alıcıyı karşılamaktadır.

Son olarak öğrenme kavramına değinmekte de fayda var. Öğrenme, yukarıda değinilen tüm süreçlerin çıktısı yani eğitim, öğretim ve öğrenim süreçlerinin sonucudur. Bu açıdan öğrenme; eğitim, öğretim ve öğrenimin nihai halidir ve tüm bu süreçlerin amacı öğrenmeyi mümkün kılmaktır. Öğrenme aynı zamanda, öğretme sonucu gerçekleşen davranış değişikliğini, *"bilgi ve beceri kazanma olayını"*, tekrar ve deneyime dayanan ve uzun süre gözlenen, davranışsal veya düşünsel düzeydeki değişimleri de barındıran geniş bir tanım içermektedir. Bu bağlamda ister formal (okul gibi) ister informal (deneyim, gözlem vb) şekilde olsun bilgi, beceri, anlayış ve davranış değişikliklerinin çoğu öğrenme olarak tarif edilebilmektedir (Fidan & Erden, 1998, s. 20-21).

[3] www.tdk.gov.tr

Ancak öğrenmeden söz edebilmek için öncelikle öğrenilen şeyin, kişinin yaşantısı sonucu oluşması (yani kişinin aktif ve bilinçli bir faaliyet içerisinde olması), ikinci olarak da söz konusu zihinsel ve davranışsal değişikliğin uzun süre varlığını koruyabilmesi beklenmektedir. Örneğin; insan refleksleri bir öğrenme değildir çünkü yaşantı sonucu oluşmaz ve doğuştan gelir. Veya uyuşturucu madde kullandıktan sonra kişinin davranışlarındaki değişiklik geçici süreli olduğundan, söz konusu maddenin etkisi geçtikten sonra davranış gösterilmediğinden, öğrenme olarak kabul edilememektedir.

Özetle eğitimin, *"geniş kapsamlı"* aynı zamanda birçok *"olguyu içine"* alan, sadece okuldaki faaliyetlerle *"sınırlı olmayan"* ve kişiyi tüm yaşamı boyunca etkileyen etkinlikler olarak açıklamak mümkündür. Buna karşılık öğretim, daha çok *"okulla sınırlı"*, programlandırılmış ve sınanabilir faaliyetleri içeren bir süreci, ifade etmektedir. Söz konusu sürecin içerinde yer alan kişilerde, *"öğrenim görmüş olurlar"* (Altunya, 2003, s. 23). Tüm bunların sonucu olarak da davranışsal, bilişsel olabilen öğrenme denilen değişimler gerçekleşmektedir.

1.1.2. Eğitim Hakkı

Eğitim, gerekliliği konusunda tartışma yaratmayan, uluslararası sözleşmelerin bir çoğunda atıf yapılan ve evrensel düzeyde kabul gören, temel bir insan hakkıdır. Eğitimin temel bir insan hakkı olarak görülmesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, eğitimin modern içeriğinin dışında köklü tarihsel geçmişidir.

İlk insandan tutun da günümüzdeki modern anlayışlara kadar eğitim, varlığını hep korumuştur. Çünkü insan sadece içgüdüsel ve refleksli davranışlarda bulunan bir canlı değil aynı zamanda öğrenen ve bu öğrendiğini aktarabilen bir donanıma sahiptir. Bundan dolayı, insanlar tarihsel süreç içerisinde hayata bir şeyler katarak ve hayatı her yönden geliştirerek ilerlemiştir. Ancak söz konusu değişim ve gelişmeler, her zaman olumlu şekilde olmamıştır. Yine de insanın öğrenmesi ve öğrendiğini aktarabilmesi hep var ola gelmiştir. Bu aktarım ve öğrenme süreci, içerik ve biçim farklılıkları taşısa da, eğitim yoluyla sağlanmıştır. Bundan dolayıdır ki insanlık tarihi ne kadar eski ise eğitim tarihide bir o kadar eski ve insan hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır.

Bunun yanında, insanın tarihselliğiyle beraber varlığını sürdüren eğitim kavramından ne anlaşıldığı ise her dönemde farklı olmuştur. Örneğin *"ilkel"* toplumlarda eğitim, daha çok avcı ve toplayıcı toplumun gerekliliği olan yaşamı sürdürmeye yönelik becerileri (avcılık, savunma vb.) kazandırmaya yönelik iken; *"uygar"* toplumlarda *"bilgi birikimlerinin"* aktarılması işlevini üstlenerek, *"kişiye yeterli işlevini aşıp toplumsal işlev de görmeye başlamıştır"* (Altunya, 2003, s. 15).

Tarihsel süreçle beraber işlevsel açıdan da farklılaşan eğitimin, bir hak olarak görülmesi de bir anda gerçekleşmemiştir. *"Başlangıçta 'kişi' eğitimi, bir 'hak' olarak kullanmayıp, bir 'yükümlülük' olarak üstlenmiştir"* (Altunya, 2003, s. 15). Örneğin 1924 Anayasası'nın 87.maddesinde yer alan *"Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler"* hükmü; nasıl vatandaşların vergi vermek, askere gitmek gibi ödevleri varsa ilköğretimden geçmek gibi bir ödevlerinin olduğunu hatırlatarak bu konudaki açıklamayı desteklemektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin eğitim hakkını düzenleyen 26.maddesinde yer alan yer alan *"ilköğretimin zorunlu"* olduğu

vurgusu da bu konudaki bir başka örnektir. Ancak buradaki zorunluluk vurgusunun, eğitim hakkının önemli olmasından mı yoksa sözünü ettiğimiz bir ödev anlayışından mı kaynaklandığını öğrenmek ilk etapta kolay olmamaktadır.

Bu noktada Altunya, eğitimin, tarihsel süreç içerisinde, hem kişilerin *"özvarlığını"* yani *"kişiliğini"* geliştirebilmesinin hem de toplumsal yaşamda ortak paydaların aktarılmasının aracı haline geldiği tespitinde bulunur. Devamında ise ancak *"pahalı ve teknik gereklilikleri"* olan eğitim aracına, *"yoksul halk kesimlerinin"* kendi imkanlarıyla erişme fırsatı bulamadığını ifade etmektedir. Bundan dolayı *"pahalı ve teknik gereklilikleri olan"* eğitime erişimin, devlet denilen sosyal organizasyon ile sağlanması gerektiğini dile getirmektedir (Altunya, 2003, s. 15-16).

Bir de eğitim gibi karmaşık ve sistemli olması gereken bir organizasyonun, tesadüfi durumlara bırakılamayacağı hususu da, bu konudaki devlet desteğini ve kontrolünü zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden devletin, 20.yy ile gelişen *"sosyal devlet"* ilkesi ile beraber günümüzde anladığımız şekilde olmasa da, eğitime erişimde kendi üzerindeki sorumluğu üstlenmek adına bu türden bir ödeve vurgu yaptığını söylemek mümkündür. Bu durumda başlangıçtaki ödev vurgusunun, tam olmasa da eğitim hakkına işaret ettiği ifade edilebilir. Elbette günümüzdeki eğitim hakkına yüklenen anlam, bir ödev olmasından çok daha fazlasına karşılık gelmektedir.

Eğitimin temel bir hak olarak nitelendirilmesinin bir diğer gerekçesi olarak da, yukarıda değinilmeye çalışılan tarihsel süreçle birlikte toplumsal bir işlev kazanması ve toplumsal hayatta önemli bir rol oynamaya başlamasıdır. Söz konusu toplumsal işlev ve rol, neredeyse hayatın her alanında varlığını hissettirmektedir. Örneğin sosyo-ekonomik engellerden kaynaklı, toplumsal hayata etkin katılım gösteremeyen kimseler için eğitim; sosyal statü ve kazanç gibi maddi ve manevi fırsatlar oluşturmaya imkan tanımaktadır. Bir diğer yandan, özellikle kadınların ve çocukların sömürülmesinin önüne geçmede, *"çevrenin korunmasında"* bir duyarlılık oluşturmada, insan hakları ve demokrasi fikirlerinin içselleştirilmesinde *"hayati rol oynamaktadır"* (Değerli, 2016, s. 12).

Nitekim Akyüz'e göre; *"yaşam hakkı ile eğitim hakkı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır."* Söz konusu bu ilişkinin kendini gösterdiği alanlardan biri, " *kız çocuklarının okullaşma*" düzeyi ile *"bebek ölüm hızındaki"* ters orantıdır. Yani kız çocuklarında *"okullaşma oranı"* arttıkça bebek ölüm hızları düşmektedir (Akyüz E. , 2000, s. 396). Bu açıdan bugün toplum yaşamında hangi sorunla karşılaşırsak karşılaşalım, muhakkak temas noktalarından birinin de eğitim eksiliği olması gelmektedir. Ancak burada kast edilen işin sadece bilgi ve teori kısmı değildir. Çünkü sadece öğretimden ibaret olsaydı bilgiye erişen, bilgi aktarılan veya belli öğretim faaliyeti içerisinde olan kimselerin, suç işlememeleri gerekirdi ki, bu da karşılaşılan bir durum değildir.

Son olarak eğitimin temel bir insan hakkı olarak değerlendirilmesinin bir diğer nedeni ya da başka bir ifade ile temel bir hak olarak kabul görmesinin dayanaklarından birisini de , Kuçuradi'nin işaret etmiş olduğu insan haklarına ve özelde eğitim hakkına bakışında aramak gerekir.

Kuçuradi, insan haklarını, kişilerin insanın yapısal *"olanaklarını"* gerçekleştirip geliştirebilmesinin *"ön koşulları"* ile ilgili, *"istemleri"* olarak değerlendirmektedir. Örneğin *" Sağlık için gerekli yaşama düzeyi, eğitim bu tür haklardandır"* (Kuçuradi, 2011, s. 6). İnsanın yapısal olanaklarının temeli neye dayanmaktadır sorusuna ise Kuçuradi, *"insanın değeri"* olarak cevap vererek şu şekilde devam eder:*" 'İnsanın değeri' derken kastedilen, insanların 'diğer varlıklardan' farkıdır, varlıklar arasındaki 'özel yeridir' "*(Kuçuradi, 2010, s. 40). İnsanların varlıklar arasındaki *"özel yeri"* ise *" 'onu diğer canlılardan ayıran olanakları'ndan kaynaklanmaktadır."* Kuçuradi'nin değindiği söz konusu *"olanaklar"* ise insana özgü olan, sadece insanın gerçekleştirebileceği etkinliklerdir. Bir anlamda insanların *"diğer canlılardan"* farklı olarak yapabildikleridir (Kuçuradi, 2011, s. 2).

Örneğin tüm canlılar acıkır ve bu insanın diğer canlılarla ortak bir özelliğidir. Ancak bir sanat üretimi ise sadece insanın gerçekleştirebileceği bir *"olanaktır."* Bu *"olanak"* insanın *"değer"*ini oluşturmaktadır. Fakat bu *"değer"*, insanın kendi türünü dünyanın merkezine alıp tüm dünyayı istediği gibi şekillendireceği anlamına gelmez.

Tam tersine Kuçuradi'in işaret etmiş olduğu olanaklar insanı, kendi dışındaki canlılara ve doğaya karşı hassas kılmaktadır.

Bu açıdan *"bio-psişik kabiliyetleri"* yani *"yapısal olanakları"* (düşünmek veya üretmek gibi) anlamlı hale getiren, mümkün kılan, ve geliştiren şey ise eğitimdir. İşte bu açıklamalar ışığında, eğitimin temel bir insan hakkı olarak yer edinmesinin nedenini; örneklerle açıklamaya çalıştığımız insanın yapısal olanaklarında ve diğer canlılar arasındaki özel yerini ifade eden *"değerinde"* aramak gerekir. Eğitim hakkının, insanın yapısal olanaklarını ortaya koyabilmesinin temel ön koşulu olarak anlaşılması da yanlış olmayacaktır.

Buna ek olarak kişilere eğitime erişimleri konusunda imkân tanındığı takdirde neleri başarabileceğinin örneklerini sıklıkla görebilmekteyiz. Veya tersi şekilde eğitime erişim konusunda desteklenmeyen veya yeterince desteklenmeyen kimselerin, bu eksiklikten kaynaklı oluşan sorunlarda, sadece kendilerine değil birlikte oldukları topluma, bazen de tüm dünyaya zarar verebildiklerini de görmek mümkündür. Tüm sorunların temel nedeni, eğitime erişim konusunda yaşanan güçlükler olmamakla birlikte dolaylı veya doğrudan bir bağ kurmak da mümkündür. Bu açıdan *"hem bireyin hem toplumun gelişmesi"* hem de değinilen sorun alanlarının iyileştirilmesi, *"herkese yeteneği, kapasitesi ve ilgisi doğrultusunda eğitim görme hakkının sağlanmasına bağlıdır"* (Akyüz E. , 2000, s. 396).

Eğitimin insanlar için gerekliliği fark edildikten ve temel bir insan hakkı olduğu kabul edildikten sonra, bu hakkın nasıl tanımlanacağı ve sözleşmelerde hangi haklar sınıfında yer alacağı konusu gündeme gelmektedir.

"İnsan haklarının sınıflandırması denildiğinde akla ilk gelen George Jellinek'tir." Jelinek'in sınıflandırmasına göre insan hakları, *"negatif statü hakları, pozitif statü hakları ve aktif statü hakları"* olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Söz konusu bu üçlü ayrıma göre negatif statü haklar (pasif, geleneksel, koruyucu haklar), devletlerin yükümlülüğünden ziyade *"müdahele etmemesi", "engellememesi"* olarak anlaşılmaktadır. Pozitif statü hakları (isteme) *"devletin bir edimi yerine getirmesini",*

söz konusu hakkın kullanılabilmesi için aktif olarak müadahede bulunmasını gerektirmektedir. Jelinek'in sınıflandırmasında yer alan aktif statü hakları (katılma) ise *"bireylerin devlet yönetimine katılmasına"* imkan sağlamaya yönelik haklardır (Eroğlu, 2005, s. 6-7).

Bu noktada Gözübüyük'e göre eğitim hakkı; temel hak ve özgürlükler kategorisinde *"kişilerin, toplumdan ve devletten isteyebilecekleri"* haklar olarak tanımlanan *"isteme hakları"* başlığı altında yer almaktadır (Gözübüyük, 2000, s. 167-169). Yani bir anlamda bu haklar, devletin aktif olmasını gerektirecek bir niteliğe sahiptır.

Kuçuradi ise insan haklarını *" kişinin güvenliğine ilişkin istemleri ve/veya 'temel özgürlükleri" ile "insanın olanaklarının korumanın genel olarak önkoşullarına ilişkin istemler"* şeklinde iki kategoride sınıflandırmaktadır (Kuçuradi, 2011, s. 4). Kuçuradi'nin temas ettiği ilk istemler negatif yükümlülükle ile ilgili olup devletin veya kişilerin müdahele etmekten kaçınması şeklinde anlaşılmaktadır. Bu türden haklar yani *"istemler"* genelde kişi güvenliğine yönelik istemlerdir. Örneğin yaşama hakkı, işkence yasağı, ifade özgürlüğü gibi istemler bu grupta değerlendirilir (Kuçuradi, 2011, s. 5). Kuçuradi'nin ikinci türden istemler olarak ifade ettiği *"kişiye insan olarak olanaklarını geliştirebilmesini sağlayan önkoşullar"* ise devletin aktif yardım sürecini gerektiren haklardır. Örneğin sağlık, eğitim, çalışma hakkı bu kategoride yer almaktadır. (Kuçuradi, 2011, s. 6).

Bu açıdan eğitim hakkı, açıklanan ikinci tür istemler arasında yer almakta ve kişilerin, bu hakkı kullanmaları veya etkin kullanabilmeleri, devlet denilen sosyal organizasyonun desteği ile mümkün olabilmektedir. Çünkü bu tür haklar daha önce Altunya'nın vurguladığı gibi çoğu zaman *"pahalı ve teknik gereklilik"* taşıyan haklardır. Bu tür haklara, kişilerin kendi başına erişme şansları mümkün olsa da, destek olmadan etkin kullanılmaları mümkün olmamaktadır.

Bu noktada *"pahalı"* ve *"teknik gereklilikleri olan"* söz konusu *" önkoşul istemlerin"*, muhatabının kim olacağı konusu gündeme gelmektedir. Eğitim hakkının

sınıflandırılması ile ilgili açıklamalar ışığında bakıldığında, muhatabın yani yükümlülük altında bulunan unsurun, devlet ve devletin yetkilendirdiği kurumlar olduğu söylenebilir. *"Çünkü, eğitim hakkı sosyal ve ekonomik koşulların büyük etkisi altındadır."* Söz konusu bu *"koşullar"* sağlanmadığı takdirde, bireylerin eğitim hakkından etkin ve yeterli yararlanma şansları bulunmamaktadır. Bu açıdan hem iç hukuk hem de uluslararası sözleşmelerce de *"garanti altına alınmış olan"* eğitim hakkından, bireylerin yararlanma olanaklarının oluşturulması, devlet tarafından üstlenilmesi gereken bir sorumluluk alanıdır (Akyüz E. , 2000, s. 405). Çünkü eğitim, sadece kişilerin gayretleri ile sağlanabilecek bir şey değildir. Bu açıdan eğitim hakkı, bireysel çabaların değil kurumlaşmış yapılar dediğimiz devlet mekanizmasının desteği ile sağlanabilmektedir. Tüm bu açıklamalar ışığında değinilmesi gereken önemli bir noktada *"ön koşul*" istemlerin muhatabı olan devletin, pozitif yükümlülüklerinin neler olduğu, eğitim hakkının hangi kapsamla güvence altına alındığı konularıdır.

Bu noktada eğitim hakkının kapsamını ve devletin pozitif yükümlülüklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1.1.2.1. Temel Eğitimin Zorunlu ve Parasız Olmasını Sağlama

Söz konusu zorunluluk her ne kadar daha önce bir vatandaşlık ödevi şeklinde anlaşıldıysa da, günümüzde bu zorunluluk bir dayatma olarak değil, kişinin her yönden gelişiminin bir olmazsa olmazı biçiminde yorumlanmaktadır. Bu açıdan ilköğretim ise bu gerekliliğin ilk basamağıdır ve birçok ülkede zorunlu tutulmaktadır. Bu nedenle ilköğretim, devletlerin herkesin erişimine imkan sağlayabilme konusunda yükümlülük taşıdığı veya zorunlu hale getirdiği bir eğitim basamağıdır. Ayrıca zorunluluğun bir gereği olarak, bu türden bir eğitim basamağına erişimin ücretsiz sağlanması da değinilen yükümlülüğün tamamlayıcı bir unsurudur.

Bu yükümlülüğe, 1982 Anayasa'sı (42/5), 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin (26/1,), Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin (13/2.a), Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (28/1.a) maddelerinde doğrudan atıf yapılmış ve kişiler açısından bir hak olarak güvence altına alınmıştır. Ancak eğitimin hangi

basamağının ne kadar zorunlu olacağı konusunda ise ülkeler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin İngiltere, Galler ve İskoçya'da zorunlu eğitimin süresi 11 yıl iken; bu süre İrlanda'da 12 yıla çıkmaktadır. Ayrıca *"Avrupa Birliği ülkeleri arasında zorunlu eğitimin 13 yıl olarak"* uygulandığı *"tek ülke ise"* Hollandadır (Göksoy, 2013, s. 39).

Türkiye de ise daha önce kesintisiz 8 yıl olan zorunlu eğitim, 30 Mart 2012 tarihinde 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikle kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime geçilmiştir (Odabaşı, 2014, s. 103). Her ne kadar bu değişiklik, beraberinde bazı tartışmalar getirmiş olsa da temelde eğitim hakkının, sadece ilköğretimden ibaret olmadığını ve diğer üst öğrenim kademelerini de kapsayan bir nitelikte olduğunu destekleyen bir çalışmadır.

Hem Türkiye' de hem de Avrupa ülkelerinde, eğitim hakkının anlamlı olması açısından, kademeli olarak zorunlu eğitimin süresi artmakta, bu artış aynı zaman da devletin diğer üst öğrenim kurumlarında yükümlülüğünü de beraberinde getirmektedir. Daha önce sadece ilköğretim çocuklarının eğitime erişimi konusunda destek sağlaması beklenen devlet mekanizmasının, artık günümüz itibari ile 12 yıllık eğitim sürecinin tamamında destek sağlaması beklenmektedir. Bunun dışında bir zorunluluktan öte mümkün olduğu sürece bir üst öğrenime erişim, temel bir hak olarak giderek yer edinmekte, yükseköğretime dek uzanan geniş bir alan, eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmektedir.

Söz konusu yükümlülüğün tam tesisi ve hayat bulabilmesi açısından gerekli eğitim materyali, derslikler, araç gereçler, uzman ve iyi yetişmiş personel temin etme, dile getirilen eğitim basamaklarının tamamında devletin yasal yükümlülüğü altında olup, aynı zamanda eğitim hakkını etkin kullanabilmenin bir gereğidir. Örneğin Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 14. maddesinde yer alan "*eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır"* ifadesini, dile getirilen eğitim hakkının etkin

kullanabilmede, devletin yükümlülüklerinin bir parçası olarak değerlendirmek mümkündür.

Temel eğitimde devletin pozitif yükümlülüğünü hatırlatan önemli belgelerden biri de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 16 Aralık 1966 tarihinde kabul edilen ve 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe giren Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesidir. Sözleşme metninin 13.maddesi Türkiye'nin de taraf olduğu devletlere: En asgari düzeyde ilköğretimi zorunlu kılmayı ve söz konusu zorunluluğun hayat bulabilmesi için eğitimin ücretsiz olmasını sağlamayı; uygun araçlarla (örneğin maddi destek sağlayarak) ayrım gözetmeksizin herkesin erişimine imkan sağlamayı; burs sistemi gibi maddi destek biçimlerinin etkin kullanılmasını yükümlülük olarak hatırlatmaktadır.

Ayrıca *"değinilmesi gereken bir diğer sözleşme"*, Çocuk Hakları Sözleşmesidir. Sözleşmenin 28.maddesi temel eğitim (ilköğretim) düzeyinde devletin pozitif yükümlülüğü olarak dile getirilen eğitime erişimi mümkün kılan ücretsiz olma ilkesini, destekler niteliktedir. Madde metnindeki ücretsiz olma ilkesi *"ders kitapları, materyaller ve üniformalar gibi ilköğretim öğrencisinin eğitimi için gerekli tüm giderler"* şeklinde yorumlanmaktadır (Gül, 2009, s. 43).

Son olarak sözleşme metinleri incelendiğinde, devletin yükümlülüğünü eğitim basamakları açısından asgari düzeyde tuttuğu söylenebilir. Yani yükümlülük ilköğretim düzeyi ile sınırlıdır. Ancak hem sözleşmelerin tarihi dikkate alındığında hem de dünyada zorunlu eğitimin neredeyse 12 yıla çıktığı bir süreçte, söz konusu yükümlülüğün, ilköğretim basamağından ibaret olmaması gerektiği anlaşılmaktadır. Devlet zorunlu eğitim basamağını arttırdıkça aynı oranda o basamaklardaki eğitimi ücretsiz sağlama yükümlülüğünü de yerine getirmelidir.

1.1.2.2. Eğitim Hakkından Herkesin Yararlanmasını Sağlama

Ulusal açıdan herkesin eğitim hakkından yararlanmasını güvence altına alan temel düzenleme; Anayasa (m.42/I)de ifadesini bulan *"Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz"* hükmüdür. Bu yükümlülük, eğitim hakkının özneleri olan kişilerin söz konusu hakkı kullanabilmeleri için, devletin herhangi bir ayrım gözetmeksizin eşit bir muamele geliştirme sorumluluğunu dile getirmektedir.

Söz konusu yükümlülük, tüm eğitim seviyelerini kapsamaktan ziyade *"eğitim kurumlarının; dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık"*(Milli Eğitim Temel Kanunu m.4) tutulmasını ve diğer temel insan hakları gibi eğitim hakkının da, herhangi bir ayrım gözetilmeksizin kullanılması ve eğitime erişmek isteyen herkese bunun imkanlarını sağlaması yükümlülüğü ile ilgilidir (Terzioğlu, 2007, s. 65).

Bu durumda hangi statüde olursa olsun, herhangi bir kişi ya da grubun dışlanması veya imtiyaz tanınması kabul edilmemektedir. Eğitime erişim de tam bir eşitlik ilkesi dikkate alınmalıdır. Ancak buradaki eşitlik *"her durumda tıpatıp aynı tutumun alınması"* şeklinde anlaşılmamalıdır. Bu durum, *"meşru farklılaştırmaları ve hak eşitsizliklerini düzeltici olumlu eylemleri"* engellemediği gibi meşru bir amaca yönelik çalışmaların da ayrımcılık olarak gösterilemeyeceğini belirtmektedir (Akyüz E. , 2000, s. 370-371).

Örneğin Anayasa'da ifadesini bulan "*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır"(*m. 42/VII) yine Milli Eğitim Temel Kanunu'n *"Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır"*(m.8/III) hükümleri, özel eğitime ihtiyacı olanlara (örneğin engelliler, üstün zekâlılar gibi) yönelik özel tedbirlerin ve ek imkanların oluşturulabileceğine işaret etmektedir.

Ayrıca Özel Öğretim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5.maddesinin d fıkrasında yer alan *"özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları doğrultusunda amaç,*

içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılır" hükmü, değinilen ek tedbirlerin fiziksel ve ekonomik destekler dışında, bu kimselere yönelik sınav uygulamalarında da düzenlemeler yapılabileceğini göstermektedir. Nitekim kamu kurumlarına yönelik personel temin etme amacıyla hazırlanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), engelliler açısından ayrı bir sınav düzenlemesi ile *"eKPSS"* adı ile yapılmaktadır. Bu sınava sadece engelli bireyler girmektedir.

Öte yandan eğitim hakkından herkesin yararlanmasını sağlama, sadece vatandaşlık durumu ile ilgili değil devletlerin yasal sınırları içerisinde yer alan her bir kimseyi de kapsamaktadır. Çünkü eğitim hakkı, sadece vatandaşlık durumu çerçevesinde düşünülürse mülteci ve sığınmacılar, eğitim hakkının taşıyıcısı olan bireyler olmaktan çıkarlar. Bu da dünyada sayıları milyonlarla ifade edilen mülteciler ve sığınmacılar açısından, telafisi imkansız bir hak kaybı oluşturur. Bu açıdan eğitim hakkının taşıyıcısı olan *"herkes"*e mülteci ve sığınmacılar da dahil edilmektedir.

Örneğin Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşmesi'nin 22. maddesi *"Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır"* diyerek, eğitim hakkının vatandaşlık bağı ile ilintilenmeksizin değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Anayasa'nın 90.maddesi de *"usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir"* diyerek söz konusu yükümlülüğü, kabul etmektedir. Bu durumda devletin, eğitim hakkını sağlamadaki sorumluluğu, sadece kendi vatandaşı olan kadın, erkek, engelli ve özel eğitime ihtiyaç duyan kimseleri değil ayrıca kendi ülkelerine sığınan veya sığınmak zorunda kalan mültecileri bilhassa mülteci çocukları da kapsamaktadır.

1.1.2.3. Eğitim Hakkından Yoksun Bırakmama Yükümlülüğü

Yoksun bırakmama, eğitim hakkının sürekliliğinin sağlanması ve bu hakkın etkin kullanımına yönelik herhangi bir kısıtlamanın getirilmemesi şeklinde anlaşılmaktadır. Bu durum, devletin negatif yükümlülüğüne işaret etmektedir. Söz konusu yükümlülük, hem Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) Ek 1 Nolu Protokol'ün 2. maddesinde hem de 1982 Anayasası'nın eğitim hakkını düzenleyen 42. maddesinin ilk fıkrasında *"Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz"* şeklinde yer almaktadır (Ülker, 2010, s. 50). İlgili düzenleme devletin pozitif yükümlülüğünü belirtmekten ziyade, mevcut eğitim kurumlarından yararlanma hakkının engellenmemesini, güvence altına almaktadır (Ünal, 2001, s. 324).

Ancak söz konusu ifade *"olumsuz bir cümle olsa da"* devletin alacağı tedbirlerin olmayacağı anlamında yorumlanmamalıdır (Doğru & Nalbant, 2013, s. 763). Nitekim daha sonra AİHM kararlarında ele alacağımız bu başlıkta, mahkemenin geniş bir yorum alanı oluşturarak aynı zamanda taraf devletlere bu konuda yükümlülükler getirdiği görülmektedir.

1.1.2.4. Fırsat Eşitliğinin Sağlanması Yükümlülüğü

Bu yükümlülük, eğitim hakkından yararlanmayı engelleyen koşulları ortadan kaldırmayı, eğitime fiziksel ve ekonomik açıdan erişimi mümkün kılan tedbirler almayı barındırmaktadır. Eğitime fiziksel erişim, kişinin bilhassa *"çocuğun erişebileceği mesafede bir okul bulunmasını"* ifade eder. Söz konusu erişim *"ulaşım vasıtaları"* ile sağlanan durumları da barındırmaktadır (Gül, 2009, s. 42). Fırsat eşitliğinin sağlanması yönündeki fiziksel erişebilirlilik ise *"dersliklerin, kantin, kütüphane ve tuvalet gibi okul içi alanların"* engelli bireyler tarafından da kullanabilmelerine imkan oluşturacak düzenlemelerin yapılmasıyla ilgilidir. Bu tür düzenlemelerin yapılmaması aynı zamanda ayrımcılık olarak da değerlendirilmektedir. Eğitimin ekonomik yönden erişilebilir olması ise *"eğitimin ücretsiz olmasını, yeterli burs imkanları bulunmasını, eğitime ilişkin ek masrafların karşılanmasını ifade eder"* (Gül, 2009, s. 43).

Fırsat eşitliğinin sağlanması yükümlülüğü, bir başka yönden farklı yetenek ve bilişsel kabiliyetteki kimselerin ihtiyaçlarına yönelik olarak eğitim kurumlarının *"uyarlanabilmesini"* de içermektedir (Terzioğlu, 2007, s. 65). Örneğin özel yenetek sınavları ile öğrenci alan eğitim programları veya üstün zekalı kimseler için oluşturulan eğitim kurumları, bu yöndeki uyarlama faaliyetlerinin örnekleri olarak gösterilebilir.

Yine *"bazı grupların eğitime erişim bakımından daha dezavantajlı konumda olduğundan hareketle devletlerin, bu grupların eğitime erişmesini sağlamak için özel bir çaba göstermeleri gerekmektedir."* Özellikle kırsal bölgelerdeki kız çocukları, *" yoksul aileler" "iç göç yaşamış"* kimseler bunlara örnek gösterilebilir (Gül, 2009, s. 43). Yine aynı şekilde ek kaynaklar *" esnek okul programları, ödüller, burslar ve diğer"* tedbirlerin alınması da, devletin fırsat eşitiliğini sağlamaya yönelik yükümlülükleri olarak belirtilebilir (Akyüz E. , 2000, s. 371).

1.1.2.5. Ebeveynlerin Felsefi ve Dini İnançlarına Saygı Yükümlülüğü

Eğitim hakkının bir parçası olması bakımından önemli hususlardan birisi de eğitim hakkının kullanımı sırasında, devletin ebeveynlerin felsefi ve dini inançlarına saygı yükümlülüğüdür. Özellikle AİHM, ebeveynlerin eğitim ve öğretimin kendi *"dini ve felsefi inançlar"*ıyla uyum içinde yapılmasına yönelik taleplerini de, eğitim hakkının bir parçası olarak değerlendirmektedir. (Doğru & Nalbant, 2013, s. 766).

Burada esasen önemli nokta, nelerin saygı yükümlülüğü altında olacağı kısmıdır. Bu nokta da AİHM, saygı konusu olan inancın ve felsefi değerin, *"demokratik bir toplumda saygıya değer ve insan onuru ile bağdaşır olması, çocukların temel eğitim hakkıyla çatışmıyor olması"* gerektiğini ifade etmektedir (Çelik, 2015, s. 295). Örneğin kız çocuklarının, ebeveynleri tarafından okula gitmelerinin engellenmesi, saygı duyulacak ve anlayışla karşılanabilecek bir inancın temeli olarak gösterilemez. Tam tersine *"devletin duruma etkin şekilde müdahale ederek, çocuğun eğitime erişimini sağlaması gerekir"* (Gül, 2009, s. 24).

Son olarak eğitim hakkı, sadece eğitime erişim veya söz konusu erişimde devletin pozitif yükümlülüğü veya fiziki, teknik, maddi destek unsularından ibaret değildir. Aynı zamanda, eğitim sürecinde izlenen yöntemler de bu hakkın kapsamında değerlendirilmelidir. Claude bu konuda şöyle demektedir: *"Eğitim her zaman değerlerle ilgilidir ve onları destekler. Fakat eğitim aracılığı ile hangi değerleri desteklediğimizin farkında olmalıyız"* (Claude, 2003, s. 11). Bu açıdan eğitim aracılığı ile desteklenen değerler, insan haklarını güçlendirmelidir. Bu da insan haklarını güçlendiren bir eğitim hakkının oluşturulmasıyla mümkündür. Bu açıdan eğitim hakkı, *"katılımcı, kanıta dayalı, çoğulcu, nesnel, çocuklara eleştirel bakış açısı vermeye ve bağımsız düşünme yeteneği kazandırmaya yönelik olmalıdır"* (Türmen, 2012, s. 13).

1.2. İç Hukukta Eğitim Hakkına İlişkin Düzenlemeler

Eğitim hakkıyla ilişkili pek çok yasal düzenleme olmakla beraber çalışma bir iç hukuk literatürü taramak şeklinde değildir. Bu konu başlığında eğitim hakkının yer aldığı ve eğitim hakkı açısından temel iç hukuk referansı olan 1982 Anayasası ve eğitim uygulamalarının temel kılavuzu olarak anılan Milli Eğitim Temel Kanunu incelenecektir. Ayrıca eğitim hakkına dair düzenlemeler içeren ancak yürürlükten kalkan 1924 ve 1961 Anayasalarına da değinilecektir.

1.2.1. 1924 Anayasası

Eğitim hakkı, öncelikli olarak "*Anayasal ilkelere bağlanmış*" olup güvence altına alınmıştır. Cumhuriyeti niteleyen demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti ilkeleri, eğitim hakkının temel belirleyicisi olarak eğitim hakkının *"kullanımı konusunda gerek devletin gerekse kişilerin birbirlerinden beklentilerini, karşılıklı sorumluluklarını ve bunların sınırlarını belirlemede yararlanılacak temel prensipleri işaret etmektedir*" (Yaşar, 2000, s. 72).

Türkiye'de eğitime ilişkin hukuki düzenlemelere Cumhuriyet öncesi dönemde de rastlamak mümkündür. Ancak modern anlamda ciddi düzenlemeler Cumhuriyet sonrası süreçte karşımıza çıkmaktadır. Özellikle *" cumhuriyet rejimin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek"* eğitim hakkının yer aldığı düzenlemelerde temel amaç olmuştur (Akyüz Y. , 2012, s. 331). Bu anlamda eğitim hakkına ilişkin yasal mevzuata değinirken daha çok Cumhuriyet sonrası düzenlemelere yer verilecektir.

Anayasal olarak eğitim hakkının düzenlenmesi ilk olarak 1924 Anayasası'nın 87.maddesinde karşımıza çıkmaktadır. İlgili madde metni , *"Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlköğretim Devlet okullarında parasızdır"* şeklinde düzenlenmiştir. Söz konusu düzenleme, eğitim hakkından ziyade, ilköğretimi tamamlamanın, kadın erkek tüm bireylerin üstlenmesi gereken bir ödev olduğuna vurgu yapmaktadır. Yine madde metninin devamında ilköğretimin devlet okullarında parasız

olduğuna vurgu yapılmış diğer üst öğrenimlere herhangi bir atıfta bulunulmamıştır. Son olarak 1924 Anayasası'nda eğitime hakkına ilişkin *"başka düzenlemeye yer verilmemiştir"* (Ülker, 2010, s. 44).

1.2.2. 1961 Anayasası

1961 Anayasası'nda ise eğitim hakkıyla ilgili düzenlemeler 21 ve 50.madderinde yer bulmaktadır. "Kişinin Hakları ve Ödevleri" bölümü "Bilim ve Sanat Hürriyeti" başlığı altında yer alan ilgili 21.madde metni şu şekildedir:

> Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir.
>
> Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir.
>
> Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir.
>
> Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz.

Bu noktada Yaşar'a göre, madde metninin ilk fıkrası *"daha çok yükseköğrenim ile ilgili"* iken diğer fıkralar *"eğitimin kapsam ve içeriğini ve eğitim özgürlüğü hakkının sınırlarını belirlemeye"* yöneliktir (Yaşar, 2000, s. 82).

Yine 1961 Anayasası'nın "Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler" başlıklı üçüncü bölümünde yer alan "Öğrenimin Sağlanması" başlığındaki 50. maddesi bu konudaki bir başka anayasal düzenlemedir. İlgili madde fıkraları şu şekildedir:

> Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindendir.
>
> İlköğrenim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecbûridir ve Devlet okullarında parasızdır.
>
> Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.
>
> Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

1961 Anayasası'nın hem biçimsel hem de içerik açısından eğitim hakkına ayrıntısıyla yer verdiğini söylemek mümkündür. İlgili 50.maddenin ilk fıkrasının, eğitim, hakkını bireyler için bir ödev(görev) olarak değil devletin ödevi-yükümlülüğü haline getirmesi buna örnek gösterilebilir (Ülker, 2010, s. 48). Bu hüküm, eğitim hakkını etkin ve işlevsel olarak kullanabilmenin yolunu açmıştır. Çünkü *"bireyler-vatandaşlar için"* ödev şeklinde algılanan bir eğitim hakkı perspektifi, bu konudaki sorumluluğu kişilere yüklemektedir. Ancak bilinmektedir ki eğitim hakkının etkin kullanımı, çoğu zaman kişisel çabaları aşan ciddi ve maliyetli bir organizasyondur. Bu açıdan madde metninin bu konudaki sorumluluğun, ilk muhatabı olarak devleti işaret etmesi ve yükümlülük altında tutması önemli bir adım olmuştur.

Madde metninin ikinci fıkrası ise 1924 Anayasası'nda yer alan "*Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. Devlet okullarında parasızdır"* hükmü *"Türkler"* yerine *"bütün vatandaşlar"* şeklinde değiştirilerek ikinci fıkrada yer almıştır.

Daha sonra 1982 Anayasası'nda da yer alan üçüncü ve dördüncü fıkralar maddi imkanlardan yoksun bireylerin, devletin desteği ile eğitim hayatlarını sürdürebilmelerine imkan sağlamaya yöneliktir. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olanlar yani günümüz ifadesi ile dezavantajlı kesimlere yönelik tedbirleri almayı devletin bir yükümlülüğü olarak belirtmesi de, bu kimselerin eğitim haklarını etkin kullanmaları açısından önemli bir adım olmuştur. Sonuç itibari ile 1961 Anayasası'nın eğitim hakkını düzenleyen madde metinleri *"devletin, eğitim ve öğrenim hakkı da içinde olmak üzere, kişinin özgürleştirilmesi ile ilgili 'ödev' yüklenmiş bir 'sosyal devlet' olduğunu açıkça ortaya koymuştur"*(Altunya, 2003, s. 37).

1.2.3. 1982 Anayasası

1982 Anayasası'nda eğitim hakkı "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler" başlığı altındaki 42.maddede düzenlenmiştir. Madde metninin birinci fıkrası *"Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz"* şeklindedir.

Madde metni, AİHS'nin Ek 1 Nolu Protokolü'nün eğitim hakkını düzenleyen ikinci maddesi ile cümlenin kuruluş biçimi açısından benzerlik taşımaktadır. Her iki düzenlemede de, eğitim hakkının bir kısıtlamaya tabi tutulamayacağı özellikle vurgulanmaktadır (Ülker, 2010, s. 50). Bu hüküm, daha önce ifade edildiği gibi genel olarak devletin negatif yükümlülüğü yani mevcut eğitim faaliyetlerinin engellenmemesi şeklinde anlaşılmaktadır.

İkinci fıkra ise *"Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir"*. demektedir. Öğrenim hakkının kapsamı Anayasa'da belirlenmemekle beraber, bu konuda gerekli düzenlemeler ileride değinilecek olan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ele alınmıştır. Ancak öğrenim hakkıyla ilgili kanun düzenleme, "*yasama organına tanınmış sınırsız bir yetki anlamına"* gelmemektedir. Uluslararası belgelerde yer alan temel hak ve özgürlükler, bu hakkın düzenlenirken dikkat edileceği temel referans alanlarıdır (Altunya, 2003, s. 56). Bu açıdan hakkın kapsamının kanunla düzenlenmesinin, eğitim hakkının lehine gerçekleşecek durumları ve değişimleri içermesi gerektiği ifade edilebilir.

Üçüncü fıkra *"eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz"* biçiminde yer almıştır. Yine eğitim-öğretim faaliyetlerinin, Anayasanın başlangıç kısmı ile 2.maddesinde belirtilen Cumhuriyetin temel niteliklerine aykırılık taşıyamayacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca ilgili madde fıkrası, devletin eğitim-öğretim faaliyetlerinin *"muhtevasını"* denetleme yetkisini hatırlatmasının yanısıra *" Anayasanın temel felsefesine ve ilkelerine aykırı"* davranılmasının önüne geçmeyi de amaçlamıştır (Armağan, 2007, s. 94).

Dördüncü fıkra "*Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz"* şeklinde yer almıştır. Söz konusu sadakat Cumhuriyetin temel nitelikleri olan ilkelere dayanmakta ve eğitim öğretim faaliyetlerinin, bu ilkeleri içselleştiren bireylerin yetişmesine hizmet etmesi beklenmektedir. Uygun'a göre üçüncü ve dördüncü fıkralar eğitim hakkının sınırlarını belirleyen temel düzenlemelerdir (Uygun, 2011, s. 308-309).

Eğitim hakkının zorunluluk ve parasızlık ilkesine temas eden beşinci fıkrada ise *"İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır"* hükmü yer almaktadır. Bu hüküm *"hiçbir ayrım yapılmaksızın, kız-erkek, hasta-sakat, yurttaş-yabancı ya da başka durumda olan bütün çocukların ilköğretim süresi boyunca, kendileri için uygun koşullarda bu öğretimi görme hakkına sahip olmalarını anlatmaktadır"* (Yaşar, 2000, s. 88). Söz konusu hakkın "*temel gerçekleşme yeri ilköğretimdir."* Bu açıdan ilköğretim düzeyinin parasız olması hem Anayasada da atıf yapılan sosyal devlet olma ilkesinin bir gereği hem de zorunlu tutulan bir uygulamanın pratik karşılığının olması açısından da gereklidir (Armağan, 2007, s. 93).

Özel okulların müfredat, ders saatleri gibi eğitime ilişkin iç düzenlemelerin devlet tarafından kanunlarla düzenleneceği hususunu ele alan altıncı fıkrada *"Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı oldukları esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir"* biçiminde yer almaktadır. Buradaki amacın daha çok özel eğitim kurumlarının ders, müfredat ve eğitim programları bakımından tabi olacağı esasların, devletin kendi *"denetimi ve gözetimi"* altında bulundurma isteğinden kaynaklanmaktadır (Yaşar, 2000, s. 99).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve özel eğitime ihtiyacı olan kimselere yönelik devletin tedbir alma yükümlülüğüne atıf yapan yedinci ve sekizinci fıkralar 1982 Anayasası'nın eğitim hakkını düzenleyen ilgili diğer düzenlemeleridir. Madde metinleri şöyledir:

> Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.
>
> Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

"Yeterliliği tartışmalı olmakla beraber" bu hükümler, sosyal devlet olma ilkesinin bir zorunluluğu olarak karşımıza çıkmakta ve *"bu konuda devlete çeşitli tedbirler"* alma yükümlülüğü getirmektedir. Söz konusu tedbir veya yükümlülüğün bir gereği olarak 2684 sayılı "İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun" çerçevesinde *"devlet her yıl düzenleyeceği sınavla maddi imkandan yoksun, başarılı öğrencilere burs ve yatılı eğitim imkanı tanımaktadır"* (Ülker, 2010, s. 56).

Madde metninin dokuzuncu fıkrası ise *"Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez"* şeklindedir. Bu düzenlemenin 1980 öncesi okullardaki ideolojik çatışmalardan kaynaklı endişelerle hazırlandığı ve okullarda bu endişelerden hareketle siyaset yasağına *"işaret ettiği"* düşünülmektedir (Yaşar, 2000, s. 99).

Anayasa'nın eğitim hakkını düzenleyen 42.maddesinin son fıkrası, *"Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır"* hükmünü taşımaktadır. Söz konusu hüküm eğitim hakkından ziyade eğitim diline ilişkin düzenlemeye yer vermektedir.

1.2.4. Milli Eğitim Temel Kanunu

Türk Milli Eğitimi'nin genel yapısını, amaç ve ilkelerini barındıran bu Kanun, milli eğitim politikalarının temel kılavuzu niteliğindedir. *"Anılan bu yasa anayasa tarafından tespit edilmiş ilkeleri düzenlemekte ve bunların kapsamlarını belirlemektedir"* (Günaydın, 2008, s. 123). Öte yandan *"Anayasanın 42. maddesinde zikredilmeyen, örneğin demokrasi eğitimi gibi, konuları da düzenlemekte, ve ayrıca, eğitim sistemimizin mekanizmlarını ve hiyerarşik yapısını da göstermektedir"* (Yaşar, 2000, s. 106-107).

Söz konusu yasanın "Kanun Kapsamı" başlığı altındaki ilk maddesinde şu ifadelere yer verilmektedir:

> Bu Kanun, Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar"(Milli Eğitim Temel Kanunu m.1).

Madde metninden anlaşılacağı üzere bu Kanun, milli eğitim politikalarının şekillenmesinde temel referans kaynağı olduğu gibi aynı zamanda eğitim ortamlarının sağlanması için okul, bina gibi fiziki alt yapıların hazırlanması, eğitim personelinin temini, eğitim materyalleri, araç ve gereçlerinin tedarik edilmesi gibi konularında, devletin sorumluluk alanlarını hatırlatmaktadır.

İlgili kanunun ikinci maddesi ise "Genel Amaçlar" başlığı altında eğitim ile ulaşılmak istenen hedefler sayılmaktadır.

Söz konusu hedefler: Tüm fertlerin Anayasa'da ifadesini bulan Cumhuriyetin temel niteliklerine sadık, Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, hür ve bilimsel düşünebilen, topluma karşı sorumluluk hisseden bireyler yetiştirmek ve aynı zamanda bu bireylerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda, hem kendilerine hem de topluma katkı sunacak meslek sahibi olmalarını sağlamak biçiminde sıralanmıştır. Sıralanan bu hedeflerle toplumun birlik ve bütünlüğünü korumak *" iktisadi, sosyal ve kültürel*

kalkınmayı" destekleyerek *"Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı"* yapmak amaçlarına hizmet edilmeye çalışılmıştır (Akyüz E. , 2000, s. 406).

İlgili kanunun "Özel Amaçlar" başlıklı üçüncü maddesi; *"Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir"* şeklinde yer almıştır.

Söz konusu ilkeler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Negatif yönlü ayrımcılığın uygulanmaması ve eğitime erişim konusunda farklılık gözetilmeksizin herkese sağlanması gerekliliği, Genellik ve Eşitlik ilkesi ile,

- ✓ Eğitim politikalarına ilişkin düzenlemelerin, kişinin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gözetileceği, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları ilkesi ile,

- ✓ İlgi, yetenek doğrultusunda kişilerin eğitim süreçlerinde yönlendirilmesi ve tercihlerine destek olunması Yöneltme ilkesi ile,

- ✓ Sosyal devletin gereği olarak dezavantajlı olarak anılan; kadınların, engellilerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki kişilerin, eğitime erişimlerinin sağlanması ve söz konusu erişimden sonra da oluşabilecek dezavantajlılık konusunda devletin tedbir almakla yükümlü olduğu hatırlatması, Fırsat ve İmkân Eşitliği ilkesi ile,

- ✓ Eğitimin, sadece örgün eğitim kurumlarından ibaret olmadığı aynı zamanda kişilerin meslek edinmelerini sağlanması, hayata katılımlarını kolaylaştıracak diğer eğitim hizmetlerinin oluşturulması, Süreklilik ilkesi ile,

- ✓ Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde, Atatürk İnkılap ve İlkelerinin ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğin temel alınması gerektiği, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği ilkesi ile,

- ✓ Demokrasi bilincinin ve yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun kazandırılması, Demokrasi Eğitimi ilkesi ile,

- ✓ Türk milli eğitiminde laikliğin esas olduğu Laiklik ilkesi ile,

- ✓ Ders programlarının, eğitim metotlarının, araç ve gereçlerin, bilimsel gelişmeler esas alınarak yenilenmesi ve geliştirilmesi, Bilimsellik ilkesi ile,

- ✓ İktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak insan gücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede, gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek eğitim birimlerinin oluşturulması, Planlılık ilkesi ile,

- ✓ Eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar istisna olmak üzere esasen kız ve erkek öğrencilerin aynı eğitim kurumunda bulunmaları, Karma Eğitim ilkesi ile,

- ✓ Eğitim süreçlerinde ilgili herkesin desteği, Okul ile Aile İşbirliği ilkesi ile,

- ✓ Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirebileceği Her Yerde İlkesi ile ifade edilmiştir.

Değinilen bu ilkeler ile hem eğitiminden beklenen amaçlar belirtilmiş hem de eğitim hakkına ilişkin bir standart ortaya konulmuştur. Bu açıdan *"eğitim hakkına ilişkin Anayasal ve yasal düzenlemelerin uluslararası düzenlemelerle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür."* Ayrıca ilköğretim kurumlarının işleyişlerini ve kurallarını belirleyen 1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Türk eğitim sistemi içinde özel okulların, azınlık ve yabancı okullarının esaslarını belirleyen 1965 tarihli Özel Eğitim Kurumları Kanunu, yüksek öğretim kurumlarını düzenleyen 1981 tarihli Yüksek Öğretim Kanunu, eğitim hakkına yer veren diğer yasal düzenlemelerdir (Günaydın, 2008, s. 125-126).

1.3. Uluslararası Hukukta Eğitim Hakkı

Eğitim hakkı, Türkiye'nin de taraf olduğu sözleşmelerin birçoğunda güvence altına alınmış ve taraf devletlere yükümlülükler getirilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 26.maddesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13 ve 14. maddeleri, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nin 28 ve 29. maddeleri, AİHS'nin Ek 1 No'lu Protokolü'nün 2.maddesi, eğitim hakkının güvence altına alındığı temel insan hakları belgeleri olarak örnek gösterilebilir. Bu örneklerden hareketle, çalışmanın devamında eğitim hakkına ilişkin düzenlemelerin yer aldığı uluslararası belgelere değinilecektir.

1.3.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi

Eğitim hakkının uluslararası sözleşmelerce güvence altına alınmasının ilk örneğini oluşturan bu bildirge (Terzioğlu, 2007, s. 56), *"Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 10 Aralık 1948 tarihinde kabul edilmiştir"* (Gözübüyük, 2000, s. 285). Türkiye, Bakanlar Kurulu'nun 06/04/ 1949 tarih ve 3/9119 sayılı kararı ile bu bidirgeyi *"onaylayan ilk ülkeler arasında"* yer alarak, eğitim hakkının uluslararası sözleşmelerce güvence altına alınması anlamında önemli bir adım atmıştır (Günaydın, 2008, s. 104). Bildirgenin eğitim hakkına ilişkin düzenlemesi 26.maddede yer almaktadır. Madde metni şu şekildedir:

> Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
>
> Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
>
> Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

Söz konusu bildiri öneri niteliğindedir. *"Uluslararası hukuk bakımından bir andlaşma, ya da sözleşme değildir."* Bununla birlikte bildiri, "*insan haklarının*

uluslararası düzeyde korunmasına yönelik" yapılacak çalışmaların önemli bir adımı olmuştur (Gözübüyük, 2000, s. 285-286).

1.3.2. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi

İlgili sözleşme, 16 Aralık 1966 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş ve 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye ise sözleşmeyi 04 Haziran 2003 tarihinde onaylayarak taraf olmuştur (Gemalmaz, 2004, s. 25). Eğitim hakkının *"daha geniş bir şekilde"* yer veren bu sözleşmenin 13 ve 14.maddeleri bu konudaki temel düzenlemelerdir (Terzioğlu, 2007, s. 57-58).

Bu açıdan ilgili 13.madde metninin ilk fıkrası şu şekildedir:

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

İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde öngörülen eğitimin amaçları, burada da tekrar edilmiştir. Öte yandan eğitim hakkı, uluslararası sözleşmelerin birçoğunda yer almasına rağmen kategorik olarak *"çoğu kez ikinci kuşak haklar"* sınıfına dahil edilmektedir. Bunun nedeni *"bu hakkın tam olarak hayata geçirilmesinin devletin aktif katılımını ve kaynak sağlamasını"* gerektirmesidir (Çelik, 2015, s. 280). Bu açıdan 13.maddenin ikinci fıkrasında *"devletin aktif katılımını"* gerektiren *"bir takım ilkeler"* ve yükümlülükler sıralanmıştır (Günaydın, 2008, s. 105).

Bunlar :

> a) İlköğretim zorunludur ve herkese ücretsiz sağlanır.
>
> b) Teknik ve mesleki eğitim de dahil ikinci eğitimin farklı türleri ve özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, kural olarak herkesin girmesine ve yararlanmasına açık duruma getirilir.

c) Yüksek öğrenim, özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir.
d) İlk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış veya bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur.

e) Her düzeydeki okul sistemlerinin geliştirilmesi aktif olarak sağlanmaya çalışılır; yeterli bir burs sistemi kurulur ve öğretmenlerin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilir.

Sözleşmenin 14.maddesi ise sözleşmeye taraf olan ülkelere, taraf olma sürecini izleyen iki yıl içerisinde kendi yasal sınırları içerisinde yer alan herkes için zorunlu ve parasız olarak ilköğretime erişimi mümkün kılacak tedbirler alma yükümlülüğü getirmektedir.

1.3.3. Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme

UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) tarafından 10 Aralık 1962 tarihinde kabul edilen sözleşme, 24 Ekim 1968 tarihinde *"yürürlüğe girmiştir"* (Gemalmaz, 2004, s. 275). Söz konusu bu sözleşme *" BM belgeleri içerisinde eğitim hakkının doğrudan konu edildiği tek belge"* niteliğindedir (Kaplan, 2015, s. 358). *"Türkiye sözleşmeye taraf değildir"* (Günaydın, 2008, s. 108). Eğitimde her türden ayrımcılığı ortadan kaldırmayı hedef olarak belirleyen sözleşme, aynı zamanda *"muamele ve fırsat eşitliğini"* nin sağlanması konusunda devletin sorumluluklarını hatırlatmaktadır (Terzioğlu, 2007, s. 59).

Eğitim bakımından ayrımcılık sözleşmenin 1. maddesinde tanımlanmış olup ilgili madde şu şekildedir:

Bu Sözleşme'nin amacı bakımından "ayrımcılık" terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitimde muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve özellikle:

(a) Herhangi bir kişiyi ya da grubu her düzeyde ya da herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmak;

(b) Herhangi bir kişiyi ya da grubu, daha düşük standartta bir eğitime sınırlamak;

(c) Bu Sözleşme'nin 2. maddesinin hükümleri saklı kalmak üzere kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri veya kurumları kurmak ya da sürdürmek; ya da

(d) Herhangi bir kişi ya da grubu, insan onuruyla bağdaşmayan koşullara maruz bırakmak üzere yapılan herhangi bir dışlama, dışarıda bırakma, sınırlama veya tercihi içerir.[4]

Söz konusu sözleşme, eğitim hakkının sağlanması noktasında devletin yükümlülüğünü hatırlatmakla beraber, esas vurgu erişilen eğitimde muamele eşitliğine yöneliktir. Dile getirilen muamele eşitliği, sadece etnik veya dinsel temelli bir ayrımcılığı önleme amacı ile değil aynı zamanda fırsat eşitliğinin sağlanması için desteklenmesi gereken dezavantajlı kesimleri de kapsamaktadır.

Sözleşmenin eğitim hakkını düzenleyen 2. maddesinde ise bütünüyle eşit koşullar sağlandığı takdirde veya ek tedbirler almanın gerektiği durumlarda, farklı düzeydeki öğrenciler için farklı eğitim kurumlarının *"oluşturulmasının"* ayrımcılık olmadığına değinmektedir (Günaydın, 2008, s. 108). Yani her durumda mutlak eşitlik ile hareket edilmeyeceği, makul ve objektif gerekçelere dayanan düzenlemelerin yapılabileceğine işaret etmektedir.

3. maddede ise taraf devletlere ayrımcılığı ortadan kaldırmak veya önleme amacı ile bir takım yükümlülükler getirilmiştir (Kaplan, 2015, s. 361). Bunlar:

a) Eğitimde ayrımcılık içeren her türlü yasa hükmünü ve idari talimatı kaldırmayı ve idari uygulamaya son vermeyi,

(b) Öğrencilerin eğitim kurumlarına alınmasında hiçbir ayrım yapılmamasını, bunu gerektiğinde yasalarla güvence altına almayı,

(c) Okul ücretleri ve öğrenci bursları ya da öğrencilere sağlanan diğer yardımlar ve yabancı ülkelerde öğrenimini sürdürmek için gerekli izinler ve imkânlar bakımından kamu makamları tarafından yetenek ve ihtiyaca dayalı olanlar dışında uyruklar arasında hiçbir muamele farklılığına izin vermemeyi,

[4] http://insanhaklarisavunuculari.org

(d) Kamu makamları tarafından eğitim kurumlarına sağlanan herhangi bir yardım konusunda, sadece öğrencilerin belli bir gruptan olmalarına dayanılarak herhangi bir kısıtlama ya da üstün tutmaya izin vermemeyi,

(e) Ülkelerinde oturan yabancı uyruklulara kendi vatandaşlarına sağladığı eğitim olanaklarının aynısını sağlamayı

Bu noktada ayrımcılığı ortadan kaldırma hedefinin sadece uygulamaya dönük bir alanı içermediği, aynı zamanda taraf devletlerin yasal düzenlemelerini de buna yönelik geliştirip değiştirmesi gerektiğine değinilmektedir.

1.3.4. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi

Türkiye'nin 4 Mayıs 1995 tarihinde yürürlüğe soktuğu bu sözleşme, 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından imzaya açılmış ve 1990 yılında ise yürürlüğe girmiştir (Ünal, 2001, s. 46). Sözleşme, *"çocuğun yüksek yararı ilkesini"* gözeterek taraf devletleri, çocuk haklarının korunmasında kapsamlı bir yükümlülük altında tutmaktadır. Bu noktada Kaplan, Sözleşme'nin kendinden önceki sözleşmelerde olduğu gibi eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklere atıf yaptığını hatta çoğu kez bunları tekrar ettiğini ifade etmektedir. Bu değerlendirmenin devamında ise diğer sözleşmelerden farklı olarak, *"Sözleşme'de eğitim hakkının hem koruyucu hem de güçlendirici bir yaklaşımla çocuk odaklı ve çocukların ihtiyaçları düşünülerek düzenlenmiş"* olduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır (Kaplan, 2015, s. 349). Kaplanın temas ettiği bu nokta sözleşmenin eğitim hakkını düzenleyen 28 ve 29.maddelerinde yer bulmaktadır.

Çocuk odaklı düzenmelerin yer aldığı 28.maddenin ilgili yükümlülükleri şu şekildedir:

Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alınması,

Okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alınması

Sözleşmenin 29.maddesinde ise eğitimin, çocukların bilişsel, fiziksel ve kişilik gelişimlerine katkı sunan, insan haklarına saygılı, kendi ulusal değerlerinin yanında farklı toplumlara da açık olmasını sağlayan bir amacı taşıması gerektiğine vurgu yapmakta *"çocukların bilişsel gereksinimlerini gözetmenin yanında fiziksel, toplumsal, duygusal, moral ve manevi gelişimlerini"* de gözetmektedir. Bu açıdan sözleşme, eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin *" çocuğun yüksek yararını"* gözeten bir nitelikte olmasını öngörmektedir. Yani bir başka ifade ile *"eğitim sistemi şiddetten arınmış, demokrasiyi ve hoşgörüyü geliştiren ve öğrencilere yaşamlarını sorumlu yurttaşlar olarak sürdürecekleri becelerileri kazandıran ortamlar"* sağlamaya yönelik olmalıdır (Akyüz E. , 2000, s. 397-398).

1.3.5. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

4 Kasım 1950 tarihinde *"Avrupa Konseyi tarafından"* kabul edilen bu sözleşme, 3 Eylül 1953 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye, sözleşmeyi 10 Mart 1954 tarihinde onaylamıştır (Öndül, 2011). Eğitim hakkı ise AİHS'nin Ek 1 Nolu Protokolü'nde düzenlenmiş ve Türkiye'de ilgili protokolü 1954 yılında *"onaylamıştır"*. Ek protokolle *" mülkiyet hakkı, eğitim ve öğrenim hakkı, serbest seçim yapma hakkı"* eklenmiştir (Ünal, 2001, s. 68).

Protokolün eğitim hakkını düzenleyen 2.madde metni şe şekildedir:

> Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamayacaktır. Devlet, eğitim ve öğretim ile ilgili olarak üstlendiği herhangi bir görevin yerine getirilmesinde, anne-babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dinsel ve felsefi inançlarına uygun nitelikte olmasını temin etme hakkına saygı gösterecektir.

İlgili madde metnindeki *"Kimse eğitim hakkından mahrum edilemez"* ifadesi, eğitim hakkının etkin kullanımı noktasında kişilerin engellenmemesi şeklinde anlaşılmaktadır. Ancak mahrum bırakılmama ilkesini, sadece devletin negatif yükümlülüğü şeklinde algılamak eksik olacaktır. Bilakis Protokolün 2.maddesi taraf devletlere, yoksun bırakılmamanın zeminini oluşturacak eğitim kurumlarının oluşturulması

yükümlülüğünü de getirmektedir. Yani bu düzenleme, eğitim hakkının tam temini yönünde yorumlanmalıdır (Yaşar, 2000, s. 45).

Son olarak madde metninin devam cümlesinde devletin, eğitim ve öğretimde ana-babanın dinî ve felsefî inançlarına aykırı, dogmatik bilgiler veremeyeceği, yani eğitim özgürlüğü güvence altına alınmıştır. Ayrıca *"eğitimde özgürlüğe ve çoğulculuğa yer verilmekte; bunu gerçekleştirmek amacıyla da devletin ailenin dini ve felsefi inançlarına saygılı olması ilkesi öngörülmektedir"* (Terzioğlu, 2007, s. 73-75). Söz konusu dini ve felsefi inançlara saygı ilkesi, demokratik ve çoğulcu toplumun gereği olarak insan haklarıyla örtüşen fikir ve inançları dikkate almaktadır.

1.3.6. Avrupa Sosyal Şartı

Avrupa Sosyal Şartı; *"temel ve sosyal hakların korunduğu ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni destekleyen bir sözleşme niteliğinde olup,"* (Değerli, 2016, s. 24) Avrupa Konseyi üye ülkeler tarafından 18 Ekim 1961 tarihinde Torino'da imzalanarak kabul edilmiştir. Türkiye ise bu sözleşmeyi kabul edildiği yıl olan 1961 yılında imzalamış ancak 28 yıl gecikmeli olarak 4 Temmuz 1989 tarihinde onaylamıştır (Gemalmaz M. , 2001, s. 389).

Sözleşme, isminden de anlaşılacağı üzere daha çok sosyal haklar üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu açıdan AİHS'nin "*birinci kuşak haklar olarak bilinen temel hakları (yaşam hakkı, işkence yasağı, kölelik ve zorla çalıştırma yasağı, hürriyet ve güvenlik hakkı, adil yargılanma hakkı gibi) güvence altına alırken*," Avrupa Sosyal Şartı ise *"ikinci kuşak"* veya *"isteme"* hakları olarak değerlendirilen ve çoğunlukla devletin aktif müdahalesini gerektiren *"sosyal ve ekonomik hakları"* güvence altına almaktadır. Bunlar: çalışma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, adil ücret hakkı gibi temel sosyal haklardır (Aydın, 2014, s. 25). Bu açıdan devletin aktif müdahelesini yani pozitif yükümlülüğünü gerektiren eğitim hakkı da aynı şekilde Avrupa Sosyal Şartında yer bulmaktadır. Avrupa Sosyal Şartı eğitim hakkını daha özelde ise mesleki eğitime erişimin eşit olanaklar çerçevesinde açık tutulmasını aynı zamanda engelli çocukların okula yerleştirilmeleri amacıyla oluşturulacak imkânlar üzerinde durmaktadır.

1.3.7. Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine (Lima Bildirgesi)

Lima Bildirgesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 40.yıl dönümü olan 1988 yılında 6-10 Eylül tarihleri arasında toplanan Dünya Üniversiteler Servisi (WUS) altmış sekizinci genel kurulunda yayımlanmıştır[5]. Bildirgenin başlangıç bölümünde daha önce diğer uluslararası sözleşmelerde dile getirilen eğitim hakkına ilişkin devletlerin yükümlülüklerini tekrar etmenin yanı sıra *"olumlu bir toplumsal değişim aracı"* olarak eğitimin, *"hak ve özgürlüklerin"* elde edilmesine de katkı sağlaması gerektiği dile getirilmiştir. Yine bildirgenin "*Her devlet, ulusal gelirinin uygun bir miktarını eğitim hakkından tam anlamıyla yararlanılabilmesini sağlamak amacıyla ayırmalıdır"* hükmü ile devletin eğitim hakkının sağlanmasına ilişkin kaynak ayırması sorumluluğunu tekrar hatırlatmıştır. (Günaydın, 2008, s. 117).

1.3.8. Yüksek Öğretim Paydaşları Toplantısı

Türkiye dahil olmak üzere 120 ülkeden katılımcının yer aldığı bu toplantı *"23-25 Haziran 2003 tarihleri arasında"* UNESCO'nun öncülüğünde Paris'te gerçekleştirilmiştir. Toplantının ana gündem maddesi yükseköğretimde *"karşılaşılan sorunlar"* olmuş ve *"ortaya çıkan sorunlara dikkat çekilmiş"*tir. Toplantının sonuç raporunda ise yüksek öğretimin eğitim hakkının tamamlayıcı bir parçası olduğu vurgusu yer almıştır (Günaydın, 2008, s. 117).

Söz konusu bu bildirge, daha önce değinilen insan hakları belgelerinden farklı olarak yükseköğretimi de eğitim hakkı kapsamında değerlendirmektedir.

[5] http://www.antimai.org

1.3.9. Diğer Belgeler

Irk Ayrımının Bütün Biçimlerinin Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (m. 5/e–5), Sığınmacıların Statülerine İlişkin Sözleşme (m. 4, 22), Dine ve İnanca Dayalı Müsamahasızlığın ve Ayrımcılığın Bütün Şekilleriyle Ortadan Kaldırılması Hakkındaki Bildiri (m. 5/2), Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesine Ek Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Alanındaki San Salvador Protokolü (m. 13, 16) ve İnsan Hakları ve Temel Hürriyetler Konusunda Bağımsız Devletler Topluluğu Sözleşmesi (m. 27, 28) de "*eğitim hakkına ilişkin düzenlemelerin yer aldığı diğer uluslararası belgelerdir*" (Günaydın, 2008, s. 118).

1.4. AİHM Kararları Çerçevesinde Eğitim Hakkının Değerlendirilmesi

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), Avrupa Konseyi çatısı altında faaliyet gösteren ve hem AİHS hem de Ek Protokolle güvence altına alınan hakların ihlali yönündeki başvuruları inceleyen ve karar veren uluslararası bir mahkemedir. Mahkemeye başvurular *"bireysel"* olduğu gibi devletlerin de başvuru hakkı bulunmaktadır. AİHM *"bir temyiz mahkemesi olmayıp"* ilgili sözleşmeye ve ek protokole taraf devletlerin davaya konu *olan "iç hukuk ve uygulamalarını sözleşme'ye uygunlukları bakımından yorumlar"* (Uluseller, 2008, s. 7).

Avrupa Konseyi'nin*"kurucu"* üyelerinden olan Türkiye, 1990 yılında mahkemenin *"yargı yetkisini"* onaylamıştır[6]. Mahkemenin kararları, *"yargı yetkisini"* onaylayan ülkeler açısından iç hukuk düzenlemelerinde bir referans kaynağı teşkil etmektedir. Mahkemenin eğitim hakkı ile ilgili başvuruları değerlendirirken referans aldığı yasal hüküm, 1954 yılında yürürlüğe giren Ek 1 No'lu Protokol'ün 2.maddesinde yer alan eğitim hakkını içeren düzenlemedir. İlgili madde metni şu şekildedir: *"Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir."*

Ek 1 No'lu Protokol'de yer alan eğitim hakkını düzenleyen madde metni incelendiğinde *"iki cümleden"* oluştuğu görülmektedir. AİHM, madde metninin ilk cümlesi olan *"eğitim hakkından yoksun bırakılmamayı"* "*temel kural olarak"*; eğitim faaliyetlerinin *"ebeveynlerin dini ve felsefi inançlarıyla uyumlu"* olması şeklinde yer alan ikinci cümleyi de "*tamamlayıcı kural"* olarak kabul etmektedir. Mahkeme, eğitim hakkının ihlali yönündeki başvuruları, bu iki kural bağlamında yorumlayarak karar vermektedir (Çelik, 2015, s. 281). Ayrıca mahkeme, eğitim hakkını barındıran ilgili maddenin sözleşmenin tamamıyla bir bütünlük taşıdığına, aynı durumun sözleşmenin geri kalan maddeleri açısından da geçerli olduğuna değinmektedir (Çelik, 2015, s. 284).

[6] www.mfa.gov.tr

1.4.1. Eğitim Hakkının Temel Zorunlulukları Kapsamında Eğitim Hakkından Yoksun Bırakmama ilkesi

Ek 1 No'lu Protokolde yer alan 2.maddenin ilk cümlesi , eğitim hakkına ilişkin *"temel kural"* olarak kabul edilen *"eğitim hakkından yoksun bırakılmama"* ilkesini düzenlemektedir. Anılan kural, *"Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz"* şeklindedir. Söz konusu bu kuralın olumsuz tarzda yazılmasından devletin bu konuda yükümlülük altında olmadığı anlamı çıkarılmamalıdır. Bu kural, devletin pozitif yükümlülüğüne işaret ettiği gibi bireylere de bir hak getirmektedir (Doğru & Nalbant, 2013, s. 763). Değinilen bu hak, kişilerin eğitim haklarından yoksun bırakılmaya neden olmayacak koşullarda eğitim hayatlarını sürdürebilmeleridir. Yine devletin bu koşulları sağlayabilmesi için gerekli olan yükümlülükleri yerine getirmesini barındırmaktadır.

Ancak eğitim hakkının *" mutlak olmadığı"* gerekli durumlarda devletin *" bazı kısıtlamalar"* yapabileceği de vurgulanmaktadır. Burada esas olan noktanın *" getirilen kısıtlamaların söz konusu hakkı, özünü zedeleyecek ve etkinliğinden yoksun bırakacak düzeyde"* olmamasıdır (Çelik, 2015, s. 285).

Öte yandan mahkeme eğitim hakkını; düşünce, vicdan ve din özgürlüğünü düzenleyen 9.madde, ifade özgürlüğünü güvence altına alan 10.madde, yine ayrımcılık yasağını düzenleyen 14.madde ile birlikte ele almakta ve kararların bu birliktelikten hareketle yorumlanması gerektiğini dile getirmektedir. "*Çünkü, bu hak ancak sözleşmede düzenlenmiş bir çok özgürlüğün birlikte kullanılması ile anlam kazanmaktadır."* Örneğin eğitim hakkından yararlanan birey *"aynı zamanda ifade özgürlüğünden yararlanmak, düşünce, örgütlenme ya da din ve vicdan özgürlüğünden yararlanmak durumundadır"* (Yaşar, 2000, s. 281).

Bu bağlamda *"eğitim hakkından yoksun bırakmama"* ilkesinin mahkeme kararları incelendiğinde, tek başına değil ayrımcılığı yasaklayan 14. madde ve ifade özgürlüğünü esas alan 10. maddesi ile birlikte yorumlandığını ve kararların bu madde bağlamları dahilinde verildiği görülmektedir.

Nitekim 13.11.2007 tarihli 57325/00 D.H. ve Diğerleri- davası söz konusu eğitim hakkının sözleşmenin bütünü ile özellikle ayrımcılığı yasaklayan 14. maddesi ile birlikte okunması yönündeki görüşünü destekler niteliktedir. Başvurucular olan *"D.H. ve Diğerleri" "Roman kökenli 18 Çek Cumhuriyeti"* vatandaşıdır. Başvurucular, *"objektif ve makul"* bir gerekçe olmaksızın farklı bir *"muameleye maruz kaldıklarını"* ve bu durumunda ayrımcılık taşıdığını belirterek eğitim haklarının engellendiğini öne sürmüşlerdir (Doğru & Nalbant, 2013, s. 633).

Davaya konu olan olay süreci kısaca şu şekildedir:

Çek Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı akademik başarıları düşük öğrenciler için kurulmuş bazı *"özel okullara"* uyguladığı sınav sonucunda düşük başarı gösteren çocukları almaktadır. Değinilen bu sınav, düşük başarı gösteren tüm çocuklara uygulanmıştır. Ancak ülke içindeki Roman nüfusu *"azınlıkta olmalarına rağmen"* bu okullarda *"çoğunluk durumundadırlar."* Bir anlamda düşük başarı gösteren çocukların çoğu Romanlardır. Bu *"okullardan mezun olanların iş bulmaları kolay olmamaktadır."* AİHM, bu tür bir sınav uygulamanın ve Roman çocukların bu okullarda çoğunluk olmasının, *"doğrudan bir ayrımcılık niyeti"* taşımasa dahi *"Romanların durumlarını dikkate almayan bir test sonucu özel okullara yönlendirme yapılmasının" "dolaylı ayrımcılık"* anlamına geldiği değerlendirmesine varmıştır. Bunun da eğitim hakkıyla *"bağlantılı olarak"* ayrımcılığı yasaklayan 14.maddesinin ihlali olduğu kararını vermiştir (Çelik, 2015, s. 288). Söz konusu *"dolaylı ayrımcılık", "farklı durumda olan kişilere aynı şekilde muamele"* edilmesinden kaynaklanmaktadır (Doğru & Nalbant, 2013, s. 604)

Bu açıdan dava özelinde bakıldığında *" eğitim hakkından yoksun bırakılmama"* sadece mevcut eğitim olanaklarından yararlanma olarak değerlendirilmemektedir. Aynı zamanda verilen eğitimin niteliği, bireyin sonraki yaşamında olası katkıları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Yine eğitim ile ilgili yönlendirmelerde kişilerin özel durumları gözetilmeli, gerektiği durumlarda ek tedbirler getirilmelidir.

Yani *"farklı durumda olan kişilere aynı şekilde muamelede"* bulunulmamalıdır. Dava örneğinde olduğu gibi Romanlar çoğunlukla bulundukları ülkede hem azınlık hem de çoğu zaman istenmeyen insanlar olarak görülmektedir. Bir de bunu üzerine düşük başarı gösteren öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir okul profilinden mezun olmaları eklenince hayata tutunma çabaları daha da güçleşmektedir. Bu tür bir başarı testinde bu çocukların başarısız olacakları muhtemelen öngörülmekteydi. Diğer çocuklarla eşit şekilde aynı sınava girselerde bu insanların sosyal hayatları ve yaşadığı zorluklar dikkate alındığında, düşük başarı göstermeleri kaçınılmaz bir sonuca dönüşmektedir. Bu açıdan eşitlik ilkesi her durumda mutla eşitlik demek değildir. Başarı düzeyleri ve durumları gözetilerek değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bu dikkate alınmadığında bir kastın olduğu kanaati uyanır. Bir anlamda bu çocukları diğer çocuklardan izole edecek kendi dezavantajlı durumlarını daha da derinleştirecek koşullara sürüklemek anlamı taşımaktadır (Doğru & Nalbant, 2013, s. 634-640)

Eğitim hakkından yoksun bırakılmaya sebebiyet verecek şekilde ayrımcı uygulama yapıldığı yönündeki bir karar da 23 Şubat 2016 tarihli 51500/08 No'lu Çam /Türkiye davasıdır.

Başvurucu, görme engelli olup 2004 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi'nin konservatuar bölümüne öğrenci alımına yönelik uygulanan sınavda başarılı olmuş ve söz konusu bölüme girmeye hak kazanmıştır. Ancak daha sonra Fakülte Yönetimi, kayıt süreci için gerekli olan raporun belirlenen süre içerisinde teslim edilmediği, düzenlenen raporun görme gerektirmeyen hangi bölümlere kayıt yapabileceğine ilişkin netlik taşımadığı ve bir de fakültenin engelli bireylerin eğitimine devam etmeleri için imkanlarının mevcut olmadığı gerekçeleri ile kaydını gerçekleştirmemiştir. Fakülte tarafından sunulan bu gerekçeler, daha sonra hükümet tarafını temsil eden yetkililerce de AİHM' de tekrar edilmiştir. Başvuran ise gerekli tüm süreci tamamladığını, yalnızca görme engelli olmasından kaynaklı olarak kaydının yapılmadığını öne sürmüştür (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 1-21).

AİHM kendisine taşınan davada:

Eğitimin *" çağdaş bir devlette en önemli kamu hizmetlerinden biri olduğunu"* buna paralel organizasyonun ise *" kompleks bir hizmet"* niteliği taşıdığını hatırlatarak, devletlerin sınırlı kaynaklar ile ihtiyaçlar arasında bir *"denge kurmasının"* da anlaşılır olduğuna değinmiştir (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 22). Devamında ise *" meşru ve objektif gerekçe gösterilmeksizin"* veya *"hedeflenen amaç ve kullanılan araç arasında makul orantılılık ilişkisi"* bulunmaksızın her türden farklı muamelinin ayrımcı uygulama olarak kabul edildiğini, bunun da sözleşmenin ihlali anlamında olacağına vurgu yapmıştır (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 23).

Bu hatırlatma ve vurgulardan sonra mahkeme:

Sunulan belgeler ve kendi tespitlerinden hareketle başvuranın, talep edilen sağlık raporunu belirtilen süre içerisinde fakülteye sunduğunu, söz konusu rapor ışığında kayıt için gerekli yeterliliği sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca başvurucuya *"eğitim görme imkânının verilmemesinin"* nedenlerinden birinin de okulun yönetmeliği olduğu dile getirilmiştir. Söz konusu yönetmelikle eğitim hakkını engelleyecek bir düzenlemenin yer almasının da hukuki olmadığını belirtmiştir (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 24). Hükümet tarafının ilk etapta gerekçe olarak bölümün gerekliliklerini sonrasında ise *"olayların meydana geldiği dönemde, söz konusu Konservatuar'ın, engelli olan öğrencilerin kabulü için uygun bir altyapıya sahip olmadığını "* öne sürmesinin ise kabul edilebilir olmadığına hükmetmiştir. (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 25-26).

Bundan kaynaklı olarak Mahkeme, bu gerekçelerden hareketle *"başvuranın Konservatuar'a kaydının yapılmamasının, yalnızca görme engelli olduğu durumuna dayandığını ve ulusal makamların makul düzenlemeler"* yapmak konusunda bir çaba içerisinde olmadıklarına hükmetmiştir. Bu açıdan *"Mahkeme, Sözleşme'ye Ek 1 No.lu Protokol'ün 2. maddesi ile birlikte Sözleşme'nin 14. maddesinin ihlal edildiği sonucuna varmıştır"* (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 28).

Mahkeme, yetkililerin bu tür durumdaki bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu olduklarını hatırlatarak devletin/yetkililerin eğitime erişimde pozitif yükümlülüğüne değinmiştir.

Dava özelinde *"ulusal makamların"* söz konusu pozitif yükümlülüğü şu şekildedir: *"Başvuranın ihtiyaçlarını tespit etme", "görme engelli olmanın müzik eğitimi almaya nasıl bir engel oluşturduğu konusunda kabul edilebilir bir açıklamada bulunma",* engelliliğin gerektirdiği *"pedagojik ihtiyaçlar"* doğrultusunda ek tedbirler alma şeklinde sıralanabilir (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 28).

Bu açıdan eğitim hakkını düzenleyen 2.maddedeki *"hiç kimse"* vurgusu, eğitim hakkının uygulanması bakımından bireylerin hepsine eşit davranılmasını gerektirir. Bunun gözetilmediği durumlar, eğitim hakkından yoksun bırakılmaya neden olan ayrımcı muamele olarak kabul edilmektedir. Ancak bunun her türden *"farklı muamele"* nin yasaklandığı anlamına gelmediği,*" bazı koşullarda yapılan eşitsizliği düzeltmek için farklı muamelenin"* bir gereklilik olduğu da hatırlatılmaktadır (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 23).

Yine D.H. ve diğerleri/Çek Cumhuriyeti davasına atıfta bulunarak şu tespitte bulunmuştur:

"Bazı koşullarda, yapılan eşitsizliği düzeltmek için farklı muamelede bulunulmaması, objektif ve makul bir gerekçe gösterilmeksizin, söz konusu hükmü ihlal etmektedir" (Çam/Türkiye Davası, 2016, s. 23). Bu durumda ayrımcılığın sadece makul ve objektif olmayan farklı uygulamaya değil aynı zamanda farklı muamele gerektiren yani mevcut eşitsizliği ortadan kaldıracak pozitif ayrımcılığın ihmalinin de, ayrımcı uygulamaya dahil olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak ayrımcı uygulama, sadece negatif değil özellikle dezavantajlı diye adlandırılan kesimlere yönelik ek muamele biçimlerini uygulamamayı da kapsamaktadır. Dava özelinde bakıldığında yetkililerin kişinin engelliliğini gözeterek düzenleme yapma yükümlülüğü bulunmaktadır. Bunu düzenlememek, ek tedbirler

almaktan kaçınmak veya *"objektif ve makul bir gerekçe gösterilmeksizin"* farklı uygulamada bulunmak (dava özelinde başvuranın kaydının yapılmaması gibi) ayrımcılıktan kaynaklı eğitim hakkından yoksun bırakılmaya neden olmaktadır.

Son olarak *"eğitim hakkından yoksun bırakılmama"* ilkesi ile ifade özgürlüğünü güvence altına alan 10.maddesinin bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği yönündeki mahkeme yaklaşımının örneği olarak da 3 Mart 2009 tarihli 36458/02 No'lu Temel ve Diğerleri/Türkiye davası gösterilebilir.

Davaya konu olan olayda, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde 18 öğrenci, Kürtçe'nin seçmeli ders olması yönünde taleplerini içeren dilekçeleri Fakülte Yönetimine sunmalarından dolayı okuldan uzaklaştırılmışlardır. Fakülte Yönetimi, tarafından okuldan uzaklaştırılmalarının gerekçesi olarak Yüksek Öğretim Yönetmeliğinde yer alan 9/d maddesini göstermişlerdir. İlgili madde uyarınca bu öğrencilerin dil, ırk, din ve mezhep açısından kutuplaşmalara yol açıcı faaliyetlerde bulundukları öne sürülmüştür. Başvurucular ise, bu kararın eğitim haklarından yoksun kalmaya sebebiyet verdiğini öne sürerek AİHM'e başvurmuşlardır. Mahkeme sunulan belgelerden hareketle; Öğrencilerin yalnızca Kürtçe seçmeli ders taleplerini içeren dilekçe sunmalarından kaynaklı olarak okuldan uzaklaştırıldıklarını, yine bu öğrencilerin *"şiddete yönelmediklerini"* veya üniversitedeki asayişi bozacak bir girişim içerisinde bulunmadıklarını tespit etmiştir (Temel ve Diğerleri/Türkiye, 2009, s. 1-6)

Mahkeme davanın koşulları ve yukardaki tespitlerlerin ışığında:

Uzaklaştırma kararına gerekçe olarak sunulan Yüksek Öğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği'nin, *"erişilebilir olduğunu"* kabul etmekle beraber esas olan kısmın, *"kullanılan yollar ve güdülen amaç arasında adil bir dengenin sağlanıp sağlanmadığı"* konusu olduğuna değinmiştir. Bu açıdan ifade edilen *görüşlerin " demokratik toplumun"* gereği olarak şiddet içermeyen bir alanla sınırlı kalmasına rağmen, yaşanılan mağduriyet ile gerekçe arasında bir *"orantının"* olmadığı sonucuna varmıştır. Bu açıdan mahkeme, ifade özgürlüğü kapsamında eğitim haklarının ihlal edildiği kararına varmıştır. Yani bu kimselerin, eğitim haklarından yoksun bırakılmaları

şiddete yönelmeyen, şiddeti teşvik etmeyen düşüncelerin ifadesini güvence altına alan sözleşmenin 10. maddesinin ihlalinden kaynaklanmıştır (Temel ve Diğerleri/Türkiye, 2009, s. 6). Öte yandan mahkeme *"belirli şartlar dâhilinde disiplin cezası"* gibi yaptırımlarının varlığını kabul etmektedir. Yani mahkeme her durumda bu tür disiplin kararlarına başvurulamaz diye bir tutum içerisinde değildir. Mahkemeye göre gözetilmesi gereken durum, sonuç ile gerekçe yani *"ihraç ile önlemin gerekçesi arasında adil bir denge kurulup kurulmadığıdır"* (Çelik, 2015, s. 292).

1.4.2. Tamamlayıcı Kural Bağlamında Eğitimde Çoğulculuk ve Ebeveynlerin İnançlarına Saygı

Eğitim hakkını düzenleyen ilgili maddenin ikinci cümlesi, tek başına güvence altına alınan bir hakkı değil eğitim hakkının bir parçası ve tamamlayıcısı durumundadır. Söz konusu tamamlayıcısı unsur, ebeveynlere eğitim öğretim faaliyetleri esnasında devletten kendi dini ve felsefi inançlarına saygı duyulmasını talep edebilme hakkını verir (Çelik, 2015, s. 293). Değinilen *" 'Saygı gösterme' fiili, 'kabul etme' veya 'dikkate alma'dan daha fazla bir anlam taşımakta"* olup devletin sadece müdahale etmeme yükümlülüğüne değil aynı zamanda gerektiği durumlarda ek tedbirlere başvurarak pozitif yükümlülüğünü yerine getirmesini de kapsamaktadır (Doğru & Nalbant, 2013, s. 766).

Söz konusu negatif yükümlülük, *"demokratik ve çoğulcu toplumun gereği olarak"* devletin inançlar karşısında *" tarafsız ve nötr olmasını" "dinlerin ve inançların meşruluğu"nu değerlendirmemesini"* son olarak din öğretimi derslerinin farklı inanç gruplarına yönelik *"endoktrinasyon (telkin)"* yapmamasını içeren bir kapsamdadır (Çelik, 2015, s. 295). Söz konusu saygı yükümlülüğü, devletin eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlerken aynı zamanda *" objektif, eleştirel ve çoğulcu bir yaklaşım"* sergilemesi gerektiğini de değinmektedir (Ünal, 2001, s. 325).

Çalışmanın konusu bağlamından ve AİHM'in kararları ışığında şu tespitlerde bulunmak mümkündür:

AİHS'nin eğitim hakkını güvence altına alan madde metninin ilk cümlesi, daha önce değinildiği üzere devletin negatif yükümlülüğünü barındırmasının yanında, eğitim hakkından yoksun bırakılmaya neden olacak koşulları ortadan kaldırılmayı da yükümlülük olarak barındırmaktadır. Bu pozitif yükümlülük, egemenliği altındaki herkesi kapsamakla beraber özellikle ayrımcılığa maruz kalma riski altında bulunanlar ve dezavantajlı gruplar söz konusu olduğunda daha da artmaktadır.

Bundan hareketle çalışmanın ikinci bölümünde ise şu ana dek değinmeye çalıştığımız eğitim hakkı, dezavantajlı gruplar içerisinde değerlendirilen mülteciler, özelde de geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocuklar açısından ele alınarak, buna yönelik sürdürülen bir çalışma olan PICTES Projesi değerlendirilecektir.

BÖLÜM 2: PICTES PROJESİ BAĞLAMINDA DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EĞİTİME ERİŞİMİ

2.1. Dezavantajlı Gruplar ve Proje Bağlamında Terminoloji

2.1.1. Dezavantajlı Grup Nedir?

Dezavantajlı grupların kimler olduğu veya kimlerden oluştuğu konusunda bir fikir birliği olmamakla beraber, genel olarak dezavantajlı gruplar, yer aldıkları toplumların *"temel ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklarından"* yeterince yararlanamayan veya bir başka ifade ile yararlanmalarına imkân oluşturulmayan insan grupları olarak tanımlanmaktadır (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011, s. 6). Örneğin bedensel engelinden dolayı bir insanın diğer insanlara göre bazı imkanlardan yararlanmasının daha güç olması veya sosyal statü, etnik ve dinsel kimlikleri yüzünden bazı insan gruplarının dışlanması neticesinde, yer aldıkları toplumun imkanlarından yararlandırılmaması gibi durumlar buna örnek gösterilebilir.

Ayrıca dezavantajlı insanların kimlerden oluştuğunu belirleyen birçok etken bulunmaktadır. Kimi zaman bu durum bir tanım eksikliğine neden olarak, farklı yorumlara yol açabilmektedir. Ancak birtakım özellikler, dezavantajlılığı *"doğuran"* ortak nedenler olarak görülmekte ve bir tanımın oluşmasına imkan vermektedir. Bunlar "*Doğuştan gelen, değiştirilemeyen (deri rengi, bedensel engel ve biyolojik cinsiyet) ve toplum ya da kültür içerisinde inşa edilen faktörlere (dini özellikler, etnik ve mezhepsel kökenler, anadil, coğrafi köken gibi)"* dayanabilmektedir (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011, s. 16-17).

Sözü edilen unsurların kendisi dezavantajlılığa neden olmamakla beraber, kimi toplumlarda bunlar, kişilerin ayrımcılığa uğramalarında, hayata eşit katılım göstermelerinde engelleyici unsurlar olarak ortaya çıkarak dezavantajlılığa neden olabilmektedir. Kız çocuklarının okula gönderilmediği bir yerde kız çocukları,

siyahilere ayrımcılığa neden olacak tavır ve davranışlar sergileyen toplumlarda ise siyahiler, dezavantajlı kesimler olarak gösterilebilmektedir. Bu açıdan ister doğuştan kaynaklı ister kültürel temelli *"tüm ayrımcılık biçimleri"* de, dezavantajlılığa neden olan unsurlar olarak gösterilebilmektedir (Alp, 2014, s. 6).

UNESCO ise dezavantajlı olmayı veya dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan kimseleri, şu şekilde tanımlamaktadır:

> Ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya (mesela sığınmacılar gibi) politik statüleri nedeniyle toplumsal ve ekonomik entegrasyon şansları diğer insanlara göre daha düşük olan kimselerden oluşur. Bunlar toprak mülkiyetine veya başka gelir getiren araçlara sahip olamayan ve genellikle sağlık, konut ve eğitim gibi temel toplumsal gerekliliklerden yoksun olan kimselerdir (Caillods'tan akt Elmas,2018, s.946).

Erkan' da UNESCO'nun tanımını destekleyecek şekilde dezavantajlı kimseleri şu şekilde sıralamaktadır: *"İşsizler, yoksullar, eğitimsizler, sosyal güvenliği olmayanlar, evsizler, ayrımcılığa uğrayan sosyal gruplar, bağımlılar, engelliler, çocuklar ve yaşlılar"* (Erkan, 2011, s. 13-15). Erkan'ın sıraladığı dezavantajlı kimselere ek olarak, UNESCO'nun tanımından ve çalışmamızın konu bağlamından hareketle göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsünde olan kimseleri de, dahil edilebilmek mümkündür. Çünkü bu kesimler de, çoğunlukla "*sağlık, konut ve eğitim gibi temel toplumsal gerekliliklerden"* yoksun kalmakta ve hayata eşit şekilde katılım göstermekte güçlük çekmektedirler.

Sonuç olarak, her ne kadar bu konuda tam bir fikir birliği olmadığı ifade edilse de, esasen bazı kesimlerin, grupların veya kişilerin, dezavantajlı olduğu kabul edilmekte ve bu insanların diğer insanlara göre temel hakları kullanabilmelerinin daha güç olduğu bilinmektedir. Söz konusu bu durum, çoğu zaman kişilerin tercihleri dışındaki nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu insanların hayatlarını sürdürmeleri veya içerisinde bulundukları toplumun imkanlarından faydalanmaları için, fazladan bir çaba göstermeleri gerekmekte, bunun sonucu olarak da fırsat eşitsizliği denilen durum ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak için, dezavantajlı gruplara yönelik başka koruma mekanizmalarının devreye girmesi önem taşımakta olup, bunun

sağlanmadığı durumlarda, bu kesimler *"hak ihlallerine karşı daha savunmasız"* kalabilmektedirler (Tüzün, 2017, s. 20).

Çünkü dezavantajlı kimseler, *"toplumun çoğunluğundan farklı olarak kendi kendine yetemeyen, kendi sorunlarını tek başına çözemeyen ve hayatla başa çıkma noktasında yardıma ihtiyaç duyan bireylerden oluşan gruplardır"* (Türkmenoğlu, 2011, s. 16). Sorunlarını çözemedikleri veya çözmeye çalışırken diğer insanlara göre fazladan bir çaba göstermek zorunda kaldıkları için, fırsat eşitsizliği ortaya çıkmaktadır. Fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması da ancak alınacak ek tedbirler, destek ve yardımlarla mümkün olabilmektedir. Söz konusu bu ek tedbirler, destek veya yardımlar sağlanmadığı takdirde, hayatta kalma çabaları çok ağır bir yüke dönüşebilmektedir.

Örneğin, engellilerle ilgili ek tedbirler (engelli asansörleri, girişleri vb.) olmaksızın bu insanların, eşit bir şekilde hizmetlerden ve haklarından yararlanma şansları daha güç hale gelmektedir. Nitekim bu konudaki hassasiyetin geç oluştuğunu düşündüğümüzde, bu insanların nasıl zorluklarla karşılaştığını tahmin edebilmekteyiz. İşte bu ve bunun gibi başka koruma mekanizmaları farklı alanlarda, farklı toplumsal kesim ve bireyler için bir gerekliliktir. Diğer türlü herhangi bir insanın rahatlıkla ve hiç zorlanmadan yaptığı bir iş ve kullandığı bir hak, dezavantajlılar için ciddi ve başa çıkılamaz bir soruna dönüşme riski taşımaktadır.

2.1.2. Göç ve Göçmen

İnsanlık tarihi ile beraber varlığını koruyan göç kavramı, daha çok insanların çeşitli nedenlerden ötürü yaptıkları yer değişiklikleri olarak tarif edilmektedir. Yaşadığı alanı terk etme veya başka ifade ile yer değiştirme, *"mekan ve mesafe"* durumuna göre farklılık göstermektedir. Bu açıdan göç, *"ülkenin kendi sınırları içerisinde veya bir ülkeden bir başka ülkeye"* olabildiği gibi kalıcı veya geçici süreli de olabilmektedir (Sağlam, 2006, s. 33-34). Ancak göç, daha çok *"bireysel değil kitlesel bir hareket"* olarak görülmektedir (Mani, 2009, s. 20).

Bir diğer yandan, bireylerin kendi yer değiştirmeleri de göç tanımının içerisinde yer bulabilmektedir. Bu açıdan bir başka tanımda ise göç kavramı şu şekilde yapılmaktadır: Nedenleri ve süreleri dikkate alınmaksızın, kişilerin yerleşim yerlerini terk etmeleri ile sonuçlanan coğrafi *"yer değişiklikleridir"*. Bu tanım zorunlu nedenlerden dolayı yer değiştiren "*mülteci"*, sığınmacı veya "*yerinden"* edilmiş kimselerin yaptığı yer değişikliklerini kapsadığı gibi "*ekonomik"* kaygılarla yapılan yer değişikliklerini de kapsamaktadır (Çiçekli, 2009, s. 22).

Bu açıklamalar ışığında bakıldığında göç hareketi, öncelikli olarak insanların çeşitli nedenlerden dolayı yaptıkları yer değişikliklerine dayanmaktadır. Bu yer değiştirme hareketi, ülke sınırları içerisinde olduğu gibi ülke sınırlarının dışında da olabilmektedir. Bunun yanında kimi zaman bir zorunluluk olarak savaştan kaçmak gibi kimi zamanda daha iyi bir hayat beklentisi, eğitim vb. zorunlu olmayan nedenlere de dayanabilmektedir.

Göçmen ise genel olarak söz konusu yer değiştirme hareketinin, yani göç hareketinin öznesi olarak tarif edilmektedir. Bir diğer açıdan göçmen ifadesi, zorunlu bir nedenden öte, çoğunlukla *"ekonomik"* kaygılardan kaynaklı ve *"daha iyi bir yaşam"* sürdürebilmek için, vatandaşı olduğu ülkeyi terk edip *"başka ülkeye"* giden ve oraya *"yerleşen"* kimseler için kullanılmaktadır (Korkut, 2010, s. 8). Ancak yerleşim yerini terk eden her kimse, göçmen olarak tanımlanmamaktadır. Bu açıdan OECD' (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)'nin 2007 yılındaki raporu bu konuda bir

kıstas getirmektedir. Bu rapora göre, *"İkametgâhını değiştiren, genellikle bir yıl veya daha fazla olarak belirlenen asgarî bir süre için oturma izni alan ve nüfus dairesine kaydını yaptırarak o ülkede kalmayı amaçlayan kişiler"* göçmen olarak tanımlanmıştır (OECD'den akt Mani, 2009, s.23).

Bu açıdan her göç eden kimsenin göçmen sıfatı taşımadığını, göç nedeninin bunu belirleyen temel etken olduğunu ifade etmek mümkündür. Göçmenlik bir zorunluluğa değil, kişilerin tercihleri doğrultusunda oluşan bir yer değiştirmeye dayanmaktadır. Bunun altında yatan temel neden ise, insanların daha iyi bir hayat sürdürme konusundaki beklentileridir. Ayrıca bu kimselerin oturum izni, ikametgah bildirimi ve asgari kalış süresi gibi yasal süreçleri de tamamlaması gerekmektedir.

Göçmenlerle ilgili belirtilmesi gereken bir diğer husus ise, bu insanların *"vatandaşı oldukları ülkelerin yasal korumasından yararlanmaya"* devam ediyor olmalarıdır (Vardar, 2015). Bir anlamda kendi ülkelerine geri dönmelerinde, herhangi bir engel bulunmadığı gibi bir risk de taşımamaktadır.

2.1.3. Mülteci

Mülteci kavramı, göçmen kavramı ile benzerlikler taşısa da, esasında aynı statüleri karşılayan ifadeler değildir. Göçmen, mülteci ve sığınmacıların temel ortak noktası, yerleşim yerlerini terk etmeleridir. Ancak göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları arasındaki ayrım ise, göç etme nedenlerine dayanan farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Göçmenlik, gönüllülük unsurunu içerirken; mülteci ve sığınmacılarda ise, bir zorunluluğa işaret etmektedir. Bu açıdan Penrose, *"mülteciyi";* tespit edilebilir ve *"haklı"* bir nedenden ötürü eziyet veya kötü muameleye maruz kalma korkusu ile yerleşim yerini terk etmek zorunda kalan kimseler olarak tarif etmektedir (Penrose'den akt Korkut, 2010, s.10).

Türkiye'nin de taraf olduğu (Kaya & Eren, 2015, s. 19) 1951 tarihli Cenevre Konvansiyonu'nda (Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşmesi) yer alan mülteci tanımı şu şekildedir:

> 1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda ırkı, dini, milliyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı bir sebeple korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeni ile yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen ya da söz konusu korku nedeni ile dönmek istemeyen her şahıs

mülteci olarak tanımlanmıştır.

Bu noktada mülteciler için, yerleşim yerini terk etmek bir zorunluluktur. Yaşam hakları tehdit altında olduğu için, tehlikeli sonuçlarla karşılaşma riski taşımaktadırlar. Bu ve buna benzer risklerle karşılaşmamak için, bu insanların kendilerini daha güvende hissedecekleri bir yere göç etmeleri ve göç edilen ülkelerin de bunun bilincinde olarak, bir koruma sağlaması, bir gereklilik olarak durmaktadır. Değinilen koruma gerekliliği, aynı zamanda sözleşmeye taraf devletlere birtakım yükümlükler getirmektedir. Diğer bir ifade ile ülkesini terk edip başka ülkeye sığınan ve mültecilik statüsü edinen

kimselerin, Cenevre Sözleşmesi'nden kaynaklı olarak *" diğer bireylerde olduğu gibi"* sosyal ve ekonomik birtakım hakları bulunmaktadır (Efe & Ulusoy, 2013, s. 41).

Örneğin konu bağlamı olan eğitim hakkına ilişkin ilgili 22. maddesi, *"Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır"* diyerek taraf devlete, ayrım gözetmeme yükümlülüğü getirmiş ve mültecilerin eğitim hakkını güvence altına almıştır. Yine sözleşmenin inanç özgürlüğünü koruma altına alan 4.maddesi, çalışma hakkını içeren 17.maddesi, konut edinme hakkını içeren 21.maddesi, sosyal sigorta hakkını düzenleyen 24.maddesi gibi, diğer birçok temel hak ve özgürlükler sözleşmece güvence altına alınmıştır (Kaya & Eren, 2015, s. 54). Bir anlamda mültecilik, sadece güvenlik kaygılarını içeren bir koruma statüsü değildir. Aynı zamanda bu kimselerin, yaşam ve güvenlik haklarının tamamlayıcısı olan diğer insan haklarını da içeren uluslararası bir koruma biçimidir.

2.1.4. Sığınmacı

Yer değiştirme hareketinin öznesi konumunda bulunan ve bu açıdan "sosyolojik" benzerlikler taşıyan *"göçmen, mülteci ve sığınmacı kavramları"* söz konusu bu benzerlikten dolayı, çoğu zaman aynı olduğu düşünülmekte ve "*birbirlerinin yerine"* kullanılabilmektedir. Ancak bu kavramların hukuki tanımlanma biçimleri, farklılık göstermektedir (Korkut, 2010, s. 8).

Sığınmacı kavramına gelindiğinde ise esasında sığınmacıların da, mülteciler gibi eziyet, kötü muamele veya yaşam hakkına yönelik olası riskler karşısında, kendi varlığını korumak adına yer değişikliği yapmak zorunda kalan kimseler olduğu söylenebilir. Göç etme nedenleri benzer olmakla beraber, mülteci ve sığınmacılar, birbirlerinden farklı koruma statülerine sahiptirler. Bu açıdan sığınmacı; *"sığınma arayan, mülteci olarak kabul edilmek üzere başvuru yapmış ancak başvurusu henüz sonuçlanmamış, cevap bekleyen kişiler"* olarak tanımlanmaktadır (Kara & Korkut, 2010, s. 155).

Sığınmacı, kişinin mülteci olarak kabul edilmeden önce tabi olduğu yasal statüdür. Söz konusu sığınmacı olma durumunda kişi, sığınma talebini iltica ettiği ülkeye veya Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne yapar. Gerek iltica edilen ülkelerce gerekse Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nce yapılan incelemelerde, kişinin sığınma talebinin tespit edilebilir ve haklı bir nedene dayanması durumunda, kişi mülteci statüsü kazanmaktadır (Korkut, 2010, s. 11).

Diğer bir ifade ile mültecilik sıfatı, kötü muamele ve hayati tehlike gibi riskler karşısında, göç eden her kimsenin edinebileceği bir statü değildir. Mültecilik statüsü, kendi ülkesinden başka ülkeye sığınan kimsenin durumunun değerlendirilmesinden sonra edinilmektedir. Bu değerlendirme, az önce de değinildiği gibi haklı ve kabul edilebilir bir gerekçeye dayanması durumunda olumlu neticelenmektedir.

Bu açıdan sığınmacı *"de facto mülteci"* olarak kabul edilmektedir (Özcan'dan akt Korkut, 2010, s.11). Yani mülteci olmayan, mültecilik başvurusu sonuçlanmamış veya başvuru sonucunu bekleyen kimselere, verilen isimdir. Daha açık bir ifade ile sığınmacı, "sığınma" fiilinin öznesi olan kimselerdir. Sığınmacılar, mülteci olarak kabul edilmedikleri takdirde ülkelerine geri gönderilme ihtimali ile karşı karşıyadırlar (Çiçekli, 2009, s. 49).

Mültecilik ise sığınma talepleri kabul edilen ve *"hukuki koruma"* statüsüne sahip kimseler için kullanılmaktadır (Ergüven & Özturanlı, 2013, s. 1020). Mülteciler için ülkelerine geri gönderilme gibi bir durum söz konusu değildir. Ancak mülteci olarak kabul edilmek için başvuran ve bu başvurusunun sonucunu bekleyen sığınmacıların da, tıpkı mülteciler gibi *"menşei ülkelerine"* geri gönderilmemesi, sığınılan ülkenin yükümlülükleri arasındadır (Vardar, 2015). Söz konusu bu geri gönderilmeme ilkesi, sığınmacıların risk altında olma durumları araştırma safhasında olsa da, bu konuda bir tehlikenin mevcut olma ihtimalinden kaynaklanmaktadır.

2.1.5. Geçici Koruma Statüsü

Geçici koruma statüsü, esasında Türkiye'nin 1961 yılında taraf olduğu Cenevre Sözleşmesi'ne koyduğu çekinceden kaynaklanmaktadır. 1951 yılında Birleşmiş Miletler Genel Kurulu'nca kabul edilen Cenevre Sözleşmesi'ndeki mülteci tanımının, süreç içerisinde dar anlamda yer aldığının fark edilmesi, bu konuda bir düzenlemeyi gerekli kılmıştır. Bu amaçla, *"1967 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1951 Sözleşmesindeki bazı değişiklikleri öngören Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşmeye Ek Protokol'ü (1967 Protokolü ya da New York Protokolü) New York'ta kabul etmiştir[7]."*

Bu değişikliğe gidilmesinin temel nedeni ise, sözleşme metnindeki mülteci tanımının, ilk olarak *"1951 öncesi Avrupa'da meydana gelen olaylar"* şeklinde yer alması ve bunun dışındaki zulüm korkusu ile ülkesini terk eden kişilerin, *"mülteci"* olarak kabul edilmemesinden kaynaklanmıştır. Ek protokol ile sözleşme metninin başında yer alan (1 Ocak 1951'den önce Avrupa'da meydana gelen olaylar) coğrafi alan ve zaman ibaresi kaldırılmıştır. Böylelikle "*tarih sınırlamasına ve nerede olduklarına bakılmaksızın"* bir mültecilik tanımı yapılmıştır. Söz konusu tanım, haklı ve tespit edilebilir zulüm korkusu ile ülkesini terk eden her kimse için, *"eşit hukuki statüden yararlanma"* imkanı oluşturmuştur (Erdoğan, 2015, s. 44).

Söz konusu *"coğrafi sınırlamanın"* kaldırılması ile Avrupa dışında meydana gelen olaylardan dolayı ülkesini terk eden kimselerin de, mülteci statüsü edinebilmelerinin yolu açılmıştır. Ancak taraf devletlere, *"coğrafi sınırlama"* bağlamında tercih hakkı tanınmış ve bunu deklare etmeleri beklenmiştir. *"Türkiye bu konudaki deklarasyonunu açıklamış ve başlangıçtaki ibareyi, yani 'Avrupa'da meydana gelen olaylar ' şeklinde anladığını ve kabul ettiğini ifade etmiştir."* Böylelikle Türkiye sözleşme metninin başlangıcında *"coğrafi sınırlama"* şeklinde yer alan mültecilik tanımını, kabul etmiş ve bu konudaki çekincesini kaldırmamıştır[8].

[7] http://www.rightsagenda.org/
[8] http://www.rightsagenda.org/

Söz konusu bu coğrafi çekince, Türkiye'nin Avrupalı olmayanları, mülteci statüsünde kabul etmemesine neden olmuştur. Bu kimselere sadece üçüncü bir ülkeye yerleştirilinceye dek koruma sağlanmaktadır. Ancak hem Suriye'de başlayan iç savaş hem de 1980 sonrası Körfez ülkelerindeki savaş ortamı, Türkiye'yi Avrupalı olmayan birçok insanın sığındığı ülke durumuna getirmiştir. Bu durumdan kaynaklı olarak, Suriyeliler başta olmak üzere Avrupalı olmayan sığınmacıların hukuki statü sorunu, ortaya çıkmıştır (Özcan A. , 2018, s. 23).

Her ne kadar 1994 yılında *"doğrudan sığınma olaylarına ilişkin ilk genel düzenleyici"* bir yönetmelik çıkarıldıysa da, *"yönetmeliğin dayandığı bir kanunun"* bulunmayışı (Kaya & Eren, 2015, s. 22), öte yandan 2011'deki Suriye kriziyle beraber yaşanan kitlesel bir göç akınının oluşturduğu sorunları çözmede, söz konusu yönetmeliğin ihtiyaçları karşılayamaması, bu konuda *"kapsamlı bir kanunun düzenlenmesi ihtiyacını doğurmuştur."* Bu ihtiyacı karşılamak için 2013 yılında Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanun (YUKK)'u çıkarılmıştır (Özcan A. , 2018, s. 23). Söz konusu geçici koruma statüsü de, bu Kanunun düzenlenmesiyle yer bulmuştur.

2.1.6. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)

4 Nisan 2013 tarihli 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, *"Türkiye'de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik ilk kapsamlı yasal düzenleme"* olmasının yanında, bu kimselerin yasal statüleri konusunda yaşanan bir boşluğun giderilmesi noktasında da, önemli bir yer tutmaktadır (Emin, 2016, s. 7). Kanunun amacı olarak: *"Yabancıların Türkiye'ye girişleri, Türkiye'de kalışları ve Türkiye'den çıkışları ile Türkiye'den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamına ve uygulanmasına ilişkin usul ve esasları ve İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemek"* olduğu belirtilmiştir (YUKK m.1).

Kanun, çeşitli nedenlerden dolayı ülkelerini terk edip Türkiye'ye sığınmak zorunda kalan tüm yabancılara yönelik olarak; *"mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma, geçici koruma"* olmak üzere 4 ayrı statü ile koruma sağlamaktadır. Bunlardan ilk üçü

olan "*mülteci, şartlı mülteci ve ikincil koruma", "bireysel"* olarak sığınan kişilere yönelik iken ; "*geçici koruma statüsü"* ise*, "kitlesel"* göç ile ülkeye sığınanlara yönelik oluşturulan bir koruma statüsüdür (Ekşi, 2016, s. 19).

İlgili Kanun incelendiğinde değinilen koruma statüleri şu şekilde tanımlanmıştır:

1- **Mültecilik**:

> Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye (YUKK m.61).

verilen statü olarak tanımlanmıştır.

Bu tanıma göre, Türkiye'den bireysel olarak mültecilik talebinde bulunan bir kişi, öncelikle Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle sığınmak zorunda kalmış olmalıdır.

2- Şartlı mültecilik ise Avrupa dışında kalan ülkelerden gelen kişileri, kapsamaktadır. Kanun metnine göre:

> Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar şartlı mültecinin Türkiye'de kalmasına izin verilir(YUKK, m.62).

Şartlı mültecilik, Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesi'ne koyduğu çekincesinin kapsamını içeren bir statüdür. Her ne kadar mültecilik ve şartlı mültecilik statülerindeki göç nedenleri ortak olsa da, daha önce de değinildiği üzere Türkiye, *"Avrupa dışından gelenleri"* mülteci olarak kabul etmemekte, sadece üçüncü bir ülkeye yerleştirinceye

dek, geçici süreli ikametlerine izin vermektedir (Ergüven & Özturanlı, 2013, s. 1035). Bu noktada Erdoğan' göre, şartlı mültecilik statüsü bir anlamda Türkiye'nin *"sadece Avrupadan gelenleri 'mülteci' olarak tanımlayan yaklaşımının tekrarı"* anlamındadır. "*Daha önceki düzenlemelerde sığınmacı"* olarak yer alan hukuki statü, bu kanun ile *'şartlı mültecilik'* olarak yer almıştır (Erdoğan, 2015, s. 51).

Bir anlamda Türkiye, *"şartlı mülteciler"* açısından geçiş ülkesi konumundadır. Bu kimseler, Türkiye dışındaki herhangi bir başka ülke tarafından mülteci olarak kabul edildikleri takdirde, oraya gitmektedirler ve söz konusu bu üçüncü ülkede mülteci statüsünde yaşamaktadırlar. Şartlı mülteciler, "coğrafi çekinceden" kaynaklı olarak mültecilik statüsünden yararlanamamakla birlikte, bu statüyü düzenleyen ilgili kanun incelendiğinde bu kimselerin, 3. ülkeye gönderilinceye dek geçen süre içerisinde yararlanabilecekleri birtakım hakları da bulunmaktadır. Kanun başvuru sahiplerinin *"ilköğretim ve ortaöğretim hizmetlerinden, sosyal yardım hizmetlerinden, sağlık güvencesinden, iş piyasasına erişim gibi"* temel hizmet alanlarından yararlanabilmelerine imkan tanımaktadır (YUKK, m.89).

3- İkincil koruma:

> Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;
> a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek,
> b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak,
> c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayrım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir" (YUKK m.6).

İkincil koruma statüsünün, mülteci ve şartlı mültecilikten temel farkı ise, ikincil koruma statüsüne sahip kişiler, *ırkı, dini, siyasal düşüncesi"* yüzünden kötü muamele görme risklerinden değil, çoğunlukla ülkedeki silahlı çatışma veya idam cezasının olması gibi nedenlerden dolayı ülkelerine geri gönderilmezler. Bir anlamda Cenevre Sözleşmesi'nde belirtilen mülteci tanımının dışında kalan kimselerin edindiği bir

statüdür. Bu statüye sahip kimselerin göç etme nedenleri geçici koruma statüsünde olan kişilerle aynı gerekçelere dayanmaktadır. Geçici koruma statüsünden farkı ise "*bireysel koruma sağlamasıdır"* (Ekşi, 2016, s. 20).

4- Geçici koruma:

> Menşe ülkelerine dönemeyen üçüncü ülke kişilerinden kaynaklanan kitlesel bir akımın meydana gelmesi ya da derhal meydana gelebilecek olması durumunda, özellikle söz konusu kişilerin ya da koruma gerektiren diğer kişilerin yararına olarak, sığınma sisteminin etkin işleyişi üzerinde olumsuz etki yaratmadan sığınma sisteminin işletilememesi riski varsa, bu kişilere acil ve geçici koruma sağlamak amacıyla sağlanan istisnai özellikteki prosedürdür (Çiçekli, 2009, s. 19).

Söz konusu bu prosedür, toplu sığınma veya kitlesel göç akınları karşısında insanların sığınma başvurularının tek tek alınmasının mümkün olmamasından kaynaklı olarak oluşturulmuştur. Diğer yandan bu statü, Suriyelilerin Türkiye'ye yönelik kitlesel göçlerinden ve bu göçle beraber statülerindeki belirsizlikten kaynaklı ihtiyaçlara cevap olarak yer almıştır (Ergüven & Özturanlı, 2013, s. 1039-1040).

Çünkü Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesi'ne koyduğu çekinceyi halen korumasından dolayı, mülteci olarak kabul edilemeyen Suriyeliler *"bir başka ülkeye yerleştirilemeyecek kadar çok oldukları için de şartlı mülteci statüsünde değerlendirilemiyorlardı"*. Söz konusu bu *"hukuki kavram boşluğu"*, geçici koruma statüsü ile giderilmiştir (Kaya&Eren'den akt Özcan A, 2018, 23).

Geçici koruma Türkiye'ye mahsus bir koruma statüsü değildir. Özellikle Bosna ve Kosova'da başlayan çatışmalarla birlikte oluşan *"acil sığınmacı- mülteci akınlarının yönetilebilmesi için ortaya atılmış yeni bir kavramdır."* Bu koruma biçimi, ülke içinde yayılan ve ne zaman biteceği öngörülemeyen çatışma veya kriz anlarında acil müdahale ve koruma sağlamaya yönelik oluşturulmuştur (Erdoğan, 2015, s. 58). Ancak bu statü, daha önceki ulusal düzenlemelerde yer almamıştır. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile *"Türk Hukuk Sistemi'ne girmiştir"* (Adıgüzel, 2016, s. 15). Bu koruma mekanizması, hem Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesi'ne koyduğu çekincesini korumak

hem de acil durumlarda yaşanan göç akınları karşısında insanlara hızlı bir şekilde yardım edebilme imkanı oluşturmak amacıyla yer almıştır.

Çünkü Suriyelilerin göç örneğinde olduğu gibi, kısa sürede milyonları bulan bir göç akını karşısında, bu insanların sığınma taleplerinin tek tek değerlendirilmesi ve buna göre karar verilmesi mümkün görünmemektedir. Bu açıdan geçici koruma statüsünün kriz anlarında hızlı bir koruma sağlamak ve kriz sonrasında ise bu insanların ülkelerine geri dönüşlerine imkan oluşturmak amacıyla düzenlendiğini söylemek mümkündür. Nitekim söz konusu bu statüye sahip kimselerle ilgili oluşturulan "Geçici Koruma Yönetmeliği'nin" 11. ve 12. maddeleri, geçiciliğin sona ereceği durumlara değinmektedir [9] (Kaya & Eren, 2015, s. 50).

Ancak geçici koruma statüsüne sahip kimselerin, geçicilik süresinin kestirilebilmesi mümkün değildir. Konu bağlamı olan Suriyeliler özelinde bakıldığında, bu insanlar 2011'den bu yana Türkiye' de kalmaktadırlar ve kalmaya devam edecekleri öngörülmektedir (Tunç, 2015, s. 36). Her ne kadar Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu *"geçici korumanın şartlarını belirlemişse de"*, bu statüye sahip Suriyelilerin temel haklardan ne şekilde yararlanacakları konusu, belirsizlik taşımaktaydı. Bunun için geçici koruma statüsünün tanımının yapıldığı ilgili kanunun 91. maddesi *"geçici korumaya ilişkin usul ve esasların Bakanlar Kurulu tarafından hazırlanacak bir yönetmelik ile düzenlenmesini öngörmüştür"* (Ekşi, 2016, s. 21).

[9] Geçici koruma uygulamasının sona ermesi

MADDE 11- (1) Bakanlık, geçici korumanın sona erdirilmesi için Bakanlar Kuruluna teklifte bulunabilir. Geçici koruma, Bakanlar Kurulu kararıyla sonlandırılır. (2) Bakanlar Kurulu, sonlandırma kararıyla birlikte; a) Geçici korumayı tamamen durdurarak geçici korunanların ülkelerine dönmesine, b) Geçici korunanlara, koşullarını taşıdıkları statünün toplu olarak verilmesine ya da uluslararası koruma başvurusunda bulunanların başvurularının bireysel olarak değerlendirilmesine, c) Geçici korunanların, Kanun kapsamında belirlenecek koşullarda Türkiye'de kalmalarına izin verilmesine, karar verebilir.

Geçici korumanın bireysel olarak sona ermesi veya iptali

MADDE 12- (1) Geçici korunanların; a) Kendi isteğiyle Türkiye'den ayrılması, b) Üçüncü bir ülkenin korumasından faydalanması, c) Üçüncü bir ülkeye insani nedenler veya yeniden yerleştirme kapsamında kabul edilmesi ya da üçüncü bir ülkeye çıkış yapması, ç) Ölmesi, hallerinde geçici koruma bireysel olarak sona erer. (2) 8 inci maddenin birinci fıkrası kapsamında yer alanların geçici korumanın kapsamı dışında tutulması gerektiğinin sonradan anlaşılması halinde geçici koruma, Genel Müdürlük veya valilikler tarafından iptal edilir.

Kanun metninde değinilen yönetmelik ise 13.10.2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelikle, geçici koruma statüsündeki kişilerle ilgili eğitim, sağlık gibi Kanun metninde açığa kavuşturulmayan *"haklar ve sorumluluklar detaylı olarak düzenlenmiştir"* (Kaya & Eren, 2015, s. 48).

İlgili yönetmeliğin 27.maddesinde sağlanacak sağlık hizmetlerine, 28.maddesinde eğitim hizmetlerine, 29.maddesinde çalışma hakkına dair esaslara, 30.maddesinde ise sosyal yardım hizmetlerine dair düzenlemelere yer verilmiştir. Bir anlamda yönetmelikle, Suriyelilerin de Türk vatandaşları gibi temel haklardan yararlanmalarının imkanı oluşturulmuştur (Ekşi, 2016, s. 23-24-25). Bu açıdan Suriyeliler, bu yönetmelik ile temel haklara erişimde güvence elde ederken, bir diğer yandan bu *"yönetmelikle Suriyeliler için de belirleyici olan 'geçici koruma' hukuki dayanak kazanmıştır"* (Erdoğan, 2015, s. 55).

Yönetmeliğin eğitim hizmetleriyle ilgili hükmü ise, "Geçici Korunanlara Sağlanacak Hizmetler" başlığı altında yer alan 28. maddesinde yer bulmaktadır.

Madde metni şu şekildedir :

(1) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür. Bu kapsamda;

a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir.

b) İlköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülür.

c) Her yaş grubuna yönelik dil eğitimi, meslek edindirme, beceri ve hobi kursları talebe bağlı olarak düzenlenebilir.

(2) Geçici korunanların ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili usul ve esaslar Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenir.

(3) Bu Yönetmelik kapsamında ülkemizde eğitim alan yabancılara, aldıkları eğitimin içeriğini ve süresini gösteren belge verilir. Farklı müfredatta eğitim alınmış ve belgelendirme yapılmış ise bu belgeler, Millî Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının ilgili birimleri tarafından değerlendirilir ve uygun bulunan seviyelere denklikleri yapılır.

*(*4) Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancıların eğitim faaliyetleriyle ilgili diğer usul ve esaslar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir.

Tüm bu açıklamalar ışığında bakıldığında, hem Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda yer alan geçici koruma statüsünün hem de Kanun'un uygulanma biçimini içeren ve Suriyelilere geçici koruma statüsü kazandıran Geçici Koruma Yönetmeliği'nin, Suriye'deki çatışmalardan kaynaklı yaşanan kitlesel göç akını karşısında geliştirilen bir koruma biçimi olduğu ifade edilebilmektedir. Bu tür bir çalışmaya gerek duyulmasındaki temel neden ise, Suriyelilerin hukuki statüsünün belirsizliğinden kaynaklı yaşanan yasal boşluk ve bununla paralel, temel haklardan yararlanmada yaşadıkları güçlükler olmuştur. Bu yasal düzenlemeler, bu konuda yaşanan sorunların aşılmasına katkı sunarak başta eğitim hakkı olmak üzere, diğer temel hakların kullanılmasına imkan tanımıştır.

Çalışma bağlamında değinilecek olan ve Suriyeli çocukların eğitim haklarının korunması açısından katkı sunan PICTES Projesi de, bu yasal statünün oluşturulması ve şu ana dek değinilen hukuki düzenlemelerle mümkün olmuştur. Ayrıca yapılacak çalışmaların ve sunulacak hizmetlerin bir yasal alt yapısı da, bu düzenlemelerle güvence altına alınmıştır.

Bir diğer yandan ilk bölümde değinmiş olduğumuz eğitim hakkı, hem ulusal hem de uluslararası hukukta temel bir hak olarak yer almakta ve bu konuda ilgili devletlere, yükümlülükler getirilmektedir. Özellikle temel eğitim basamağındaki çocukların eğitime erişimleri, vatandaşlık bağı ile ilintilenmeksizin tüm devletlerin yükümlülüğünde olması da, birçok uluslararası sözleşme metninde yer bulabilmektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13. ve 14. maddeleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. ve 29. maddeleri, bunlardan bir kaçı olarak örnek gösterilebilir.

Nitekim Türkiye'nin 1995 yılında taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesi, eğitim hakkının sağlanması konusunda taraf devletlere; *"çocukların korunması, ayrımcılığa uğramaması ve yüksek yararının sağlanması"* konularında aktif bir sorumluluk getirmektedir (Özservet, 2015, s. 97).

Söz konusu sorumluluk, kendi yasal koruması altında olan çocukları kapsadığı gibi çeşitli nedenlerden dolayı göç etmek zorunda kalan ve farklı koruma statülerinde olan her çocuğu da, kapsamaktadır (Özservet, 2015, s. 108). Çalışma bağlamında geçici koruma statüsünde olan Suriyeli çocuklar da, bu kapsamdadır ve savaştan dolayı eğitimlerini yarıda bırakıp kaçmak zorunda kalan bu çocukların, eğitim haklarını etkin kullanmalarına imkan oluşturmak hem sığınılan ülke olan Türkiye'nin hem de diğer devletlerin sorumluluğu altındadır. Ayrıca devletlerin, bu konuda ayrım gözetmeme yükümlülüğü bulunmaktadır. Örneğin Cenevre Sözleşmesi'nin 22.maddesi, "*Taraf Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır"* diyerek eşit muamele ve ayrım gözetmeme hükümlülüğünü, hatırlatmaktadır.

Dile getirilen eşit muamele ve ayrım gözetmeme ilkesi, yasal statüleri her ne olursa olsun ülkesini terk etmek zorunda kalan her birey için geçerlidir. Bu kimselerin, geçici veya kalıcı olduğu gözetilmeksizin eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve her koşulda bu hakkı etkin kullanmayı tesis edecek imkanların da, devletin gözetim ve yükümlülüğünde olduğu unutulmadan ele alınmalıdır. Eğitim hakkı açısından söz konusu özellikle savaştan dolayı eğitim hayatları kesintiye uğrayan çocuklar olunca, burada gözetilmesi gereken hassasiyet daha da artmaktadır. Her koşulda olmakla beraber, özellikle çatışma durumlarında risk altında bulunan kesim, çoğunlukla çocuklar olmaktadır. Bir anlamda *"çocuk olmanın dezavantajlılığı"* ülkesini terk etmek zorunda kalmanın*"dezavantajlılığı ile birleşince"* ortaya çıkan zorluk daha da artmaktadır (Özservet, 2015, s. 104). Bu açıdan mülteciler arasında da çocuklar, *"en yüksek risk altındaki grubunu oluşturmaktadır*." *"Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin verilerine göre tüm dünyadaki mülteci nüfusunun yarısından çoğu çocuklardır*" (Özer, Komsuoğlu, & Ateşok, 2016, s. 186).

Savaş ve çatışma gibi *"acil durumların"* sonucu olan ve mültecilikle beraber, ortaya çıkan *"olumsuz yaşam koşulları*" içerisinde, özellikle çocuklar birçok olanaktan mahrum kalmaktadırlar. Bunlardan bir tanesi de okul hayatlarının *"kesintiye uğramasıdır"*. Bu tür olağanüstü durumlarda eğitim her ne kadar bir gereklilik olarak görülmese de (Yavuz & Mızrak, 2016, s. 177), esasında *"acil durumlarda" "hem*

kurtarma ve koruma, hem de rehabilitasyon ve gelişimi destekleyici bir araç olarak görülmeli ve tüm afet ve insani yardım çalışmalarının öncelikli faaliyeti olmalıdır." Bu açıdan eğitim hakkını etkin kullanmak *"bir lüks değil"* yaşamsal önemde bir gerekliliktir (Türmen, 2012, s. 15).

Bu açıklamalardan hareketle, çalışmanın devamında değinilecek olan hususları ise 2 başlık altında ifade etmek mümkündür. Bunlardan ilki, öncelikle geçici koruma statüsünde olan Suriyeli çocukların, savaştan dolayı kesintiye uğrayan eğitim hayatlarını tekrar sürdürmelerine imkan oluşturan çalışmaları ortaya koymaktır. İkinci olarak, bununla paralel şu ana dek değinmiş olduğumuz ulusal ve uluslararası hukukun, devletlere bir yükümlülüğü ve bireylere bir hak olarak tanıdığı eğitim hakkının korunması açısından, PICTES Projesinin buna katkılarının neler olduğunu belirtmek olacaktır.

2.2. PICTES Projesi ve Kavramsal Çerçeve

2.2.1. PICTES Öncesi Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikaları

2011 yılında Suriye'de protesto gösterileri şeklinde başlayan olaylar, kısa süre içerisinde büyüyerek ülkeyi savaş ve şiddet ortamına sürüklemiştir. 2011 yılından bu yana devam eden iç savaş, her ne kadar kısa sürede biteceği düşünüldüyse de, zaman içerisinde yaşanan çatışmalar aksine giderek daha da artmıştır. Bu savaş ortamının nedenleri ve farklı aktörlerin çıkar ilişkileri bağlamında tartışıldıysa da, en nihayetinde bu savaş, milyonlarca insanı kendi topraklarını terk etmek zorunda bırakarak mülteci konumuna getirmiştir. Can güvenliklerini korumak için başta komşu ülkeler olmak üzere dünyanın dört bir yanına sığınmak zorunda kalmışlardır.

Bu göç akınına maruz kalan ülkelerden biri de Türkiye olmuş, küçük gruplar halinde başlayan bu göç, kısa sürede milyonları bulan kitlesel bir göç hareketine dönüşmüştür. Bu göç hareketi karşısında duyarsız kalmayan Türkiye, o dönem için ifade edilen *"açık kapı politikası"* ile milyonlarca Suriyeli insana ev sahipliği yaparak ihtiyaçlarının karşılanması noktasında her türlü desteği sağlamaya çalışmıştır (Seydi, 2014, s. 268).

İlk etapta Suriyeliler, sınır illerinde oluşturulan barınma merkezlerine ve çadır kent olarak ifade edilen alanlara yerleştirilmiş, daha çok *"can ve mal güvenlikleri"* korunmaya çalışılmıştır. 2011'de başlayan bu göç hareketinin, ilk etapta geçici süreli olacağı düşünülmüş ve daha çok temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Emin, 2016, s. 9). Bu süre zarfında Suriyelilerin *"sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar"* AFAD (Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı) ve İl Özel İdare kurumlarının aracılığı ile sürdürülmüştür (Efe, 2015, s. 13).

Ancak geçen süre içerisinde Suriyelilerin sayısının artması ve ülkedeki çatışmalı sürecin kısa sürede son bulmayacağı gerçeği karşısında bu insanların, gıda ve barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanın da, *"ülkeye uyumları ve sosyal bütünleşmeleri"*ne yönelik politikaların üretilmesi zorunluluğu doğmuştur (Emin, 2016, s. 9).

Söz konusu politikaların, çalışma bağlamında konu alanlarından biri de *" sosyal hayata uyum noktasında"* öncü bir niteliğe sahip olan eğitim olmuştur (Coşkun & Emin, 2016, s. 7). Bu açıdan ilk göç hareketinden bu yana, Suriyeli çocukların eğitim hayatlarına devam edebilmeleri için çalışmalar yapılmakla beraber, daha kalıcı politikalar üretmek adına "*geç kalındığı"* söylenebilir. Bu gecikmenin nedeni olarak, daha önce de ifade edildiği gibi bu göç sürecinin geçici süreli olacağı ve bu insanların ülkelerine geri döneceği yönündeki beklentiler olmuştur. Ancak savaşın *"kısa süre"* içerisinde son bulmayacağı ve *"istikrarın"* sağlanmasının kolay olmayacağı gerçeği, Türkiye'yi Suriyeli çocukların eğitimi konusunda daha ciddi çalışmalar yapmaya ve çözüm üretmeye yöneltmiştir (Taştan & Çelik, 2017, s. 2).

Nitekim İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verileri incelendiğinde, savaşın başladığı ve göç akının başladığı döneme denk gelen 2012 yılında kayıt altındaki Suriyeli nüfusu 14.237 iken, savaşın şiddetlenmesi ile artan göçle beraber, bu sayı günümüz itibari ile (26. 04. 2018 verilerine göre) 3.588.877 kişiye ulaşmıştır. Bu nüfus içerisinde 862.517'si erkek ve 783.647'si kız olmak üzere kayıtlı 1.646.164 Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Toplam göç nüfusu içerisindeki çocuk nüfus oranı ortalama olarak, yüzde 45'e denk gelmektedir. Bir anlamda, ülke içindeki mevcut Suriyeli nüfusunun neredeyse yarısını çocuklar oluşturmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018).

Ayrıca *"2011'den bu yana Türkiye'de 200 bini aşkın Suriyeli"* bebek doğmuş (Erdoğandan akt Emin, 2016, s. 9), yine savaştan bu yana geçen 6 yıllık süre içerisinde yüzbinlerle ifade edilen Suriyeli, *"çocukluktan yetişkinliğe"* geçmiştir. Ayrıca 2018 yılı itibari ile 0-4 yaş aralığındaki Suriyeli bebek sayısı, 555.440'a ulaşmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018). Önümüzdeki yıllarda da, bu insanların ülkemizde kalmaya devam edeceği dikkate alındığında, *"çocukluktan yetişkinliğe geçecek"* büyük bir nüfusun varlığı bir gerçek olarak durmaktadır. Söz konusu bu geçişte, sahip olacakları nitelikler hem kendileri hem de ülkenin geleceği açısından önem taşımaktadır. Nitelikli bir eğitim ve yeterli bir donanımla desteklenmeyecek bir geçiş, *"yoksulluğun tekrar üretilmesine"*, sosyal istikrarsızlığa neden olma riski taşımaktadır. Diğer yandan eğitime erişim *"çocukların normalleşmesine ve savaşın olumsuz etkilerinin ortadan*

kalkmasına" katkı sağladığı gibi *"gelecekte sahip olacağı meslekler için gerekli beceri ve vasıfları kazanma imkânlarını"* sağlamaktadır (Taştan & Çelik, 2017, s. I).

Eğitimin hem bu sosyal işlevi hem de daha önce değinildiği gibi temel bir insan hakkı olmasından dolayı toplumdaki tüm bireylerin, bu hakkı etkin kullanmaları için uygun imkan ve koşulların oluşturulması, devletin temel yükümlülüklerindendir. Söz konusu bu yükümlülük, egemenliği altındaki herkese yönelik hizmetleri kapsamaktadır. Konu bağlamı olan Suriyeli çocukların eğitim haklarının sağlanması noktasında ise, bu denli büyük bir kitlesel göç akını karşısında her şeyin eksiksiz yapıldığını söylemek mümkün değildir. Ancak Türkiye hem iç hukuk hem de taraf olunan uluslararası sözleşmelerden kaynaklı yükümlülükleri gereği, Suriyeli çocukların eğitim haklarını kullanmaları adına özverili bir çaba içerisinde olmuştur (Taştan & Çelik, 2017, s. 17).

Bu noktada PICTES Projesi öncesi geçici koruma statüsünde olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim çalışmaları 4 ana düzenleme çerçevesinde şekillenmiştir.

2.2.1.1. 2011-2013 Arası Kamp İçi Nüfusa Yönelik Eğitim Çalışmaları

Suriyeli çocuklara yönelik ilk eğitim çalışmalarına bakıldığında, daha çok Suriyelilerin yoğun olduğu kamplarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu eğitim, *"kamplarda bulunan merkezler, okullar, sosyal tesisler ve mesleki eğitim kursları gibi"* alanlarda sürdürülmüştür. Nitekim 30 Ekim 2011 tarihli verilerde 2.448 Suriyeliye eğitim verildiği ifade edilmiştir (Esen, Duman, & Alper, 2016, s. 153). Buralarda verilen eğitimler, Türkiye'nin desteği ile Suriyeli gönüllü öğretmenlerin, *"yerel yönetimler, gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşlar"*ın çalışmalarıyla sağlanmıştır (Emin, 2016, s. 13).

Bu çalışmalar, herhangi bir yönetmelik veya genelge etrafında şekillenmemiştir. Savaşın ilk yıllarına denk gelen bu eğitim çalışmaları, çoğunlukla çocuklardaki savaş travmasının giderilmesine ve sosyal rehabilitasyona yönelik olmuştur. Bunun dışında kamp içi eğitimlerde, yetişkinlere yönelik olarak mesleki eğitim kurslarına da yer verilmeye çalışılmıştır (Dinçer, 2013).

2.2.1.2 26 Nisan 2013 tarihli "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler " Genelgesi

2013 yılına gelindiğinde ise Suriye'deki çatışmalar şiddetlenmiş, bu paralelde Türkiye'ye yönelik göç eden nüfusta da ciddi artışlar olmuştur. 2012 yılında kayıt altında olan Suriyeli nüfusu 14.237 iken, 2013 yılında 224.655 kişiye ulaşmıştır. 2014 yılına bakıldığında ise Suriyelilerin sayısı 1.519.286 kişiye ulaşmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018). Bu artış, hem mevcut barınma merkezlerinin ihtiyacı karşılayamamasına hem de göç eden nüfusun, barınma merkezleri dışındaki alanlara yeni bir göç akımı başlatmasına neden olmuştur. Başta büyük şehirler olmak üzere birçok yere yayılan bu göç, bu sefer de kamp dışı denilen ve kontrolü daha zor olan nüfusun artmasına neden olmuştur. Bunun sonucu olarak 2013 yılının sonlarına doğru kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar gündeme gelmiştir (Özcan A. , 2018, s. 25).

Yine bu noktada gönüllü Suriyeli öğretmenlerin ve Türkiye'de bazı STK'ların desteği ile bu sefer de kamp dışında yaşayan eğitim çağındaki çocuklara yönelik daha önce değinilen çerçevede, eğitim faaliyetleri sürdürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği olmakla beraber bu faaliyetler, daha çok Suriyeli eğitimciler tarafından şekillendirilmekteydi. Çünkü bu dönem Türkiye *"Suriyeli çocukların eğitimi konusunda asıl aktör olarak Suriyelilerin kendisi kabul etmekteydi."* Ancak hem artan nüfus hem de açılan eğitim merkezlerinin fazlalığı gönüllü çalışmaları da aşan bir noktaya getirmiştir. Yine bu merkezlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde olmaması, bu konuda çalışma yapma ihtiyacını oluşturmuştur. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı, kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyacını gündemine almış ve çalışmalar yapmaya başlamıştır (Taştan & Çelik, 2017, s. 17).

Bu çalışmaların bir parçası olarak 26 Nisan 2013 tarihli "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklı genelge çıkarılmıştır. Söz konusu bu Genelge, kamp dışı nüfusun eğitim ihtiyaçlarına yönelik ilk ciddi çalışma olmasının yanında, *"Milli Eğitim Bakanlığı'nın Suriyelilerin eğitimiyle ilgili yayımladığı ulaşılabilen ilk genelgedir."* (Seydi, 2014, s. 276).

Genelge, Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinin nasıl sağlanacağı konusunda bir çözümden *"ziyade"*, daha çok kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların, eğitim alabilecekleri yerlerin belirlenmesine yönelik oluşturulmuştur (Emin, 2016, s. 13).

Bu Genelge ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın artan kamp dışı nüfusun eğitim ihtiyaçlarını dikkate aldığını söylemek mümkün olmakla beraber, bu çalışmalar daha çok eğitim için fiziki alanların tespitine yönelik olmuştur. Bir anlamda "*bir yol haritası çizmenin ötesinde daha çok sorunların belirlenmesine yöneliktir"* (Özer vd., 2016, s. 200). Yani kamp içi nüfusa yönelik uygulanan eğitim programlarının, kamp dışında da sürdürmeye imkan verecek derslikler ve fiziki alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu dersliklerin ve fiziki alanların tespitindeki amaç ise, kamplarda çocuklara yönelik sürdürülen *"savaş travmasının yarattığı etkilerin giderilmesi ve sosyal rehabilitasyon çalışmalarının"* kamp dışında da aynı şekilde sürdürülmesine imkan oluşturmaktır.

2.2.1.3. 23 Eylül 2013 tarihli " Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri " Genelgesi

Bu Genelgede, kamplarda sürdürülen mevcut eğitim çalışmalarının daha planlı hale getirilmesi ve artan kamp dışı nüfusu da kapsayacak şekilde düzenlenmesi konuları, yer almıştır. Bir önceki Genelge daha çok kamp dışı çocukların eğitim alabilecekleri merkezlerin tespitine yönelik iken; bu düzenleme, kamp dışı çocukların alacakları eğitimin içeriğine ve yöntemine de yer vermiştir. Bir anlamda bu Genelge, *"kamp içi ve kamp dışı"* alanlarda sürdürülen eğitim faaliyetleri arasında bütünlük sağlayarak "*bir standarda bağlama"* amacıyla oluşturulmuştur (Seydi, 2014, s. 277).

Bu standartlaşmanın bir parçası olarak, uygulanacak eğitim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde olması şartı ile *"Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyon'u tarafından"* belirleneceği ve Arapça müfredat biçiminde uygulanacağı kararlaştırılmıştır (Esen vd., 2016, s.157). O dönem için Milli Eğitim Bakanlığı, bu şekilde bir uygulama getirilmesinin gerekçesi olarak; bu çocukların kesintiye uğrayan eğitimlerine devam edebilmeleri, "*ülkelerine ya da üçüncü bir ülkeye gittiklerinde sene kaybı yaşamamaları"* adına gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bunun için

de eğitim faaliyetlerinin, gönüllülük esasına dayalı olarak Suriyeli öğretmenler veya Arapça bilen diğer öğretmenlerle beraber gerçekleştirileceği kararlaştırılmıştır (Taştan & Çelik, 2017, s. 18). Bu eğitim çalışmaları, Suriyeli öğretmenlerin ve gönüllü kuruluşların çabaları ile kurulan daha sonra ayrıntılı olarak değineceğimiz GEM (Geçici Eğitim Merkezi) adı verilen alanlarda sürdürülmüştür.

Bu gerekçe ve genelgeler dikkate alındığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikalarını şekillendiren temel düşüncenin, bu çocukların ülkelerine geri dönecekleri konusundaki beklenti olduğu söylenebilir. Uygulanan eğitim programları da, geri dönmeleri durumunda yaşanacak sene kaybını önlemeye yönelik olmuştur. Geri döneceklerine yönelik kabulden dolayı Türkçe müfredat takip edilmemiştir (Coşkun & Emin, 2016, s. 20-21).

2.2.1.4. 23 Eylül 2014 tarihli "Yabancılara Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri" Genelgesi

Suriye'deki krizin kısa vadede son bulmayacağı ve ülkedeki Suriyelilerin kalıcı olduğu gerçeği karşısında, *"kısa vadeli politika ve söylemler yerini daha uzun vadeli, kalıcı ve sürdürülebilir çözüm"* arayışlarına bırakmıştır (Özer vd., 2016, s. 200). Söz konusu Genelge de, bu *"çözüm arayışlarının"* bir parçası olarak düzenlenmiştir.

Diğer yandan 26 Nisan ve 23 Eylül 2013 tarihli Genelgelerin, Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımından hareketle şekillenmiş olmasından dolayı yaşanan belirsizlikler; yine Suriye müfredatının takip edildiği Geçici Eğitim Merkezi adı altında Arapça eğitim veren merkezlerin sayısında artışlar olması gibi nedenler, bu Genelgenin oluşturulmasında belirleyici etkenler olmuştur. Nitekim 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Suriyeli çocukların sadece 6000'i devlet okullarında Türk öğrencilerle beraber eğitim görürken, bu sayı Arapça eğitim veren Geçici Eğitim Merkezlerinde yaklaşık 40 bini bulmuştur. Bu da eğitimde ciddi bir ikiliğe neden olmuştur (Esen vd., 2016, s. 159).

Bu açıdan 2014 tarihli *"Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri"* Genelgesi, değinilen sorun alanlarından kaynaklanan ihtiyaçlara cevap veren en

açıklayıcı ve kapsamlı düzenleme olmuştur. Bu Genelge, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanmalarına imkan tanıyan düzenlemelere ve bundan sonra izlenecek yol ve yöntemlere yer verdiği gibi *"Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır"* (Emin, 2016, s. 14).

Genelge incelendiğinde, öncelikle Türkiye'nin *"geçiş ülkesi"* konumundan *"hedef ülke"* olarak görülmeye başlandığı ifade edilerek, esasında Suriyelilerin artık kalıcı olduğu kısmen kabul edilmiştir. Yine Genelgenin amaç kısmında uluslararası sözleşmelerin getirdiği yükümlükten kaynaklı, *"çocuğun yüksek yararının gözetilmesi"* gerektiği vurgulanmış, devamında da, ülkede *"bulunan yabancıların eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaları hususlarında yaşanmakta olan sorunların ve tereddütlerin giderilmesi amacıyla"* söz konusu bu Genelgeye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Genelgede, konu bağlamından hareketle ön plana çıkan 3 husus bulunmaktadır:

- İlk olarak acil durumlarda "*yabancıların eğitim-öğretim ihtiyaçlarına yönelik"* çalışmaların kamp içi veya kamp dışında sürdürüleceği ve bu eğitimlerin Geçici Eğitim Merkezi adı verilen alanlarda gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bununla paralel, Milli Eğitim Bakanlığı'na *"bağlı olarak faaliyet yürütmek üzere Geçici Eğitim Merkezleri oluşturulması valilik oluruna"* bırakılmaktadır (Özer vd., 2016, s. 201).

Geçici eğitim merkezlerinde verilecek eğitimin amacı ise şu şekilde açıklanmıştır:

> Kitlesel olarak ülkemize akın etmiş yabancı ögrencilerin, ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya Bakanlıgımıza baglı her tür ve derecedeki egitim kurumuna geçmek ve egitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır (Yabancilara Yönelik Egitim Ögretim Hizmetleri Genelgesi m.3).

Ayrıca bu eğitim merkezlerinde, Türkçe derslerine de yer verileceği ve il komisyonlarınca Türkçe dersleri için öğretmen görevlendirileceği konuları da, ilgili maddede değinilen bir diğer husustur.

- Bakanlık tarafından bir komisyon kurulacağı ve komisyon başkanlığı için Müsteşar Yardımcısının görevlendirileceği ifade edilmiştir. Bu komisyonun, Bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumundan, yabancıların da daha etkin yararlanmaları konusunda çalışma yürüteceği ve ayrıca kriz durumlarında geçici olarak oluşturulan eğitim merkezlerini inceleyeceği ve bu konuda raporlar düzenleyeceği belirtilmiştir. Bunu desteklemek adına, bu tür eğitim merkezlerine katkı sunan diğer paydaşlar olan ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde olunacağı da vurgulanmıştır (Yabancilara Yönelik Egitim Ögretim Hizmetleri Genelgesi m.1).

Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerinde olunacağı vurgusu, daha sonra değinilecek olan ve uluslararası işbirliğinin bir yansıması olan PICTES Projesinin hayata geçirilebilmesi açısından dikkat çekici bir husustur. Ayrıca Bakanlık tarafından Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir komisyon kurma kararı alınması ve müsteşar düzeyinde bir Bakanlık personelinin bu komisyona başkanlık edeceğine değinilmesi, sonraki çalışmaların daha koordineli yürütülmesine imkan tanımıştır.

- Son olarak Genelgenin 4.maddesinde, devlet okullarında okumak isteyen Suriyeli çocuklar için, düzenlemelere yer verileceği vurgulanmıştır (Human Rights Watch 2015, s. 10). Bunun için devlet okullarına *"kayıt için ikamet izni şartı kaldırılarak yabancı tanıtma belgesi yeterli görülmüştür"* (Özcan A. , 2018, s. 25). İlgili son maddede yer alan bu düzenleme ile Suriyeli çocukların Geçici Eğitim Merkezleri dışında, devlet okullarında da kayıt yapabilmelerinin önü açılmıştır. Yani bir anlamda daha önceki düzenlemelerle yasal statü elde eden Suriyeli çocuklar, bu Genelge maddesi ile devlet okullarına kayıt yapabilme imkanına kavuşmuşlardır.

  Bu tür bir düzenlemeye gerek duyulmasının nedeni ise, daha önceki süreçlerde devlet okullarına kayıtların *"ikamet izinleri"* ile yapılması ve ikamet izni

olmayan birçok Suriyeli çocuğun, bundan dolayı devlet okullarına kayıt yaptıramamasıdır. Ancak bu düzenleme öncesi, resmi olmasa da yine bu çocukların "misafir" statüsünde okula devamları konusunda kolaylık sağlanmıştır (Koyuncu, 2014, s. 57-58).

Genelgede dikkat çeken en önemli husus ise, Geçici Eğitim Merkezleri ile ilgili yapılan düzenleme olmuştur. Düzenlemede, Geçici Eğitim Merkezlerinin varlığını koruması ve bu merkezlerin Bakanlığın denetimi altına alınması, sıklıkla vurgulanan Suriyelilerin geçici olduğu algısının halen korunduğunu göstermektedir. Bir anlamda bu Genelge, kamp dışı nüfusun artışı ile neredeyse Suriyelilerin bulunduğu tüm illere yayılmaya başlayan ve *"de-facto"* olarak eğitimde ikililik oluşturan Geçici Eğitim Merkezlerinin, varlığını resmi olarak kabul ederek bunları denetim altına almaya yönelik olmuştur (Esen vd., 2016, s. 160).

Öte yandan bu Genelge, her ne kadar Suriyeli çocukların devlet okullarına erişimlerini mümkün kılan düzenlemeler içerse de (devlet okullarına kayıt süreçlerinin kolaylaştırılması gibi), Geçici Eğitim Merkezlerine getirilen yasal statü ile Arapça müfredatın takip edildiği bu merkezlerinin sayılarının artmasına da neden olmuştur. Bu artıştaki temel etken, çocukların kendi dillerinde eğitim veren merkezleri tercih etmeleri, ailelerin bu konuda anadillerini kaybetme korkusu, en temel nokta olan Suriyelilerin kendi ülkelerine geri dönecekleri yönündeki beklentileri olmuştur. Bu durum 2014 yılına kadar yapılan tüm düzenlemelerin, söz konusu beklentilerle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Genelge, yaşanan belirsizliği giderme ve Suriyeli çocuklara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerini denetim altına alma konusunda, ciddi düzenlemeler getirmiştir. Bunun yanında düzenlemelerin, sadece mevcut çalışmaları kontrol etme amacı taşıması ve Geçici Eğitim Merkezlerindeki eğitim faaliyetlerine devam edileceğinin ifade edilmesi, sonraki süreçlerde yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Beliren bu sorun alanları iki noktada yoğunlaşmıştır:

1- Yasal statü kazanan Geçici Eğitim Merkezlerinin sayılarının artması ve beliren ikili eğitim sistemi,

2- Devlet okullarına kayıt süreçleri kolaylaştırılan Suriyeli öğrencilerin uyum ve dil problemleri olmuştur.

Her ne kadar niyet olarak ifade edildiyse de, kalıcı politikalar üretmek noktasında tam bir netlik oluşturulmaması, yukarıda değinilen sorun alanlarını iyice gün yüzüne çıkarmıştır. Bundan dolayı Suriyeli çocukların, Türk eğitim sistemine dahil edilmelerine yönelik çalışmaların yapılması, zorunlu hale gelmiştir (Büyükikiz & Çangal, 2016, s. 1426).

Özellikle değinilen ikili eğitimin kalıcı olma riski, Türkiye'nin eğitim politikaları ile uyuşmamakta olup, Milli Eğitim Bakanlığı'nı bu merkezlerin kapatılmasına yönelik çalışmalara yöneltmiştir (Taştan & Çelik, 2017, s. 33). Bundan dolayı sonraki çalışmalar, hem Suriyeli çocukların eğitime katılım oranlarını arttırmaya hem de Türk eğitim sistemine dahil ederek sosyal ve kültürel entegrasyonu sağlamaya yönelik olmuştur (Özcan A. , 2018, s. 26).

Söz konusu Türk eğitim sistemine dahil etme amacının önündeki en büyük engel ise, dil sorunu olmuştur (Coşkun & Emin, 2016, s. 10). Temel politikanın Suriyelilerin geri dönecekleri üzerine kurulu olmasından dolayı, bu çocukların dil öğrenmelerine yönelik çalışmalar da yetersiz olmuştur. Bir anlamda Arapça müfredatın takip edildiği Geçici Eğitim Merkezlerinin var olma ve bu varlığını koruma nedeni, Suriyelilerin geri dönecekleri kabulünden kaynaklanmıştır (Coşkun & Emin, 2016, s. 20-21). Ülkede kalmayacakları düşünüldüğünde, kendi dillerinde ve müfredatları doğrultusunda eğitim görmeleri, o dönem için doğru bir çalışma olarak görülmekteydi. Ancak sürecin beklenen şekilde işlememesi üzerine, takip edilen politikalarda da değişikliğe gidilmiştir. Bunun için 2016 yılından itibaren *"Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesine karar verilmiş",* Geçici Eğitim Merkezlerinin kapatılması

hedeflenmiştir. Bu süreçte takip edilmesi hedeflenen temel politika ise , bu çocukların dil öğrenmelerini hızlandırarak devlet okullarına geçişlerini kolaylaştırmak aynı zamanda uyum süreçlerini arttırmak yönünde olmuştur (Özcan A. , 2018, s. 26). Daha özelde ise bu çalışmalar, Geçici Eğitim Merkezlerinde yoğunlaşmıştır. Çünkü bu merkezlerin eğitim dili ve müfredatının Arapça olmasından kaynaklı olarak buralarda eğitim gören çocukların dil öğrenme sorunu çok bariz görülmekteydi. Bu da geçiş planı önünde büyük bir engel olarak durmaktaydı. Değinilen dil engelinin ortadan kaldırılması ve Türk eğitim sistemine dahil etme hedefi, bir sonraki bölüm de açıklanmaya çalışılan PICTES Projesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

2.2.2. PICTES Projesinin İçeriği

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi olarak ifade edilen PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System), "*Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) kapsamında"* 03.10. 2016 tarihinde hayata geçirilmiş bir projedir. Söz konusu proje, "*Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında, FRIT (Facility for Refugees in Turkey)"* çerçevesinde sağlanan mutabakatla uygulanmaya konulmuştur. Proje, iki yıl ile sınırlıdır. Proje Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı 23 ildeki Geçici Eğitim Merkezlerinde ve devlet okullarında sürdürülmektedir[10]. Söz konusu proje, Suriyeli nüfusun yoğun olarak yaşadığı İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Bursa, İzmir, Ankara, Konya, Antalya, Mersin, Adana, Kayseri, Kahramanmaraş, Malatya, Osmaniye, Gaziantep, Kilis, Adıyaman, Şanlıurfa, Siirt, Hatay, Batman, Mardin, Diyarbakır illerinde yürütülmektedir[11].

Söz konusu entegrasyon:

1- İkili eğitime neden olan Geçici Eğitim merkezlerinde eğitim gören Suriyeli çocuklara, Türkçe dil ders desteği sağlamak ve böylece devlet okullarına geçişlerini kolaylaştırmak,
2- Devlet okullarında eğitim hayatına devam eden ve Türkçe dil yeterlilikleri eksik olan öğrencilere, dil desteği sağlayarak okula uyumlarının arttırılması çalışmalarını barındıran iki yönlü bir süreçtir.

PICTES Projesinin hayata geçirilmesine zemin hazırlayan FRIT antlaşması, hem mültecilere hem de bu mültecilere *"ev sahipliği yapan"* ülkelere, finansal destek sunmayı hedefleyen bir mali yardım programıdır (Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardıma ilişkin Birinci Yıllık Rapor, 2017, s. 4). Bu açıdan Avrupa Birliği, Suriyelilerin sığındığı ülkelerin uluslararası kamuoyundan destek beklediklerine yönelik çağrılarını dikkate alarak, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu ülkelere, geçici koruma altındaki

[10] https://pictes.meb.gov.tr/izleme
[11] http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36

Suriyelilere ve diğer mültecilere yönelik gerçekleştirecekleri çalışmalarda katkı sunmak amacıyla, finansal destek sağlayacağını taahhüt etmiş ve bu konuda, işbirliği içerisinde olacağını deklare etmiştir. Söz konusu bu deklarasyon ve destek beyanı, Mart 2016'dan itibaren FRIT adı verilen mali yardım programı ile somut hale getirilmiştir. Antlaşma kapsamında, bütçesi toplam 3 milyar Avro olan proje sözleşmeleri imzalanmıştır. Program, hem AB bütçesi hem de üye devletlerin katkıları ile finanse edilmektedir (Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardıma ilişkin Birinci Yıllık Rapor, 2017, s. 4-5).

Söz konusu bu program, *"insani yardım, göç yönetimi, eğitim, sağlık, belediye altyapısı ve sosyo-ekonomik"* alanlarda olmak üzere çok yönlü desteği içermektedir (Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardıma ilişkin Birinci Yıllık Rapor, 2017, s. 11). Yine program dahilinde Avrupa Komisyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlanan mutabakatla, Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanabilmeleri adına Bakanlığın çalışmalarının, bu mali yardım program çerçevesinde destekleneceği ifade edilmiştir. Bu noktada çalışma konusu olan PICTES Projesi de, söz konusu mali yardım programının eğitim ayağını oluşturmaktadır.

PICTES Projesi ile hayata geçirilen entegrasyon ve destekleme çalışmaları, Türkçe dil eğitimi, telafi eğitimi, taşıma hizmeti, farkındalık faaliyetleri, eğitim materyali satın alınması, kırtasiye ve ders kitabi yardımı, öğretmen eğitimleri, idari ve personel eğitimleri, rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri, okul ve Geçici Eğitim Merkezleri'ne güvenlik ve temizlik personelinin sağlanması[12] gibi çok yönlü ve *"okulu bir bütün olarak destekleyen"* tüm *"bileşenlere"* yer veren bir çalışmadır (Tüzün, 2017, s. 19).

Bu noktada hem PICTES Projesinin ve hem de bu projenin zeminini oluşturan FRIT anlaşmasının gelişim sürecine bakıldığında, iki sorun alanından kaynaklı şekillendiği görülmektedir. Bunlar uluslarası kamuoyunun oluşması ve PICTES Projesi öncesi eğitimde izlenen eğitim politikalarının kalıcı çözüm üretmemesiyle oluşan ikili eğitim riskidir.

[12] https://pictes.meb.gov.tr/izleme

2.2.2.1. Uluslararası Kamuoyunun Oluşması

Suriye'de protesto gösterileri ile başlayan ve geçen süreçle beraber giderek artan çatışma, binlerce insanın ölümüne yol açtığı gibi milyonlarca insanı da kendi topraklarından göç etmek zorun bırakarak mülteci konumuna getirmiştir. Türkiye başta olmak üzere dünyanın birçok yerine yönelen bu göç hareketi, aynı zamanda geride derin bir insani kriz bırakmıştır.

Savaş süreciyle beraber Suriyeliler bir yandan kendi ülkelerindeki çatışmalardan kaçmaya çalışırken, bir diğer yandan yaşamlarını daha iyi sürdürebilecekleri yerlere göç yolculuklarına çıkmaktaydılar. Çeşitli tehlikeleri göze alarak çıktıkları "*umut yolculukları"*, beraberinde başka insanı krizleri de getirmekteydi. Ailesiyle birlikte Türkiye üzerinden Yunanistan'a gitmeye çalışırken, bindikleri teknenin batması sonucu Bodrum'da cansız bedeni sahile vuran Suriyeli Aylan bebeğin fotoğrafları, dünyayı sarsan görüntü olarak hafızalara kazınmış, bu ölüm yolcuğunun tüm trajedisi gözler önüne serlmiştir (Pınar, 2015). Daha nice fotoğraflanmamış ve haberleşmemiş benzer onlarca olay, her an dünyanın her yerinde mültecilerin yaşamlarının bir parçasına dönüşmüş durumdadır.

Bundan dolayı, Suriye'deki savaşın kısa sürede son bulacağı beklentisinin gerçekleşmemesi, mülteci krizinin derinleşmesine neden olmuştur. Türkiye'de, ilk etapta bu krizi, aynı beklenti ile karşılamış ve politikalarını bu yönde geliştirmiştir. Örneğin göç sürecinin ilk yıllarında Suriyeliler için kullanılan "misafir" ifadesi ve bunun sonucu olarak uzun süre bir statüye sahip olamamaları, değinilen geçicilik kabulünden kaynaklanmıştır. Ancak geçen süreçle birlikte, Suriye'deki kriz derinleşerek büyümüştür.

Milyonlarla ifade edilen Suriyeli nüfusun barınma ve temel ihtiyaçlarının karşılanması çok kolay olmamıştır. Bu konuda Türkiye, insanı bir sorumluluk yüklenerek Suriyelilere yönelik özverili çalışmalar içerisinde olmuştur. Başta temel ihtiyaçları olmak üzere, özellikle süreçle beraber eğitim alanında da, çeşitli çalışmalar

gerçekleştirmiştir. Ve çoğunlukla bu çalışmalar kendi öz kaynakları ile Türkiye'nin sorumluluğunda kalmıştır (Taştan & Çelik, 2017, s. 22).

Ancak geçen süreç içerisinde Suriyelilerin temel ihtiyaçları ve özellikle eğitimleri konusundaki sorumluluklar, *"sadece Türkiye'nin değil tüm dünyanın gündemine oturmuştur. UNICEF,'in katkısıyla başlatılan, amacı kamp dışı mülteci çocukların eğitime erişimine destek olan 'No Lost Generation'(Kayıp Kuşak Olmasın) inisiyatifi bu konunun önemini"* vurgulayarak bir anlamda dünyanın dikkatini Suriyeli çocukların eğitimine çekmiştir (Esen vd., 2016, s. 159).

Ancak süreçle beraber, hem Türkiye hem de özellikle birçok Suriyeli için hedef bölge haline gelen Avrupa, iki gerçeklikle karşı karşıya kalmıştır. Bunlardan ilki Suriye'deki krizin bitiş süresinin öngörülemez olduğu, ikinci olarak Suriyelilerin yoğun olduğu ülkelerde, bu insanların kalıcı olduğu gerçekleri olmuştur. Bu açıdan takip edilen politikalarda da, bu gerçekliklerden hareket edilerek çözüme yönelik değişikliklere gidilmiştir. Esasında Türkiye, bu gerçeği zaman içerisinde fark ederek hem yasal statü hem de eğitim hayatları konusunda değişiklikler yapmıştır. Ancak kendi eğitim sistemine dahil etme konusunda yine de geç kalmıştır.

İşte tüm bu farkındalıklar, hem Türkiye'yi hem de uluslararası toplumu bu konuda çözüm arayışlarına itmiştir. Bu çözüm arayışlarının bir parçası olarak, *"Avrupa Komisyonu, kampların dışında yaşayan ve acil yardıma ihtiyacı olanlar ile sağlık yardımına ve eğitim erişimine gereksinim duyanlar başta olmak üzere, ülkelerindeki şiddetten kaçan mağdur durumdaki mültecileri desteklemek için"* Mart 2016'da Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)'nı devreye sokmuştur.[13]

[13] www.avrupa.info.tr

2.2.2.2. PICTES Projesi Öncesi İzlenen Eğitim Politikalarının Kalıcı Çözüm Üretmemesi ve Oluşan İkili Eğitim Sistemi

Yukarıda değinildiği üzere, 2011-2014 yılları arasındaki Suriyelilere yönelik yapılan eğitim çalışmaları, kamplarla başlayan ve daha sonra kamp dışı nüfusun artması ile beraber birçok yere yayılan ve Arapça müfredatın takip edildiği, Geçici Eğitim Merkezlerinde sürdürülmüştür. Ayrıca 2014 yılında yürürlüğe giren Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile Geçici Eğitim Merkezleri, yasal statü kazanmış ve Suriyeli çocukların Geçici Eğitim Merkezleri dışında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Türk öğrencilerle eğitim almalarının önü açılmıştır (Human Rights Watch 2015, s. 12).

Tüm bunlar, devlet okullarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde *"de-facto"* olarak varlığını sürdüren ikili eğitim sisteminin yasallaşmasına hem de yasal statü kazanan bu eğitim merkezlerinin, sayısının giderek artmasına neden olmuştur. Bir anlamda, *"eğitim sisteminde oluşmaya başlayan ikili yapı artık iyice belirginleşmeye başlamıştır."* (Kirişçi'den akt Esen vd., 2016, s. 159). Buna ek olarak devlet okullarında sayıları artan Suriyeli öğrenci sayısı, bu kez de beraberinde dil ve uyum güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarını, gündeme getirmiştir.

Her iki sorun alanı da, Suriyeli çocukların Türkçe bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. PICTES Projesi ile hayata geçirilen entegrasyon ve destekleme faaliyetleri, dil ve uyum güçlüğünün aşılmasına katkı sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu noktada mültecilerin, özelde ise geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların, göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmeleri, hem uyum sürecine hem de kendilerini güvende hissetmelerine imkan tanımakta (Yavuz & Mızrak, 2016, s. 190) ve temel haklardan etkin yararlanmalarına katkı sağlamaktadır.

2.2.3. PICTES Projesinin Hedefleri

Projesinin temel hedefi, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının sağlanmasıdır. Bu noktada projenin tamamlanmasıyla birlikte, ikili eğitim neden olan Geçici Eğitim Merkezlerindeki eğitim faaliyetleri sona erdirilerek; Suriyeli çocukların, Türk eğitim sistemi içerisinde eğitim hayatlarına devam etmeleri planlanmaktadır.

Öte yandan bu çalışmaların gecikmeli olarak başlamasına neden olan ve sıklıkla vurgulanan geçicilik algısı, krizin ilk yıllarında bu konu ile ilgili yapılan resmi açıklamalara da yansımıştır. Nitekim 2012'de dönemin Milli Eğitim Bakanı olarak görev alan Ömer Dinçer Suriyeli *"çocuklara yönelik eğitimin kamp içindekilere yönelik olduğunu, derslerin kendi müfredatlarına göre verileceğini ve göçmen çocuklara Türkçe öğretme çabasında olmadıklarını belirtmiştir"* (Özcan A. , 2018, s. 25).

Bu tür bir çabanın olmaması aynı zamanda Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilememesine neden olmuştur. Bu durum, okullaşamama, Geçici Eğitim Merkezlerinin yaygınlık kazanması ile iki dilli eğitim sistemi gibi sonuçlara neden olmuştur.

Bu açıdan projenin temel hedeflerini:

- ✓ Geçici Eğitim Merkezlerinden kaynaklan ikili eğitim sistemini sona erdirmek ve Suriyeli çocukların, devlet okullarına geçişlerini sağlamak.

- ✓ Devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocukların, dil ve uyum problemlerini çözmek ve okullaşma oranlarını arttırmak

şeklinde iki başlık altında ifade etmek mümkündür.

2.2.3.1. Geçici Eğitim Merkezlerinden Kaynaklan İkili Eğitimi Sistemini Sona Erdirmek ve Suriyeli Çocukların Devlet Okullarına Geçişlerini Sağlamak.

Geçici Eğitim Merkezleri, özellikle mülteci göçlerin yaşandığı ülkelerde eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi adına oluşturulan merkezler olmasına rağmen, mevcut eğitim sistemlerinin bir alternatifi olarak değerlendirilmemektedir (Esen vd., 2016, s. 164). Çünkü bu tür eğitim merkezleri, ülkelerin eğitim programlarında belirsizliğe yol açtığı gibi özellikle Suriyeli çocuklar bağlamında, ülkeye uyum sağlayamama, dil öğrenememe gibi sonuçlara da yol açabilmektedir.

Bunlardan kaynaklı olarak, *"Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili olarak düşünülmesi gereken 'var olan eğitim sistemine uyum' seçeneği olmalıdır"* (Özer vd., 2016, s. 211). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, ulusal ve uluslararası kuruluşlar veya bizzat mültecilerin kendileri tarafından kurulan bu eğitim merkezlerini (Geçici Eğitim Merkezlerinin) varlığını, acil durumlarda oluşturulan *"ikincil sistem"* olarak değerlendirmektedir. Aynı şekilde bu *"ikincil sistemlerin"*, geçiş sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini, uzun vadede birincil sisteme, yani göç edilen ülkenin eğitim sistemine, geçişin ana hedef olduğunu belirterek, bu konudaki fikirleri ve çalışmaları desteklediğini ifade etmektedir (Esen vd., 2016, s. 165).

Bu açıdan Geçici Eğitim Merkezleri, çoğunlukla kendiliğinden oluşan ve özellikle mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine hemen dahil edilmediği durumlarda, eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik oluşturulan yapılardır. Buralarda verilen eğitim, genelde mültecilerin kendi anadilinde olmakla beraber destekleyici olarak göç edilen ülkenin dili de, öğretilmektedir. Bu tür bir eğitim sistemi, hem mültecilerin kendi kimliklerini koruma hassasiyetini dikkate almak hem de geri dönüş yaşanması durumunda, özellikle mülteci çocukların, eğitim hayatlarının kesintiye uğramaması kaygısıyla oluştuğunu söylemek mümkündür. Ancak bu tür eğitim merkezleri mevcut eğitim sistemlerinin alternatifi değil mültecilerin özelde ise, Suriyeli çocukların ulusal eğitim sistemine dahil edilmesi çalışmalarında *"katkı sunabilecek paydaşlardan biri olarak yer almalıdırlar"* (Özer vd., 2016, s. 211).

Daha önce de Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin temas ettiği nokta olan *"ikincil sistemden" "ana akım"* eğitim sistemine geçiş, *MEB'in 2015 - 2019 Stratejik Planı"*nda da yer almıştır. Stratejik Planlamanın 7. ve 8.maddelerinde yer alan bu hedeflere göre, ülkede bulunan farklı koruma statülerindeki tüm göçmenlere yönelik, mevcut eğitim sistemine entegre edilme çalışmalarının yapılacağı ifade edilmektedir. Strateji de; belirtilen bu amaç doğrultusunda, 2016-2017 yılı eğitim ve öğretim yılında değişikliğe gidileceği, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin tavsiyesi doğrultusunda Geçici Eğitim Merkezlerinin, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine geçişinde araç olacağı belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, bu geçiş planlamasının hayat bulabilmesi adına, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Geçici Eğitim Merkezlerinin revize edilmesine, ilk defa okula başlayacak Suriyeli çocuklara, bu eğitim merkezlerinde MEB müfredatı doğrultusunda eğitim verilmesine, Geçici Eğitim Merkezlerinde mevcut öğrencilerin uyumlarının kolaylaştırılması ve devlet okullarına geçişlerinin hızlandırılması için Türkçe öğretimin ağırlıkta olmasına karar vermiştir (Esen vd., 2016, s. 165-166).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın söz konusu stratejik planlaması dikkate alındığında, Geçici Eğitim Merkezlerinin varlığını koruyacağı anlaşılmakla beraber, bu merkezler daha öncede de değinildiği gibi geçiş sürecinin bir parçası olarak düşünülmektedir (Taştan & Çelik, 2017, s. 33). Ancak Suriyeli çocukların, eğitime erişimleri sağlanırken ulusal eğitim politikalarıyla uyumlu bir programın sunulması, bir gereklilik olup bu gerekliliğin bir parçası olarak, Geçici Eğitim Merkezlerinin mevcut eğitim sisteminin alternatifi olmaması yönünde çalışmalara yer verilmelidir.

Bu açıdan PICTES Projesi ile Suriyeli çocuklara sağlanan Türkçe dil öğretimi çalışmaları, Geçici Eğitim Merkezlerinin varlığından kaynaklı oluşan ikili eğitim sisteminin sona erdirilmesi hedefine katkı sunmaktadır. Özellikle makul ve nesnel olmayan farklı eğitim müfredatlarının ortadan kaldırılması, Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin ve eşit koşullarda kullanabilmelerine imkan tanımaktadır. Çünkü Geçici Eğitim Merkezlerinde verilen eğitim; derslik, fiziki alan, teknolojik destek, nitelikli eğitim müfredatı konusunda eksiklikler taşımaktadır. Söz konusu bu durum doğrudan hem öğrenci başarısını hem de geleceklerini etkilemektedir.

2.2.3.2. Devlet Okullarında Eğitim Gören Suriyeli Çocukların, Dil ve Uyum Problemlerinin Çözülerek Okullaşma Oranlarının Arttırılması

Suriyeli çocukların 23 Eylül 2014 tarihli "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" Genelgesi ile devlet okullarına erişimlerinin kolaylaştırılması, aynı zamanda bu çocukların, devlet okullarına kayıt oranlarına da yansımıştır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Merkezi'nin bu konudaki verileri şu şekildedir: Söz konusu Genelgenin yürürlüğe girdiği 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, devlet okullarında kayıtlı olan 40 bin Suriyeli çocuk varken, bu rakam 2015-2016 eğitim öğretim yılında 62.357, PICTES Projesinin uygulamaya girdiği eğitim öğretim yılı olan 2016-2017 yıllarında ise, 201.505 kişiye ulaşmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018).

Dile getirilen okullaşma oranları olumlu olmakla beraber, bu durum aynı zamanda Suriyeli çocukların, dil ve uyum problemlerine neden olmuştur. Özellikle Suriyeli çocukların, Türkçe müfredata tabi olmaları ve Türkçe eğitim görmeleri ve buna karşın dil becerilerindeki eksiklik; hem okula uyumlarının hem de akademik başarılarının olumsuz etkilenmesine neden olmuştur (Dinçer, 2013, s. 25). Burada temel sorun, anadili Türkçe olan öğrenciler ile anadili çoğunlukla Arapça olan ve Türkçe dil yeterlilikleri zayıf olan Suriyeli çocukların bir arada eğitim almalarından kaynaklanmaktadır.

Buradaki dil engeli, eğitimden alınan verimi olumsuz etkilerken diğer yandan okullaşma oranlarında azalmaya sebep olmaktadır. Bu açıdan Suriyeli çocukların eğitimleri ile ilgili problemin, sadece Geçici Eğitim Merkezlerinin varlığından kaynaklı oluşan ikili eğitim sistemi değil, aynı zamanda devlet okullarında okuyan Suriyeli çocukların, dil ve uyum konuları da olduğu görülmüştür. Bundan dolayı "*çocukların bir an önce Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak"* amacıyla devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocuklar için de *"Türkçe öğretimine öncelik verilmiştir"* (Taştan & Çelik, 2017, s. 25).

Söz konusu bu çalışmalar, Geçici Eğitim Merkezlerinden kaynaklı ikili eğitimi sona erdirmek hedefiyle bağlantılı olarak, hem bu eğitim merkezlerden devlet okullarına geçen ancak dil yeterliliği zayıf olan, hem de doğrudan bir şekilde devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocuklara, dil desteğini sağlamaya yöneliktir. Söz konusu bu destek, dil öğretim çalışmalarından ibaret olmayıp Suriyeli çocukların ile Türk eğitim sisteminin bileşenleri olan müfradat, okul iklimi, eğitim dili gibi diğer unsurları karşısında uyumlarını arttırmaya ve okula aidiyet duygusunu geliştirmeye yönelik faaliyetleri de barındırmaktadır. Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin beraber katıldıkları gezi, sportif faaliyetler, yarışmalar, uyum hedefine yönelik çalışmalar olarak örnek gösterilebilir. Bu hedefler ve sürdürülen çalışmalar, özellikle okul aidiyetini güçlendirerek sosyal dışlanma veya okul ortamından izole edilme gibi eğitim hakkını engelleyen olumsuz durumların yaşanmasına engel olmaktadır.

Özetle PICTES Proje ile hedeflenen entegrasyon süreci; bir yandan devlet okullarında mevcut Suriyeli çocukların dil ve uyum problemlerini çözerek eğitim hayatlarını sürdürmelerine imkan oluşturmak, diğer yandan Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerin proje süresinin bitimiyle beraber mevcut eğitim sistemine dahil edilmelerini sağlamaktır. Sonuç olarak bu hedefin önündeki en büyük engel olan dil problemi, hem Geçici Eğitim Merkezlerinde hem de devlet okullarında yoğunlaştırılmış Türkçe dersleri ile ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

.

2.3. Eğitim Hakkı Kapsamında PICTES Projesinin Değerlendirilmesi

2.3.1. Geçici Eğitim Merkezlerinin Revize Edilmesi

Geçici Eğitim Merkezleri, daha önce değinildiği üzere kamplarda AFAD desteği ile kurulan, *"okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik"* olarak oluşturulan ve Suriye Ulusal Koordinasyonu tarafından belirlenen Arapça müfredat kapsamında eğitim veren merkezlerdir (Emin, 2016, s. 17). *" Yönetim ve finansman"* ihtiyaçları ilk yıllarda STK'ların desteği ile karşılananan bu merkezlerde (Coşkun & Emin, 2016, s. 17), *"temel yaşam becerileri, moral eğitimi, genel kültür, sosyal beceriler"* gibi alanlara yoğunlaşılmıştır. Eğitim çalışmaları, örgün ve sistemli eğitim programlarının dışında, Suriyeli çocuklara *"psiko-sosyal destek sağlanmasına ve çocukların uyumlarının"* güçlendirilmesine yönelik olmuştur (Taştan & Çelik, 2017, s. 18).

2014 yılında yasalaşarak daha da yaygınlık kazanan bu merkezlere yönelik revize edilme çalışmaları, sıklıkla vurgulanan Suriyeli çocukların kalıcı olduğunun fark edilmesiyle başlamıştır. İlk kuruldukları dönem Türkçe müfredatın yer almadığı bu merkezler, beraberinde birtakim sorunları getirmiştir. Konu bağlamında dikkat çeken sorun alanlarından bir tanesi de, Suriyeli çocukların bu eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenememeleri olmuştur. Aile ile birlikte kullanılan ana dilin eğitim ortamında tekrar kullanımı, Türkçe'nin öğrenilmesinde bir engel olarak durmaktaydı ve bu durumda, Suriyeliler ile Türk toplumu arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklı olarak bir arada yaşamaya olumsuz etki yapmaktaydı. Öte yandan mezuniyet sonrası ve bir sonraki eğitim basamaklarında, Suriyeli çocukların Türkçe'yi öğrenmeleri, ayrıca çalışma hayatına katılacaklar için de, ülke dilinin öğrenilmesi, hayati bir önem taşımaktadır. Bu açıdan ilk etapta Geçici Eğitim Merkezlerinin müfredatına, haftalık 5 saatlik Türkçe dersleri eklenmiştir (Aras&Yasun'dan akt Esen vd., 2016, s. 164). Türkçe ders saatlerine yer verilmesi, Geçici Eğitim Merkezlerinin revize edilmesine diğer yandan dil problemin azaltılmasına yönelik ilk çalışmalardan biri olmuştur.

Ancak eklenen haftalık 5 saatlik Türkçe öğretimi dersleri, bu konuda yetersiz kalmaktaydı söz konusu bu dersler de, yine gönüllü kuruluşların desteği ile sağlanmaya

çalışılmaktaydı. Ancak *"mülteci eğitiminde dil farklılığının bulunduğu durumlarda dil desteği yaşamsal önemdedir."* Söz konusu bu *"desteğin sağlanamadığı"* veya yetersiz kalması durumunda, hem öğrenci hem de öğretmen pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu durum okula ve topluma uyum noktasında problemleri de beraberinde getirmektedir (Özer vd., 2016, s. 196). Bunların önüne geçmek aynı zamanda değindiğimiz eğitim sistemine entegrasyon hedefi açısından, yeterli ve kaliteli bir dil desteğinin sağlanması bir zorunluluk olarak durmaktadır.

Bu zorunluluğun gereği olarak daha önce Geçici Eğitim Merkezlerinde haftalık 5 saat olarak verilen Türkçe dil desteği, PICTES Proje ile *"2016-2017 yılından itibaren" "ilköğretim düzeyinde"* haftalık 30 saatin 15 saati ;ortaöğretimdeki 35 saatin yine 15 saati, *"Türkçe öğretimine ayrılmıştır."* Geçici Eğitim Merkezlerine ilk etapta Türkçe dersleri için Türkçe, Türk Dili Edebiyatı ve sınıf öğretmenleri arasında yapılan görevlendirmeler ile Suriyeli çocuklara dil eğitimi verilmektedir. Türkçe dil derslerinin dışında kalan saatler ise, daha önce uygulandığı haliyle Arapça olarak Suriyeli öğretmenler tarafından verilmektedir. Proje ile sağlanan dil desteği Geçici Eğitim Merkezlerinde verilen eğitimin tamamen Türkçe olmasından ziyade, Türkçe ders saatlerinin arttırılması, geriye kalan saatlerin ise mevcut önceki uygulama ile devam edilmesi şeklinde olmuştur (Taştan & Çelik, 2017, s. 24-25).

Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe ders saatlerinin arttırılmasıyla dil öğrenme sürecinin hızlanması ve beraberinde devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısının artması beklenmektedir (Bulut, Soysal, & Gülçiçek, 2018, s. 1213). Nitekim Suriyeli çocukların eğitimlerinden sorumlu ilgili birim olan Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün, Suriyeli çocukların okullaşma oranlarıyla ilgili açıkladığı sayısal veriler şu şekildedir:

2014-2015 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda kayıtlı Suriyeli öğrenci 40.000 kişi iken bu sayı, Geçici Eğitim Merkezlerinde %82'ye yaklaşarak 190.000 kişi olmuştur. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise, devlet okullarında yer alan öğrenci sayısı 384.150 kişiye ulaşmış, Geçici Eğitim Merkezlerinde bu sayı, 225 bin (yaklaşık olarak%36) kişi olmuştur (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018).

Bu veriler ışığında, PICTES Projesinin devreye girdiği 2016 yılıyla beraber devlet okullarındaki öğrenci sayılarındaki artış dikkate alındığında, Suriyeli çocukların Türkçe dil yeterliliklerini arttırmaya yönelik yapılan çalışmaların olumlu neticelendiğini söylemek mümkündür. Özellikle dil becerisinin, eğitim hakkıyla bağlantılı olan akademik başarı ve eğitim hayatının devamlılığının sağlanması noktasında, doğrudan etkisi bulunmaktadır. Söz konusu bu etki, Suriyeli çocuklar açısından düşünüldüğünde, yeterli sürede verilen dil desteği ile mümkün olabilmektedir. Bu açıdan PICTES Projesi ile Türkçe ders saatlerinin arttırılması aynı zamanda Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanmada katkı sağlamaktadır.

Öte yandan devlet okullarındaki öğrenci sayıları artmasına rağmen Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrenci sayıları dikkate alındığında, bu merkezlerin varlığını bir müddet daha koruyacağı düşünülmektedir. Ancak projenin temel hedefinin, Suriyeli çocukların Türk eğitim sitemine entegre edilme amacı taşımasından dolayı, uzun süreli olarak bu eğitim merkezlerin varlığını koruması planlanmamaktadır (Bulut vd., 2018, s. 1213). Bu açıdan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 1. ve 5. sınıf düzeylerine kayıt alınmaması, Geçici Eğitim Merkezlerinden mezun olup 9. sınıfa geçecek öğrencilerin ise devlet okullarına kayıtlarının yapılması ve ilk kez 9. sınıfa kayıt yaptıracak öğrencilerin ise dil seviyelerinin dikkate alınması şartı ile devlet okulu ya da Geçici Eğitim Merkezlerine kayıtlarının yapılması istenmiştir. Geçici Eğitim Merkezlerindeki ara sınıf öğrencilerinin devamı konusunda bir değişikliğe gidilmemiştir. Ancak istemeleri durumunda, devlet okullarına geçiş imkanları bulunmaktadır (Taştan & Çelik, 2017, s. 19). Her ne kadar PICTES Projesi, Geçici Eğitim Merkezlerinin *"ana akım"* eğitim programlarının bir alternatifi olmaması ve buralarda eğitim gören Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesi gibi hedeflerin gerçekleştirilmesi amacı ile hayata geçirildiyse de, bu eğitim merkezleri yine de erişime açık tutulmuştur (Esen vd., 2016, s. 166).

Yine 2014 yılındaki düzenleme ile Suriyeli *"çocukların kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kayıt"* yapmalarına imkan

tanıyacak düzenleme getirilmiş olmasına rağmen Suriyeli çocuklar, devlet okullarına kayıt yaptırmak konusunda istekli davranmamaktadırlar. Yani *"teorik olarak devlet okuluna gitmesinin önünde engel bulunmayan Suriyeli çocukların tercihlerinin devlet okullarından ziyade geçici eğitim merkezleri olduğu görülmektedir"* (Emin, 2016, s. 19). Bu tercihte özellikle *" dil ve uyum sorunları"* (Özer vd., 2016, s. 207), kendi "*ana dillerini unutma kaygısı"* temel etken olmaktadır (Coşkun & Emin, 2016, s. 27).

Suriyeli çocukların Geçici Eğitim Merkezlerini tercih etmeleri, bu bağlamdan hareketle anlaşılır bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yukarıda değinildiği üzere bu merkezler, Türk eğitim sistemine geçişin bir parçası olarak planlanmakta ve nihai olarak bu çocukların, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarına geçiş yapmaları planlanmaktadır. Nitekim Türkçe ders saatlerinin arttırılması da, bu geçiş hedefinin önemli bir adımıdır. Ancak bu eğitim merkezlerinin, *"sürdürülebilir"* olmaması ve değinilen geçiş hedefinde engel oluşturmasından dolayı kapatılmaları öngörülmektedir (Coşkun & Emin, 2016, s. 31).

Ancak bu geçişin ani olarak değil planlı ve sürece yayarak yapılması kararı alınmıştır (Taştan & Çelik, 2017, s. 33). Bu tür bir karar alınmasının temel nedeni olarak Suriyeli çocukların, belli dil yeterliliği edinmeden devlet okullarına aktarmanın, okullaşma oranında azalmaya sebep olacağı ve *"sistem dışı kalma"* kaygısı olduğu ifade edilmiştir (Esen vd., 2016, s. 166). Bu kaygılardan dolayı Geçici Eğitim Merkezleri erişime açık tutulmuş bir diğer yandan planlanan geçişe hizmet etmesi açısından da Türkçe ders saatleri arttırılmıştır

Geçici Eğitim Merkezlerinin revize edilmesine yönelik çalışmalardan bir tanesi de, 2014'teki Genelge ile Geçici Eğitim Merkezlerinde kayıt süreçlerinin kurumsal bir yapıya kavuşturulması olmuştur (Human Rights Watch 2015, s. 14). Bu amaçla YÖBİS (Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi)'in kurulması, bu kurumsal çalışmaların önemli bir adımı olmuştur. Suriyeli "*öğrencilerin devam, ders notu bilgileri girilmekte, karne, tasdikname, diploma verimi sistem üzerinden yapılmaktadır"* (Emin, 2016, s. 14). Böylelikle bu eğitim kurumları denetim altına alınmış ve öğrencilerle ilgili bilgiler sistemli olarak kayıt altına alınmıştır.

2.3.2. Uzman Personel Temini

Geçici Eğitim Merkezlerinin revize edilmesinin bir parçası olarak ilk etapta eklenen 5 saatlik Türkçe dil desteği, PICTES Projesi ile haftalık 15 saate çıkarılmış (Taştan & Çelik, 2017, s. 24-25) bu durum, alanında uzman personel ihtiyacını doğurmuştur. Özellikle mülteci nüfusunun yoğun olduğu kriz anlarında *"iyi eğitilmiş, tecrübeli, motivasyonu yüksek, verilen eğitimin içeriğini iyi bilen ve eğitim ortamını öğrencilerin ihtiyaçları"* doğrultusunda şekillendirebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Talbot'tan akt Yavuz&Mızrak, 2016, s. 181).

Bu ihtiyaca cevap olarak, proje uygulama illerinde istihdam edilmek üzere 4857 sayılı İş Kanunu kapsamında iki dönem olarak; Kasım 2016 döneminde 3.625; Mart 2017 döneminde 1.843 Türkçe öğreticisi işe alınmış; toplam 5.468 Türkçe dil öğretici göreve başlamıştır. Bu öğreticiler Türkçe, sınıf ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenlerden seçilmişlerdir. Bu öğretmenler, Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı ve PICTES Projesinin yürütüldüğü 23 ildeki devlet okulları ve Geçici Eğitim Merkezlerinde görevlendirilmişlerdir. Proje kapsamında istihdam edilen personelin ücret ve sosyal hakları, projesi kapsamında hibe kaynaklarından karşılanmaktadır. Bu öğretmenlere çocuklara psikolojik destek vermek, travmalı öğrencilerin yönetimi, çatışma yönetimi, yabancı dil öğretme metodolojileri, rehberlik ve danışmanlık, kültürel ve sosyal engelleri kaldırmayı hedefleyen beceriler, toplumların tarihi ve kültürel geçmişleri vb. gibi çeşitli konularda oryantasyon eğitimleri verilmiştir[14].

Daha önce mülteci çocuklarla çalışma deneyimi olmayan öğretmenlere bu konuda eğitimler verilmesi, öğretmenlerin eğitim sürecinde çocukların ihtiyaçlarını daha iyi belirlemeye ve buna göre eğitim çalışmaları şekillendirme becerilerini kazandırmaya katkı sağlamıştır. Çünkü travma yaşamış çocuklarla sürdürülecek eğitim çalışmaları, normal eğitim programlarından farklıdır. Özelikle bu tür acil durumlarda eğitim faaliyetlerinin *"ilk ve en önemli bileşeni" "nitelikli öğretmen yardımıdır"*

[14] https://pictes.meb.gov.tr/izleme

(Yavuz & Mızrak, 2016, s. 195). Söz konusu öğretmen istihdamı, Suriyeli çocukların Türkçe dil yeterliliklerini arttırmaya yönelik olarak gerçekleştirildiyse de, öte yandan bu dil öğreticilerinin hedef kitlesinin travmalı çocuklar olduğu dikkate alındığında, bu konuda farklı yeterliliklere sahip olmaları anlaşılır bir durumdur. Bu açıdan öğreticilerin işleri, sadece dil öğretmek değil aynı zamanda amaçlanan entegrasyon sürecinde, Suriyeli çocukların kişilik gelişimlerine, sosyal uyumlarına ve savaşın yarattığı olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesine yönelik çalışmaları da kapsamaktadır. Bu açıdan dezavantajlı gruplarla çalışan eğitimcilerin yetiştirilmesi, *"bir birçok zorluğu aşıp, öğrencilere kaliteli bir eğitim sunabilir"* (Taştan & Çelik, 2017, s. 53). Çünkü özellikle mülteci çocukların, bulundukları ülkenin dilini öğrenmeye çalışırken "*yaşadıkları zorlukları anlayan ve beklentilerini, yapılması gerekenleri açık ve net bir biçimde anlatan öğretmenlerin yanında kendilerini daha rahat ve güvende hissettikleri"* yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Hek'ten akt Özer vd., 2016, s. 196).

Bu açıdan hem entegrasyon sürecinin temel hedefini oluşturan dil eğitimleri için alan öğretmenlerinin istihdam edilmesi, hem de bu öğretmenlere travma yaşamış çocuklara yönelik oryantasyon eğitimlerinin verilmesi, Suriyeli çocukların eğitim hakkını etkin kullanmalarında önemli bir çalışma olmuştur. Aynı zamanda hedeflenen entegrasyonun gerçekleşmesinde önemli katkı sunmuştur. Proje kapsamında istihdam edilen uzman personel, eğitim hakkının etkin kullanılması için önemli olan bir eğitim ortamı bileşeni olup bu konuda devletler, yükümlülük altında tutulmaktadır. Değinilen bu yükümlülüğün yerine getirilmesi açısından PICTES Projesi, önemli bir yer edinmektedir.

2.3.3. Eğitim Materyali Desteği

Eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcı unsuru olan derslikler yani fiziki alanlar ve ders materyalleri, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardır. Çünkü eğitim gibi koordinasyonu zor ve maliyeti yüksek bir organizasyonun, aynı zamanda ciddi kaynaklara da sahip olması gerekmektedir. Bir anlamda sunulan eğitimin ya da erişilen eğitim imkanlarının kalitesi, yeterli düzeyde yapılan maddi alt yapılarla doğrudan bağlantılıdır. Özelde bu organizasyon mültecilere yönelik bir çalışmaya döndüğü zaman, iş daha da karmaşık bir hale gelmektedir. İhtiyaç duyulan kaynaklar da, bununla paralel artmaktadır.

Özellikle savaş gibi olağandışı nedenlerden kaynaklı olarak ülkesini terk eden kimselere yönelik olarak ev sahibi ülkeler, özellikle çocukların eğitime erişimini ve eğitim faaliyetleri içerisinde yer almalarını sağlamak için çalışmalar yapmaktadırlar. Ancak ekonomik kaynakların yetersizliği, yetersiz iş gücü ve *"sistem eksikliği"*, bu konuda yaşanan en büyük eksiklikler olmuştur. Bu konuda uluslararası kurum ve kuruluşların destek sağlaması önemli olup mültecilere ev sahipliği yapan ülkelerin, söz konusu bu destek olmadan nitelikli bir eğitim sunabilmeleri daha zor hale gelmektedir. Yani bir anlamda kriz anlarındaki maddi külfetler, sadece ev sahibi ülkenin sorumluluğunda olmamalı aynı zamanda uluslararası kuruluşların ve diğer ülkelerinde bu konuda en az ev sahibi ülke kadar bir hassasiyet göstermesi gerekmektedir (Watkins & Zycks'ten akt Taştan & Çelik, 2017, s. 2).

Bu açıdan dile getirilen desteğin ve uluslararası toplumun sorumluluğu gereği başlayan projesi kapsamında, derslik ve materyal temini için gerekli mali destek, bu projenin hibe kaynaklarından karşılanmıştır. Bunun için proje kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe dil eğitimlerinde materyal desteği sağlamak üzere faaliyetler başlatılmış ve yine bu kapsamda Suriyeli öğrencilerin Türkçe okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik mevcut yayınlar incelenmiştir.

Bu amaca yönelik olarak 17-21.04.2017 tarihinde Ankara'da *"Türkçe Yardımcı Materyal Tedarik Edilmesi İnceleme Komisyon Çalışmaları"* yürütülmüş ve bu

çalışmaların sonucunda, 2017-2018 eğitim öğretim yılı için Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler için yardımcı eğitim materyali olarak Yunus Emre Enstitüsünden[15] kitap ve diğer eğitim materyali alımı için çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda dil eğitimlerine destek olması anlamında Suriyeli çocuklara Yunus Emre Enstitüsüne ait *"Türkçe Öğreniyorum"* ders kitabı ve çalışma kitapları ücretsiz dağıtılmıştır.[16] Ders kitaplarının dışında Geçici Eğitim Merkezlerine yönelik olarak UNICEF'in katkılarıyla *"teknolojik ve fiziki altyapı",* desteği, *"kırtasiye yardımı"* gibi çeşitli destekler de, verilmektedir (Taştan & Çelik, 2017, s. 23).

Bu bağlamda eğitim hakkının sağlanması açısından, en asgari düzeyde temel eğitimin ücretsiz olmasını sağlama ve eğitimin ekonomik yönden erişilebililir olması, devletlerin yükümlülük altında bulunduğu alanlardır. Dile getirilen eğitimin ücretsiz ve ekonomik yönden erişilebilir olması, ders kitapları ve materyal gibi öğrencinin ihtiyaç duyduğu tüm giderleri kapsamaktadır. Proje kapsamında Suriyeli çocuklara verilen materyal ve ders kitabı desteği, eğitim hakkının bir parçası olarak değerlendirilen eğitim giderlerinin karşılanmasında devletin yükümlülüğünü yerine getirmesi anlamından olup eğitim hakkının korunmasında açısından da katkı sağlamaktadır.

Öte yandan eğitim faaliyetlerinin destekleyici ve tamamlayıcı bir parçası olan ders kitaplarının, özellikle eğitime erişim konusunda ciddi güçlükler yaşayan Suriyeli çocuklara söz konusu proje kapsamında dağıtılması, Türkçe dil derslerinin verimliliği açısından da katkı sunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, *"ders kitaplarının ve öğrenci materyallerinin sağlanmasının"* öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Montero & Siebert'ten akt Karip & Köksal, 1996, s. 253).

Söz konusu doğrudan ilişki, ders kitaplarından ve yardımcı kaynaklardan yararlanan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha kalıcı ve hızlı olması ile ilgilidir.

---

[15] Yunus Emre Enstitüsü Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtma çalışmaları sürdüren bir kamu vakfıdır. Bu Vakıf aynı zamanda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde ders materyalleri hazırlamaktadır.

[16] https://pictes.meb.gov.tr/izleme

Yani Suriyeli çocukların Türkçe dil yeterlilikleri bağlamında ele alındığın da, bu çocukların geliştirilen materyaller ve sağlanan ders kitapları sayesinde dil öğrenme süreçleri daha da hızlanmakta ve eğitim sistemine entegre hedeflerine daha kolay ulaşılmaktadır. Bu durum planlı ve ulusal sistemle uyumlu eğitim almalarının imkanını oluşturarak sonraki süreçlerde de eğitim hakkını etkin kullanabilmelerinin yolunu açmaktadır.

2.4. Uygulama Açısından Projenin İşlevselliğinin Değerlendirilmesi

Bir önceki bölümde, Suriyeli çocukların eğitim hakkını etkin kullanmaları adına önemli bir faaliyet olan PICTES Projesi çerçevesinde; projenin içeriği, amaçları ve bu kapsamda sürdürülen faaliyetler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanabilmelerine destek sağlayan bu proje, aynı zamanda mültecilerin ulusal eğitim programlarıyla uyumlu sistemlere dahil etme hedefine de katkı sağlamaktadır. Ancak bu hedefin önündeki en büyük engel ise dil farklılıkları ve kültürel uyumdur (Oh & Van der Stouwe'den akt Özer vd., 2016, s. 195).

Bu açıdan Türkiye, Suriyelilerin kitlesel göç akını karşısında, temel ihtiyaçların karşılanması için etkin ve hızlı bir şekilde hareket ettiyse de, eğitim ayağına bu denli hızlı tepki verememiştir. Tabi bu süreçte göç eden nüfusun kısa sürede milyonlara ulaşması, savaşın kısa sürede biteceği ve Suriyelilerin geri dönecekleri beklentisi, bu hızlı tepkinin önündeki engellerden bir kaçı olarak sayılabilir. Ancak tüm bunlarla beraber, gerek Türkiye'nin özverili çalışmaları gerekse uluslararası ve yerel kuruluşların çabaları, Suriyeli çocukların eğitim hayatlarının kesintiye uğramaması adına birçok çalışmanın gerçekleştirilmesine imkan tanımıştır.

Özelde ise PICTES Projesi, eğitim hakkının etkin kullanılması adına gerçekleştirdiği faaliyetlerle, mevcut çalışmaların daha profesyonel bir noktada sürdürülmesine imkan tanımıştır. Hem sağlanan Türkçe dil desteği hem de öğretmen istihdamı, materyal, kırtasiye yardımı gibi desteklerle eğitim ortamının diğer bileşenlerine yer verilmesi, Suriyeli çocukların eğitim haklarını kullanmalarına katkı sağlamıştır. Tüm bu çalışmaların, katkıları olmakla birlikte her şeyin planlamalar dahilinde ilerlediğini söylemek mümkün değildir.

Bu noktada bu çalışma bölümünde, projenin sınırlılıklarına değinilecektir. Daha doğru bir ifade ile projenin hedeflerine varmasına engel olan yani Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonlarına ve eğitim haklarını etkin kullanabilmelerine engel olan bazı sorun alanlarına değinilecektir. Söz konusu sorun alanları, genel olarak Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanmaları adına engel oluşturmakta aynı

zamanda projenin işlevselliğini azaltarak bu eğitim çalışmalarından beklenen sonuçları olumsuz etkilemektedir.

Bu konu bağlamında ele alınan sorunlar esasen projenin yürütülme biçiminden değil mülteciliğin yarattığı sorunların uzantısı şeklinde anlaşılmalıdır. Bu sorunlar doğrudan doğruya da, projenin etkin ve verimli sürdürülmesine engel teşkil etmektedir. ABD *"düşünce kuruluşlarından RAND Corporation* (Research and Development)*",* Türkiye dahil olmak üzere Ürdün ve Lübnan'da Suriyeli mültecilere yönelik ev sahibi ülkelerin sahadaki "*eğitim uygulamalarını incelemiştir."* Ve yayınladığı raporda *"okul/bina gibi fiziki alt yapı eksikliklerinin, dil ve müfredat farklılıklarının, çocuk işçiliği, ulaşım, erken evlilik, güvenlik "* gibi sorun başlıklarının, Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinde engelleyici unsurlar olduğu tespitinde bulunmuştur (Culbertson & Constant'tan akt Taştan & Çelik, 2017, s. 2). Yine *"kötü hayat şartları, fakirlik, çalışma ihtiyacı, yetersiz bakım, belirsizlik durumunda ailelerin eğitim ile ilgili kararsızlığı ve eğitimin faydasına dair farklı değerlendirmeler, çocukların eğitime erişimini"* olumsuz etkilemekte ve mülteci çocukların ulusal eğitim sistemine dahil edilmesine engel olmaktadır (Özer vd., 2016, s. 194).

Bu engelleyici unsurlar, hem okullaşma oranlarının istenilen düzeyde olmamasına hem de eğitime erişim imkanlarının aktif kullanılmamasına neden olmaktadır. Bu unsurlar, eğitim gören çocuklar açısından , müfredat, dil ve farklı eğitim sistemleri arasında geçiş zorluğunu da, beraberinde getirmektedir. Yine *"zor yaşam şartları altında yaşayan mültecilerin eğitimi bir gereklilik olarak görmemesi"*, *"yerinden edilme süresinin uzaması*", *"sosyal entegrasyonun sağlanmadan fiziki entegrasyonun sağlanmaya çalışılması"*, örneğin çalışma bağlamında devlet okullarında giden çocukların yaşadığı güçlükler, bu konudaki diğer engelleyici unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır (Peterson'dan akt Yavuz & Mızrak, 2016, s. 179).

2.4.1. Okul ve Müfredat Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar

Suriyeli çocuklara yönelik eğitim uygulamaları daha öncede değinildiği üzere hem PICTES Projesi öncesi hem de bu proje sürecinde genel olarak iki şekilde sürdürülmektedir. Bunlar çeşitli kurum ve kuruluşların desteği ile kurulan ve halen varlığını sürdüren Geçici Eğitim merkezleri ve ikinci olarak devlet okulları şeklindedir (Coşkun & Emin, 2016, s. 24).

Ortaya çıkan ikili eğitim sisteminden kaynaklı olarak Geçici Eğitim Merkezlerinin varlığını sürdürmeyecekleri belirtilerek, bu eğitim merkezlerinin devlet okullarına geçişi kolaylaştırmak amacıyla kullanılacağı ifade edilmiştir. Yani bir anlamda Geçici Eğitim Merkezleri "geçiş merkezi" şeklinde varlığını sürdürmekte süreç tamamlanınca eğitim faaliyetleri sonlandırılacaktır.

Hem oluşan ikili eğitim sistemi hem de Geçici Eğitim Merkezlerinin " geçiş merkezleri" olarak düşünülmesi beraberinde şu sorunlara neden olmaktadır:

- İlk olarak Geçici Eğitim Merkezleri her yerde bulunmamaktadır (Taştan & Çelik, 2017, s. XII). Bu eğitim merkezlerine ulaşamayan Suriyeli çocuklar, devlet okullarına kayıt yaptırmak zorunda kalmaktadırlar. Özellikle Türkçe dil yeterlilikleri zayıf olan ve bu eğitim merkezlerinde yeterli dil desteği alamayan Suriyeli çocuklar, Türkçe bilememekten kaynaklı olarak eğitim faaliyetlerine tam katılım gösterememektedir. Bu durumda, okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Bulut vd., 2018, s. 1223).

- Yine bununla paralel entegrasyon sürecinin hızlı işleyebilmesi adına, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren 1. 5. ve 9. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararı doğrultusunda, devlet okullarına kayıt yapmaları istenmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak, örneğin 8.sınftaki eğitimini Geçici Eğitim Merkezinde tamamlayan bir öğrenci 9. sınıf eğitimine devam etmek istediğinde devlet okuluna kayıt yapmak zorunda kalmaktadır. Dil yeterlilikleri

dikkate alınmaksızın devlet okullarına kayıt yaptırmalarının istenmesi, dil yeterliliği iyi olan öğrenciler açısından problem oluşturmazken Türkçeyi hiç bilmeyen ya da çok az bilen öğrenciler açısından daha büyük sorunlar oluşturmaktadır. Türkçe öğrenemeyen bu öğrencilerin, Türk öğrencilerle aynı müfredata almak durumunda kalması, akademik başarıyı düşürmekte aynı zamanda *"okulu terk etmelerine"* neden olmaktadır (Taştan & Çelik, 2017, s. 38). Bu zorluğun aşılması adına devlet okullarında da görevlendirilen dil öğreticileri bulunmaktadır. Ama bu durum öğrenci açısından kendilerine yabancı olan bir dilde müfredatı takip etmek öte yandan onunla paralel belli saat aralıklarında oluşturulan Türkçe dil sınıflarında, o dili öğrenmeye çalışmak gibi bir karmaşaya sebep olmaktadır. Bu durum hem Türkçe öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte hem de geri kalan dersleri takip etmede güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Bulut vd., 2018, s. 1223).

Suriyelilerin Türkiye dışında sığınmak zorunda kaldıkları Lübnan, Ürdün, Mısır gibi ülkelerde Arapça'nın resmi dil olmasından dolayı bu tür sıkıntılar yaşanmamaktadır. Suriyeli çocuklar oradaki eğitim sistemine kolayca *"adapte olabilmektedirler"*. Ancak Türkiye, diğer ülkelere göre Suriyeli çocukların *"okullaşmaları noktasında daha fazla çaba göstermek zorunda"* kalmaktadır (Culbertson & Constant'tan akt Taştan & Çelik, 2017, s. 38).

- Geçici eğitim merkezleri ile ilgili karşılaşılan bir diğer sorun ise PICTES Projesi ile ilköğretimde 30, lisede 35 olan haftalık ders saatlerinin 15 saatinin *"Türkçe öğretimi dersine ayrılması"* ve bunun sonucu olarak diğer *"alan derslere ayrılan sürenin azalmasıdır"*. Örneğin Türkiye'de *"bir lisede haftalık 6 saat olan matematik dersi "* Geçici Eğitim Merkezlerinde haftada sadece 2 saat olarak verilebilmektedir (Taştan & Çelik, 2017, s. 56). Bu durum devlet okullarına geçişte Türk müfredatını takip edememe riski taşımaktadır. Çünkü *"öğretim için ayrılan sürenin de öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu"* bilinmektedir (Karip & Koksal, 1996, s. 253). Bundan kaynaklı olarak ders saatleri arasındaki farklılıklar Türkçe dersi dışındaki matematik dersi örneğindeki gibi müfredata hakimiyetini etkileyecektir.

- Son olarak Geçici Eğitim Merkezleri ilgili belirtilmesi gereken bir diğer husus ise, bu merkezlerdeki eğitim faaliyetleri bir kısmı bağımsız olarak yapılandırılan alanlarda sürdürülmekle iken bir kısmı da, derslik ve bina yetersizlikleri yüzünden örgün eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü devlet okullarında sürdürülmektedir. Bu devlet okulları, Türk öğrencilerin eğitim saatleri dışındaki zamanlarda kullanılmaktadır. Buralarda eğitime genelde 14.30'dan sonra başlanmaktadır. Yani sabahları *"Türk öğrencilere, Türk öğretmenler tarafından"* Türkçe müfredat sunulurken *"öğleden sonra ise bu okulda Suriyeli çocuklara 15 saat Türkçe öğretimi dersine ilaveten Suriyeli öğretmenler tarafından Arapça olarak eğitim verilmektedir."* Bu durum okullarda derslik sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır (Taştan & Çelik, 2017, s. 21-22).

2.4.2. Dil Öğrenmede Kullanılan Ders kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar

Yabancılara Türkçe öğretiminde destekleyici temel materyallerden olan ders kitapları, dil öğretimi açısından önemlidir. Hem söz konusu eğitimi belli bir plan program dahilinde sürdürme açısından hem de öğrenen bireylerin öğrendiklerini pekiştirme ve kalıcı hale getirmesi açısından önem taşımaktadır.

Ders kitaplarının *"tamamlayıcı"* parçaları olan *" çalışma kitapları, alıştırma kitapları, okuma kitapları"* bunun gibi çeşitli materyallerin yanı sıra *"bilgisayar destekli işitsel- görsel uygulamalarda"* dil öğretiminde destekleyici ve tamamlayıcı materyaller içerisinde yer alır (Biçer & Kılıç, 2017, s. 650).

Dil öğrenme sürecinde ise ders kitapları ve diğer tamamlayıcı kaynaklar, *"öğrencilerin hedeflenen dil becerilerini kazanmalarında"* önemli bir yer tutarken; bu kitaplara erişim kolaylığı, metin, *"tema"* ve konular arasındaki bütünlük , görsellerin işlevsel bir şekilde kullanımı ve kazanımları pekiştirecek nitelikte olması *"öğrenci seviyesine"* uygunluk gibi hususlar, tüm eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önem taşımaktadır (Biçer & Kılıç, 2017, s. 650).

Türkiye de, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi ve bunun üzerine ders kitaplarının oluşturulması sürecinin çok eski olduğunu söylemek mümkün değildir. Her ne kadar bu konuda yapılan çeşitli teşvikler sonucu çeşitli *"kurum"*, kuruluş ve üniversiteler bir çalışma içerisine girdiyse *de "daha çok İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretim yöntemleri benimsenmiştir"*. "*Türk dilinin yapı ve özelliklerine uygun yöntemler"* belirlemekte de geç kalınmıştır (Demir & Açık, 2011, s. 52).

Ancak Türkiye'nin Suriyelilere dil öğretme gerçeği ile karşı karşıya kalması, dil öğretim sürecinin parçası olan ders kitaplarını ve materyal geliştirmeyi zorunlu hale getirmiştir (Biçer & Kılıç, 2017, s. 651). Özellikle göç eden nüfus içerinde, eğitim çağındaki çocukların sayıca çok oluşu bu ihtiyacı gündeme getirmiştir. Özellikle eğitim çağındaki Suriyeli çocukların, mevcut eğitim sistemine entegrasyonları açısından Türkçe dil yeterliliğini kazanmaları oldukça önem taşımaktadır. Hem sonraki eğitim

hayatlarını hem de ülkede kaldıkları süre içerisinde tüm faaliyetlerini etkileyen bir durumdur.

Bu noktada devreye giren PICTES Projesi ile bu süreç daha sistemli ve hızlı bir şekilde sürdürülmeye çalışılmıştır. Bu sürecin ders materyali olarak kullanılan *'Türkçe Öğreniyorum"* seti, *"ders kitabı, çalışma kitabı, dinleme kitapçığı ve ses CD'lerden oluşmaktadır"*. A1 ve A2 düzeylerinde dil *"kazanımlarını"* barındıran bu kitaplar, çoğunlukla 11-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik oluşturulmuştur. Ders kitaplarında ayrıca bireysel çalışmaya imkan tanımak adına Arapça yönergelere de yer verilmiştir (Biçer & Kılıç, 2017, s. 651).

Halen PICTES Pojesi kapsamında temel eğitim materyali olarak kullanılan bu set, her ne kadar dil öğretme süreci açısından önemli bir çalışma kaynağı olsa da, bazı noktalar açısından eksiklikler taşımakta ve bu eksiklikler dil öğrenme sürecine negatif yansımaktadır. Nitekim bu kitap seti ile ilgili yapılan bir çalışmada, bu konuda bazı eksikliklere değinmektedir. Söz konusu çalışmada, A1 ve A2 düzeylerindeki kitaplar incelenmiş ve bu kitapları kullanan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda şu tespitlerde bulunulmuştur:

"Ders kitaplarının içeriğinin her öğrencinin seviyesine uygun olmaması", "*etkinliklerin yetersiz ve içeriğin basit olması"*, "*her kademedeki öğrenci için aynı ve tek kitabın kullanıldığını bunun da öğretimde zorluklara sebep olması"*, söz konusu kaynakları, PICTES Proje kapsamında kullanan dil öğreticileri tarafından ortak görüş olarak ifade edilmiştir (Biçer & Kılıç, 2017, s. 654). Aynı araştırmanın temel dil becerileri dağılımına ilişkin sonuçları kapsamında da katılımcı Türkçe dil öğreticileri, dinleme/izleme becerilerine yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Biçer & Kılıç, 2017, s. 656).

Ancak dilde 4 temel beceri alanı olarak vurgulanan konuşma, okuma, yazma, ve dinleme becerilerinin birbirinden bağımsız olarak değil bir bütün olarak kazandırılması gerekmektedir. (Demir & Açık, 2011, s. 54). Dil öğretiminde bir beceriye yoğunlaşıp diğer becerileri ihmal etme, dil öğrenme sürecine katkı sunmadığı gibi özellikle Geçici Eğitim Merkezlerinden devlet okulllarına geçişleri hedeflenen Suriyeli öğrencilerin, diğer yaşamsal alanlarına da yansıyacaktır. Çünkü dil öğretimi, değinildiği gibi bir bütündür ve 4 temel beceri ile beraber ilerlemektedir. Bu açıdan yeterince dinleme etkinliği barındırmayan ders materyalleri öğrencilerin konuşma ve kendilerini ifade edebilme becerilerini de olumsuz etkileyecektir.

Ayrıca etkinliklerin Türk kültürünü yansıtması açısından zayıf kaldığı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin günlük hayatla ilişkisinin zayıf olduğu ve bunun geliştirmesi gerektiği görüşleri de, katılımcıların belirttikleri bir başka eksikliktir (Biçer & Kılıç, 2017, s. 660). Belirtmek gerekir ki hem ders kitapları hem de ders kitaplarında yer alan çalışma etkinlikleri ve metinlerin ,*"hedef kitlenin seviyesine"* uygun olması yani yaş ve seviyeyi dikkate alacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Öğrenenler açısından öğrendiklerinin *"günlük hayatla"* ilişkili olması ve hedef dilin öğrenirken kültür bağlamında sunulması, yabancı dil öğretiminde önemli noktaların başında gelmektedir. (Demir & Açık, 2011, s. 57)

Kültür bağlamından kopuk, öğrenci seviyelerini dikkate almayan, günlük hayatla ilişkilendirilmeyen ders materyalleri, özellikle dil öğretim sürecinde bilgilerin kalıcılığına engel olmaktadır. Bu durum sadece Suriyeli çocukların dil öğrenme süreçlerini değil aynı zamanda PICTES Projesi ile hedeflenen Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını da olumsuz etkilemektedir. Çünkü ders materyallerindeki dile getirilen eksiklikler, bu çocukların dil öğrenmelerini olumsuz etkileyerek devlet okullarına geçişte sorun oluşturmaktadır.

2.4.3. Çocuk İşçiliği Sorunu

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) çocuk işçiliğini , *"çocukları çocukluklarını yaşamaktan alıkoyan, potansiyellerini ve saygınlıklarını eksilten, fiziksel ve zihinsel gelişimleri açısından zararlı işler olarak"* tanımlamaktadır. Bu açıdan çocuk işçiliğinin tanımını ve çocukların her açıdan gelişimlerini olumsuz etkiyen unsurları, şu şekilde sıralamaktadır:

> Çocuklar için zihinsel, fiziksel, toplumsal ya da ahlaki açılardan tehlikeli ve zararlı işler,
>
> okula devam etmelerini engelleyen veya okullarından erken ayrılmalarına yol saçacak işler,
>
> çocukları okullarıyla aşırı uzun süren ve ağır işleri beraber yürütmek zorunda bırakan işler.

Ancak *"çocukların yaptıkları bütün işlerin"* ortadan kaldırılması hedeflenen çocuk işçiliği kapsamında değerlendirilmeyeceğini, eğitimlerinden alıkoymayan, gelişimlerini ve sağlıklarını olumsuz etkilemeyen işlerin, çocuk işçiliği tanımın dışında kaldığı da belirtilmektedir. Hatta çocukların ebeveynlerine *"yardımcı olmak", "okul saatleri dışında ve tatillerde cep harçlığı sağlayacak kimi işlerde yer almak gibi"* çalışma biçimlerinin olumlu olarak karşılanmaktadır (Uluslararası Çalışma Örgütü, 2018).

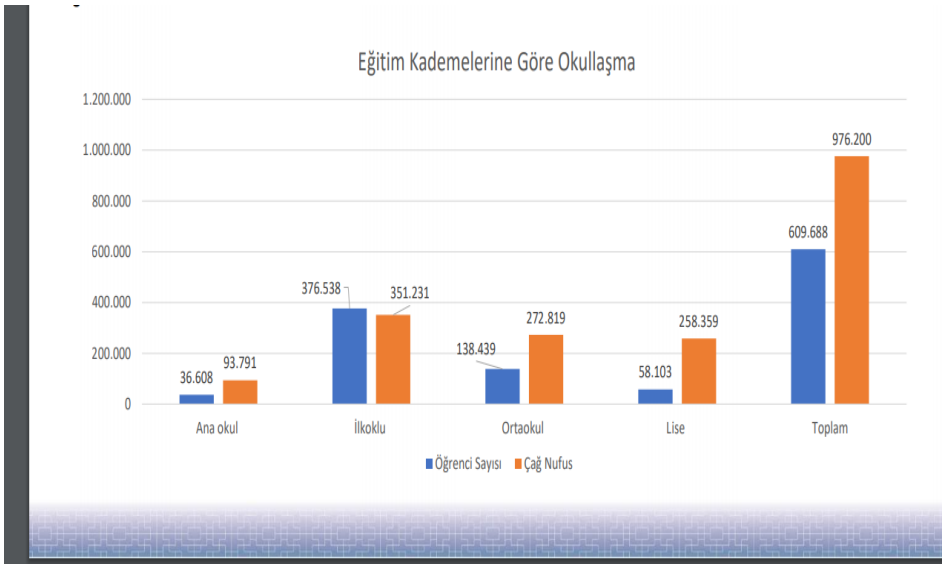
Bu tanımın dışında kalan ve çocukların *" eğitime ve sosyal hayata katılımlarını"* engelleyen her türlü çalışma alanı, çocuk işçiliği kapsamında değerlendirilmektedir. Çalışma bağlamında Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını olumsuz etkileyen ve temel hedeflerden olan okullaşma oranlarını düşüren mülteci çocuk işçiliği süreci 2011'de Suriyedeki krizi ile başlamıştır.

2011 ile başlayan Suriyelilerin "göç dalgası" Türkiye'nin Cumhuriyet Tarihi boyunca karşılaştığı en büyük göç akınlarından *"biri olmuştur." "Kayıtlı"* Suriyelilerin neredeyse yarısını 18 yaş altı olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların bir kısmı "*okula devam edebilirken"* bir kısmı da, okula devam edemeyip çalışmak zorunda kalmaktadır. Buna ek olarak, bir kısmı da okula devam ederken aynı zamanda

çalışmaktadır. Bunların sayılarına ilişkin net veri olmamakla birlikte çoğunun güvencesiz ve düşük ücretlerle çalıştırıldıkları düşünülmektedir (Lordoğlu & Aslan, 2018, s. 716).

Söz konusu bu durum, mülteciliğin sonucu olan iş bulamama veya göç eden ülkelerdeki kötü şartlar ve ucuz iş gücü olarak algılanmalarından bağımsız değildir (Tüzün, 2017, s. 15). Çocuk işçiliği sadece Türkiye'ye özgü bir durum olmayıp mülteciliğin getirdiği travmatik sürecin en büyük sonuçlarından biri olmuştur

Çoğu durumda, *"mültecilik fakirlik ile karakterize bir durumdur."* Mülteciliğin neden olduğu yoksullukla beraber çoğu aile, çocuğunu okula göndermeme eğiliminde olup kendilerine maddi açıdan destek çıkmasını beklemektedir (Sirin & Sirin akt Yavuz & Mızrak, 2016, 182). Bu bağlamda, 15 yaş üzeri Suriyeli çocukların okullaşma oranlarına bakıldığında, kendilerinden daha küçük yaş gruplarından daha düşük olduğu söylenebilmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, az önce de değinildiği üzere mülteciliğin sonucu olan yoksulluktan kaynaklı, bu çocukların çalışmak zorunda olmalarıdır. Söz konusu bu durum Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün paylaştığı geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okullaşma oranlarına da yansımaktadır. Nitekim aşağıdaki tabloda bu durum görülebilmektedir.



(Tablo 1: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018)

Tablo 1 incelendiğinde eğitim çağı yani yaşı itibariyle okulda olması gereken öğrenciler ile mevcut eğitimini sürdüren öğrenciler arasındaki en büyük sayı farklılığının lise düzeyinde olduğu görülmektedir. Lise düzeyindeki eğitim seviyesi genel olarak 15-18 yaş aralığına denk gelmektedir. Bu fark, yaş ve eğitim düzeyi düştükçe azalmaktadır.

Çoğu durumda ebeveynlerinin iş bulamaması, işveren açısından çocukların daha düşük ücretle çalıştırılmaları, yine İstanbul gibi kiraların yüksek olduğu illerde Suriyelilerin "*düşük gelirleri"* ile bunu karşılamamalarından dolayı, çocuklar buna destek olmak amacıyla *"çalışmak zorunda kalmaktadırlar."* Yine özellikle büyük sehirlerde geçim zorluğu ve düşük ücretle çalışma gibi nedenler *"aile üyeleri içerisinde birden fazla kişinin"* çalışmasını zorunlu hale getirmektedir. Bundan kaynaklı olarak okul çağında olup ailesine ekonomik destek vermek zorunda kalan Suriyeli çocuklar, ya eğitim sürecine dahil olamamakta ya da eğitim hayatını sürdürememektedirler (Taştan & Çelik, 2017, s. 36).

Tüm bunlar, hem entegrasyon hem de Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının arttırılması hedeflerini engellemektedir. Bunun yanında güvencesiz ve düşük ücretli çalıştırma, Suriyeli nüfusun arasında yoksulluğun daha da yaygınlaşmasına neden olarak başka sosyal sorunlara da yol açmaktadır. Şiddet gruplarına yönelim, sokak yaşamıyla beraber suça sürüklenme, tehlikeli işlerde çalışma gibi sonuçlar çocuk işçiliğinin olası riskleri olarak nitelendirmek mümkündür (Özservet, 2015, s. 99).

Çünkü eğitim, aynı zamanda topluma adapte olmanın, geleceğini kurmanın, daha sağlıklı ve nitelikli bireylerin yetişmesinin bir adresi iken aynı zamanda suç üretiminin önünde bir bariyerdir. Bu yüzden nitelikli eğitime erişim ve eğitim hakkının tam tesisi, her statüden kimse ve birey için gerekli temel bir insan hakkıdır. Eğitimsizlikle neticelenen yoksulluk, radikal gruplara katılma bundan bağımsız değildir. Bu konudaki önleyici çalışmalar her kesimin sorumluluğu altında olan hassas bir konudur.

SONUÇ

Eğitim kavramı ile ilgili farklı tanımlar yer almakla beraber, daha çok kişilerde istendik yönde yani topluma uyum sürecini destekleyen, zihinsel ve davranışsal değişiklikler oluşturan etkinlikler olarak tarif edilmektedir. Söz konusu bu değişim, formal olarak adlandırılan (okul faaliyetleri gibi) toplumsal yapılar tarafından şekillendirildiği gibi informal olarak nitelendirilen (sosyal çevre, arkadaş grubu gibi) unsurlar tarafından da şekillendirilmektedir. Ancak bu değişim ve istemler, insan haklarını gözeten bir çerçevede olmalıdır.

Bu açıdan insan ve toplum gelişiminin bir aracı olan eğitim, farklı biçim ve amaçlarla insanlarla birlikte var ola gelmiştir. Geçmişte yaşamı sürdürme becerilerini öğretmeye yönelik olan eğitim, süreçle beraber kişilerin ve toplumların gelişiminin önemli bir unsuruna dönüşmüştür. Bugün hayatın her alanında eğitim faaliyetleri önemli bir yer tutmakta; bilimsel gelişmelerin, toplumsal kalkınmanın, hayata etkin katılımın belirleyici bir unsuru olarak yer edinmektedir. Nitekim bugün toplumların gelişmişliği ve refah seviyelerinin, eğitim düzeyi ile paralel ilerlediği kabul edilmektedir. Bir diğer açıdan eğitim, insanların "olanaklarını" gerçekleştirip geliştirmesinin "önkoşulu" niteliğindedir.

Eğitimin önemi ve insan hayatındaki gerekliliği, süreçle beraber onun temel bir insan hakkı olarak tanımlanmasını sağlamış ve hem ulusal hem de uluslararası yasal düzenlemelerin birçoğunda güvence altına alınmıştır. Bugün eğitim, tartışmasız olarak temel bir insan hakkı olarak görülmekte ve bu hakkı, bireylerin etkin kullanabilmeleri adına devletlere yükümlülükler getirilmektedir. Bu açıdan eğitimin, "pahalı ve teknik gereklilikler" gerektiren bir hak olması ve devletin aktif çabasını gerektiren yükümlülükler barındırmasından dolayı, ikinci kuşak haklar olarak nitelendirilen "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar" kategorisinde değerlendirilmektedir.

Bunun nedeni, eğitim gibi karmaşık ve maliyetli bir organizasyonun, devlet mekanizmasının desteği olmaksızın etkin bir hak olarak kullanılmasının çok zor olmasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan bu kategorik ayrım, insan hakları arasında hiyerarşik bir ilişki kurulmadan ele alınmalıdır. İnsan hakları, sınıflandırma ve ayrım yapılmaksızın bütüncül bir şekilde önem taşımaktadır. Bu açıdan nasıl çalışma hakkı yaşam hakkından bağımsız değilse eğitim hakkı da yaşam hakkından ve diğer temel haklardan bağımsız değildir.

Başlangıçta temel eğitime erişim düzeyinde anlaşılan eğitim hakkı, zamanla diğer üst öğrenim seviyelerini de kapsar hale gelmiş ve devletin yükümlülükleri de bu doğrultuda artmıştır. Ancak eğitim hakkının içeriği ve kapsamının ne olduğu konusunda farklı değerlendirmeler bulunmaktadır. AİHM kararları dikkate alındığında, eğitim hakkının sadece fiziksel koşullar oluşturma ve ekonomik kaynak ayırmaktan ibaret olmadığı görülmektedir.

Mahkeme kararları, devletlere kimsenin eğitim hakkından mahrum bırakılamayacağı yönünde negatif bir yükümlülüğünün olduğunu hatırlatırken; diğer yandan bireylerin eğitim hakkından etkin yararlanmaları adına alınacak ek tedbirleri barındıran pozitif yükümlülüğünün olduğunu da hatırlatmaktadır. Özellikle kişilerin eğitim hakkından mahrum kalmamaları için gerekli tedbirlerin alınması, mevcut eşitsizliği ortadan kaldıracak makul düzenlemelerin yapılması, yine aynı şekilde özel koruma gerektiren dezavantajlı gruplara yönelik eğitime erişimlerini mümkün kılacak düzenlemelerin yapılması devletlerin yükümlülükleri arasındadır.

Devletlerin bu pozitif yükümlülüğü, yasal koruması altında olan tüm bireyler için geçerli iken özellikle dezavantajlı olarak anılan gruplar (göçmenler, mülteciler, çocuklar, engelliler, yaşlılar, yoksullar, gibi) söz konusu olunca gözetilmesi gereken hassasiyet de artmaktadır. Çünkü dezavantajlı gruplar, çoğu zaman kendi ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çeken veya toplumun diğer bireylerinden farklı olarak toplum imkanlarından yoksun kalan kimselerden oluşmaktadır. Çoğunlukla bu kesimler, "sağlık, konut ve eğitim gibi temel toplumsal gerekliliklerden" yoksun kalmakta ve hayata eşit şekilde katılım göstermekte güçlük çekmektedirler

Bu kimselerin, temel hakları etkin kullanabilmeleri alınacak ek tedbirlerle mümkün olmaktadır. Söz konusu bu ek tedbirler alınmadığı takdirde dezavantajlı kişiler, temel haklardan yararlanamamakta veya yararlanırken sarf etmeleri gereken çaba artmaktadır. Söz konusu bu ek çaba, fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu açıdan devletlerin, her durumda mutlak eşitlik ilkesi ile hareket etmesi söz konusu değildir. Çalışma bağlamında dezavantajlı gruplar olarak anılan göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma statüsünde yer alan Suriyeli çocuklar da, bir insan hakkı olan eğitim hakkının taşıyıcısıdırlar ve bu çocuklar için de, eğitim temel bir haktır.

Genellikle iyi bir hayat beklentisi ile yerleşim yerini terk eden ve başka bir ülkeye yerleşen kimseler için göçmen kavramı kullanılırken; göç etme nedeni eziyet veya kötü muameleye maruz kalma korkusuna dayanan kimseler için ise, mülteci ve sığınmacı kavramı kullanılmaktadır. Yani göçmenlik, gönüllülük unsurunu içerirken mülteci ve sığınmacılarda bir zorunluluğa işaret etmektedir. Ayrıca mülteci ve sığınmacı statüsünde yer alan kimselerin göç etme nedenleri aynı olmakla beraber hukuki statüleri birbirinden farklıdır. Sığınmacı kişinin mülteci olarak kabul edilmeden önce tabi olduğu yasal statüdür. Sığınmacılar, başvuruları kabul edildiği takdirde "mülteci" statüsü kazanmaktadırlar. Bu açıdan sığınmacı "de facto mülteci" olarak kabul edilmektedir. Yani yasal olarak mültecilik başvurusu sonuçlanmamış kimselerdir.

Öte yandan Türkiye'nin de taraf olduğu 1951 tarihli Cenevre Konvansiyonu'nda, mülteci tanımı yapılmış ve ülkelerinde mülteci barındıran taraf devletlere yükümlülükler getirilmiştir. Bu yükümlülükler, mültecilerin temel haklarını kullanmalarına imkan tanımaktadır.

Çalışma bağlamında değinilen iltica hukuku literatüründe yer alan kavramlardan biri olan geçici koruma statüsü ise, Türkiye'nin iltica hukuku alanında en kapsamlı yasal düzenlemesi olarak kabul edilen 4 Nisan 2013 tarihli 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanun'u (YUKK) ile hukuk sistemimizde yer almıştır. Söz konusu Kanun ile ülkesini terk etmek zorunda kalan ve Türkiye'ye sığınan kişiler, 4 ayrı koruma statüsünde değerlendirilmektedir. Bunlar: Mültecilik, şartlı mültecilik, ikincil koruma ve geçici koruma statüsü şeklindedir.

Geçici koruma statüsünün diğer 3 koruma statüsünden farkı, bireysel değil kitlesel göçler karşısında geliştirilen bir koruma statüsü olmasıdır. Söz konusu bu statü, Suriye'de 2011'de başlayan ve halen devam eden iç savaştan kaynaklı olarak Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin kitlesel göç akını karşısında oluşturulmuştur.

Çünkü Türkiye'nin de taraf olduğu Cenevre Konvansiyonu'nda yer alan mültecilik tanımında, kişilerin mülteci olarak kabul edilebilmesi için, ilk olarak Avrupa'da meydana gelen olaylar yüzünden ülkesini terk etme zorunluluğu yer almıştır. Ancak daha sonra Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşmeye Ek Protokol'ü (1967 Protokolü ya da New York Protokolü) ile söz konusu " coğrafi sınırlama" kaldırılarak ülkesini *"ırkı, dini, milliyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden"* ülkesini terk eden her birey, mülteci olarak tanımlanmıştır.

Ancak Türkiye, Sözleşme metninin başlangıcında "coğrafi sınırlama" şeklinde yer alan mültecilik tanımını kabul etmiş ve bu konudaki çekincesini kaldırmamıştır. Bu çekince, sonraki süreçlerde Türkiye'ye sığınan Avrupalı olmayan insanların statü sorununu ortaya çıkarmıştır. Özellikle Suriyelilerin göç akını, bu konudaki boşluğu iyice gün yüzüne çıkararak bu konuda yeni bir düzenlemeyi gerekli kılmıştır. Geçici koruma statüsü, bu Kanunun düzenlenmesiyle yer bulmuş ve 2014 yılına ait Geçici Koruma Yönetmeliği'yle de, Suriyeliler geçici koruma statüsü kazanmışlardır.

Söz konusu bu yasal statüden önce Suriyeliler için genellikle "misafir" ifadesi kullanılmaktaydı. Türkiye o dönem Suriye'deki iç savaşın kısa sürede son bulacağını ve bu insanların, kendi ülkelerine geri döneceklerini varsaymaktaydı. Ancak geçen süreçle birlikte Suriyelilerin geçicilik süresinin öngörülemezliği diğer yandan "coğrafi çekinceden dolayı" mülteci olarak kabul edilmemeleri, bu konuda hukuki bir düzenlemeyi gerekli kılmıştır. Mülteci olarak değerlendirilmemeleri, başta eğitim hakkı olmak üzere birçok temel hakkı kullanmaları açısından engel oluşturmaktaydı. Bu açıdan Suriyelilere sağlanan geçici koruma statüsü, başta eğitim hakkı olmak üzere temel haklardan yararlanma imkanı sağlamıştır. Geçici koruma statüsünde olan

Suriyelilerin temel haklardan nasıl yaralanacağı ise daha sonra düzenlenen 13.10.2014 tarihli "Geçici Koruma Yönetmeliği" ile açıklığa kavuşturulmuştur.

Suriyeli çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanmalarına katkı sunan PICTES Projesi de, bu yasal statünün oluşturulması ve şu ana dek değinilen hukuki düzenlemelerle mümkün olmuştur. Söz konusu bu yasal düzenlemeler, Suriyelilerin yasal statülerinin belirsizliğinden kaynaklı yaşadıkları sorunları ve temel hakları kullanmada karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırılma amacına yönelik olmuştur. Bu noktada özellikle geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim hakkının sağlanması açısından bu çalışmalar önemli bir adım olmuştur. Ayrıca yapılacak çalışmaların ve sunulacak hizmetlerin yasal alt yapısı da, bu düzenlemelerle güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkı, daha önce değinildiği üzere hem iç hukuk hem de uluslararası hukuk tarafından güvence altına alınmış ve bu hakkın korunması adına devletlere yükümlülükler getirilmiştir.

Özellikle temel eğitim basamağındaki çocukların eğitime erişimi vatandaşlık bağı ile ilintilenmeksizin tüm devletlerin yükümlülüğünde olması, birçok uluslararası sözleşme metninde yer bulmaktadır. Bu noktada geçici koruma statüsünde olan Suriyeli çocukların eğitim hakkını etkin kullanmalarına imkan tanıyan çalışmaların yapılması, Türkiye'nin hem iç hukuk hem de uluslararası hukukun bir gereği olarak temel yükümlülüklerindendir. Söz konusu eğitim hakkının taşıyıcı olan çocuklar olunca devletlerin burada gözetmesi gereken hassasiyet artmaktadır. Özellikle savaş koşulları gibi acil durumlarda eğitim hayatları kesintiye uğrayan çocuklar açısından eğitim, "bir lüks değil" yaşamsal önemde bir gerekliliktir.

Bu noktada Türkiye, iç savaştan dolayı ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriyeli çocukların eğitim hakkını kullanabilmeleri adına ilk göç sürecinden bu yana bir çaba içerisinde olmuştur. İlk etapta Suriyelilerin geçici olacağı düşünülmüş ve daha çok temel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ancak geçen süreçle bu göçün geçici olmayacağı fark edilmiş ve "ülkeye uyumları ve sosyal bütünleşmelerine" yönelik çalışmaların yapılması zorunlu hale gelmiştir. Söz konusu bu uyum ve sosyal bütünleşmenin önemli bir aracı da, eğitim olmuştur. Suriyeli

çocukların eğitim haklarını kullanmalarına yönelik yapılan çalışmaları, konu başlığına bağlı olarak PICTES Projesi öncesi ve sonrası diye 2 şekilde ayırmak mümkündür.

PICTES Projesi öncesi eğitim çalışmaları, ilk olarak krizin başladığı ve Türkiye'ye yönelik göçün gerçekleştiği 2011 yılı ile başlamıştır. Söz konusu bu eğitimler, daha çok savaş travmasının giderilmesi ve sosyal rehabilitasyon çalışmalarına yönelik olmuştur.

2013 yılına gelindiğinde ise Suriye'deki çatışmalar şiddetlenmiş ve bu paralelde Türkiye'ye yönelik göç eden nüfusta da ciddi artışlar olmuştur. Bu durum, mevcut barınma merkezlerinin ihtiyacı karşılayamamasına ve Suriyelilerin barınma merkezleri dışındaki alanlara göç etmelerine neden olmuştur. Başta büyük şehirler olmak üzere birçok yere yayılan bu göç, kamp dışı ve kontrolü daha zor olan nüfusun artmasına neden olmuştur. Bunun sonucu olarak kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyacı gündeme gelmiştir. Bu ihtiyaçtan kaynaklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Suriyeli çocukların eğitimleri konusunda ilk resmi belge kabul edilen 26 Nisan 2013 tarihli "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" Genelgeyi yayımlamıştır. Söz konusu bu belge ile Milli Eğitim Bakanlığı, kamp dışında yer alan Suriyeli çocukların eğitim ihtiyacını gündemine almıştır. Ancak bu Genelge, Suriyeli çocukların eğitime nasıl erişeceklerinden ziyade kamp dışında yaşayan çocukların eğitim alabilecekleri fiziki mekanların tespitine yönelik olmuştur.

Bu Genelgeden yaklaşık 5 ay sonra Milli Eğitim Bakanlığı, 23 Eylül 2013 tarihli "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" ikinci bir Genelge yayımlamıştır. Bu Genelge, kamp dışında yaşayan çocukların alacakları eğitimin içeriğine ve yöntemine de yer vermiştir.

Genelge ile eğitim faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde olması şartı ile Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından belirleneceği ve Arapça müfredat biçiminde uygulanacağı kararlaştırılmıştır. O dönem için Milli Eğitim Bakanlığı, bu şekilde bir uygulama getirilmesinin gerekçesi olarak Suriyeli çocukların kesintiye uğrayan eğitimlerine devam edebilmeleri, kendi ülkelerine veya bir

başka ülkeye gitmeleri durumunda sıkıntı yaşamamaları adına gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Bunun için eğitim faaliyetlerinin gönüllülük esasına dayalı çalışacak Suriyeli öğretmenler veya Arapça bilen diğer öğretmenlerle beraber sürdürüleceği kararlaştırılmıştır.

Söz konusu bu durum, daha sonra resmi bir nitelik kazanacak olan ve Arapça müfredatı takip eden, öğrencilerinin tamamını Suriyeli çocukların oluşturduğu "Geçici Eğitim Merkezi" adı verilen eğitim merkezlerinin oluşmasına neden olmuştur. Uygulanan eğitim programları, geri dönmeleri durumunda yaşanacak sene kaybını önlemeye yönelik olduğu için Türkçe müfredat takip edilmemiştir. Ancak geçen süreçle ülkedeki Suriyelilerin kalıcı olduğu gerçeği karşısında, kısa vadeli politikalar yerini daha kalıcı çözüm arayışlarına bırakmıştır.

Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı, 23 Eylül 2014 tarihinde **"**Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" Suriyeli çocukların eğitimine yönelik 3.resmi belge olarak kabul edilen yeni bir Genelge çıkarmıştır.

Bu Genelgeye iki nedenden dolayı ihtiyaç duyulmuştur.

- 26 Nisan ve 23 Eylül 2013 tarihli Genelgelerin, Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımından hareketle şekillenmiş olması ve bundan dolayı yaşanan belirsizlikler,
- İkinci olarak Arapça müfredatı takip eden Geçici Eğitim Merkezlerinin giderek artması ile beraber kontrolünün daha zor hale gelmesidir.

Bu Genelge, değinilen sorun alanlarından kaynaklanan ihtiyaçlara cevap veren en kapsamlı yasal düzenlemedir. Genelge ile geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanmalarına imkan tanıyan düzenlemelere ve bundan sonra izlenecek yol ve yöntemlere yer verilmiş ve Suriyeli çocuklara verilen eğitim hizmetleri, "bir standarda" bağlanmıştır.

Genelge, ilk olarak kamplarda sosyal rehabilitasyon çalışmalarıyla başlayan ve daha sonra kamp dışı nüfusun artması ile Türkiye'nin birçok yerine yayılan Arapça müfredatı takip eden Geçici Eğitim Merkezlerinin, Milli Eğitim Bakanlığının denetiminde olmasını sağlayarak resmi nitelik kazanmasına imkan tanımıştır. Bir anlamda Genelge, 2013 yılı ile kamp dışı nüfusun artışıyla neredeyse Suriyelilerin bulunduğu tüm illere yayılmaya başlayan ve "de-facto" olarak varlığını sürdüren Geçici Eğitim Merkezlerinin varlığını kabul ederek bunları denetim altına almaya yönelik olmuştur.

Yine aynı Genelge ile Suriyeli çocukların Geçici Eğitim Merkezleri dışında devlet okullarında da kayıt yapabilmelerinin önü açılmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği ile yasal statü elde eden Suriyeli çocukların devlet okullarına kayıt süreçleri, bu Genelgeyle açıklığa kavuşturulmuştur.

Ancak Genelge, Geçici Eğitim Merkezlerini denetim altına alıp yasal statü kazandırdıysa da, düzenlemelerin sadece mevcut çalışmaları kontrol etme amacı taşıması ve Geçici Eğitim Merkezlerindeki eğitim faaliyetlerine devam edileceğinin ifade edilmesi, sonraki süreçlerde yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

- Bunlardan ilki yasal statü kazanan Geçici Eğitim Merkezlerinin sayılarının artması ve beliren ikili eğitim sitemi,
- İkinci olarak devlet okullarına kayıt süreçleri kolaylaştırılan Suriyeli öğrencilerin uyum ve dil problemleri olmuştur.

Geçici Eğitim Merkezlerinin neden olduğu ikili eğitimin kalıcı olma riski ve Suriyelilerin artık geri dönüşlerinin kısa vadede gerçekleşmeyeceği gerçeği, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine dahil edilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu noktada Suriyeli çocukların Türkçeyi bilmiyor olmaları, bu dahil etme hedefinin önündeki en büyük engel olarak durmaktaydı. Bundan sonraki süreçte takip edilmesi hedeflenen temel politika, bu çocukların dil öğrenmelerini hızlandırarak devlet okullarına geçişlerini kolaylaştırmak ve aynı zamanda uyum süreçlerini arttırmaya yönelik olmuştur.

Türk eğitim sistemine dahil etme çalışmaları, daha çok Geçici Eğitim Merkezlerinde yoğunlaşmıştır. Çünkü bu merkezlerin eğitim dilinin ve müfredatının Arapça olması, buralarda eğitim gören çocukların Türkçe'yi öğrenememelerine neden olmuştur. Söz konusu bu sonuç, geçiş planı önünde büyük bir engel olarak durmaktaydı. Değinilen dil engelinin ortadan kaldırılması ve Türk eğitim sistemine dahil etme hedefi, PICTES Projesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

PICTES, Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında FRIT (Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı) çerçevesinde 03.10. 2016 tarihinde hayata geçirilen ve Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonuna yönelik çalışmaları barındıran bir projedir. Söz konusu proje, bir yandan devlet okullarında mevcut Suriyeli çocukların dil ve uyum problemlerini çözerek eğitim hayatlarını sürdürümlerine imkan oluşturmak diğer yandan Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerinde proje süresinin bitimi ile beraber mevcut eğitim sistemine dahil edilmelerini hedeflemektedir. Bu hedefin önündeki en büyük engel olan dil problemi, hem Geçici Eğitim Merkezlerinde hem de devlet okullarında yoğunlaştırılmış Türkçe dersleri ile çözülmeye çalışılmıştır.

Buna bağlı olarak PICTES öncesi haftalık 5 saat olarak sunulan Türkçe dil desteği, Projenin hayata geçirilmesi ile Geçici Eğitim Merkezlerinde ilköğretim düzeyinde haftalık 30 saatin 15 saati; ortaöğretimdeki 35 saatin yine 15 saati Türkçe öğretimine ayrılmış ve böylelikle Türkçe ders saatleri arttırılmıştır. Türkçe derslerinin dışında kalan saatler ise daha önce uygulandığı haliyle Arapça olarak Suriyeli öğretmenler tarafından verilmektedir. Proje ile sağlanan dil desteği, Geçici Eğitim Merkezlerinde verilen eğitimin tamamen Türkçe olmasından öte Türkçe dil ders saatlerinin arttırılması ve geriye kalan saatlerin ise mevcut önceki uygulama ile devam edilmesi şeklinde olmuştur. Türkçe derslerini vermek amacıyla proje kapsamında Türkçe dil öğreticileri istihdam edilmiştir.

Yine proje kapsamında Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanabilmeleri adına derslik, materyal ve eğitim giderleri için hibe kaynaklarından destek sağlanmıştır. Bu çalışmalar, hem Suriyeli çocukların okullaşma oranlarının artmasına hem de aynı zamanda projenin ana hedefi olan Türk eğitim sistemine dahil edilmesine katkı sunmaktadır.

Nitekim projenin uygulanması ile beraber Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrenci sayıları azalırken devlet okullarındaki öğrenci sayıları artmıştır. Söz konusu bu entegrasyon çalışmalarının bir parçası olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararı doğrultusunda, Geçici Eğitim Merkezlerine 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 1. ve 5. sınıf düzeylerine kayıt alınmaması, Geçici Eğitim Merkezlerinden mezun olup 9.sınıfa geçecek öğrencilerin ise devlet okullarına kayıtlarının yapılması, istenmiştir.

Ancak bu geçiş sürecinde, Geçici Eğitim Merkezleri erişime açık tutulmuş ve dil desteği verilerek kademeli olarak kapatılmaları planlanmıştır. Bu durumun gerekçesi olarak, Suriyeli çocukların belli dil yeterliliği edinmeden devlet okullarına aktarmanın okullaşma oranında azalmaya sebep olacağı ifade edilmiştir. Bu kaygılardan dolayı Geçici Eğitim Merkezleri, erişime açık tutulmuş bir diğer yandan planlanan geçişe hizmet etmesi açısından da, Türkçe ders saatleri arttırılmıştır.

Her ne kadar PICTES Projesi ve bunun uygulanması adına sağlanan uluslararası destek, gecikmeli bir çalışma olsa da yerinde ve özelikle savaş travması yaşamış Suriyeli çocukların eğitim haklarının sağlanması açısından önemli bir çalışmadır. Ayrıca proje, ülkede sayıları milyonları bulan Suriyelilerin çocukların eğitim haklarını kullanmaları adına, ev sahibi olan Türkiye'nin uluslararası kamuoyu tarafından yalnız bırakılmaması ve desteklenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Nitekim eğitim hakkının etkin kullanılması, devletlerin gerekli tedbirleri almasıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle temel düzeyde çocukların ayrım gözetilmeksizin eğitim almalarının sağlanması, devletlerin temel yükümlülüklerindir. Bu temel eğitime erişirken özellikle "makul ve objektif" gerekçe olmaksızın bireyler arasında farklı eğitim programlarının uygulanması, bireylerin eğitim olanaklarından eşit

koşullarda yararlanmalarına engel olmaktadır. Bu açıdan PICTES Projesi, devletin "herkesin eğitim hakkından yararlanmasını sağlama" yükümlülüğünü yerine getirmesi noktasında önem taşımaktadır. Çünkü proje süreci ile ayrı eğitim uygulamalarına son verilmeye çalışılmakta, Suriyeli çocuklara Türk öğrencilerle aynı eğitim müfredatından ve koşullarından yararlanma imkanı sağlanmaktadır. Eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanma noktasında engel olarak duran Türkçe öğrenme eksikliği, PICTES Projesi kapsamında verilen dil eğitimiyle giderilmeye çalışılmakta ve bu çalışmalar, eğitim hakkının etkin, eşit olanaklar çerçevesinde kullanılmasına imkan tanımaktadır.

Yine proje kapsamında çocuklara ders kitapları, kırtasiye yardımı, okula erişime yönelik ulaşım hizmetleri gibi sağlanan destekler, eğitim hakkının ekonomik, fiziksel erişilebilirliği ve ilgili devletlerin fırsat eşitliğinin sağlanması yükümlülüğünü yerine getirmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu açıdan sürdürülen eğitim çalışmaları, başlangıçta geçicilik algısı ile oluşturulduysa da, özellikle dilin hem toplumsal aidiyet ile doğrudan bağlantılı olması, dil hakimiyetinin aynı zamanda akademik başarıya etkisi dikkate alındığında Türkçe dil desteğinin sağlanması, bu çocukların okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öte yandan bu destekler, Suriyeli çocukların hayata etkin katılabilmelerine ve yer aldıkları toplumun uyum içinde yaşamalarına katkı sağlanmıştır. Bu açıdan Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını ve dil yeterliliklerini arttırmaya yönelik PICTES Projesi, Suriyeli çocukların gelecek planı kurmalarının ve kendilerini güvende hissederek ev sahibi toplumla yaşamalarının önemli bir destekçisidir. Yine aynı şekilde Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanmalarında önemli bir katkı sağlamaktadır.

Ayrıca söz konusu entegrasyon çalışmalarının uzun vadeli düşünülmesi, yaşanacak kültürel uyum sorununun ve aidiyet engelinin önünde geçecektir. Çünkü çocuklar açısından eğitim hakkından etkin yaralanma hem eğitim diline hakimiyetle hem de eğitim kurumlarına aidiyetle doğrudan ilgilidir.

Söz konusu proje , Suriyeli çocukların eğitim haklarını etkin kullanmaları adına katkılar sunmakla beraber aynı zamanda beraberinde bazı sorun alanları da oluşturmuştur. Bu konu bağlamında beliren sorun alanları, hem projenin kısmen yürütülme biçiminden hem de çoğunlukla da mülteciliğin yarattığı sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bunlar genel olarak bu çocukların eğitim hakkını etkin kullanmaları engel oluşturmakta aynı zamanda projenin işlevselliğini azaltarak bu eğitim çalışmalarından beklenen sonuçları güçleştirmektedir.

Bu sorun alanları şu şekildedir:

- Her ne kadar PICTES Projesi ile hem devlet okullarında hem de Geçici Eğitim Merkezlerinde yoğun bir Türkçe dil desteği sağlansa da aynı zamanda mevcut ikili eğitim sistemi varlığını koruması,

- Geçici Eğitim Merkezlerinde yoğunlaştırmış Türkçe derslerinden dolayı diğer derslere (matematik, fizik gibi) ayrılan sürenin az olması, bundan kaynaklı olarak devlet okullarına geçiş durumunda, Türk eğitim müfredatının gerisinde kalma riskinin olması,

- Daha önce değinildiği üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nın kararı gereği bazı ara sınıf öğrencilerinin dil yeterliliklerine bakılmaksızın devlet okullarına yönlendirilmesi, bunun sonucu olarak uyum sorunlarına neden olarak okulu bırakma riski,

- Bazı merkezlerin fiziki açıdan eğitim faaliyetleri sürdürmeye uygun olmaması,

- Proje kapsamında Türkçe dil öğretimi hedefine destek amacıyla dağıtılan ders kitaplarının niteliği ile ilgili sorunlar,

- Son olarak mülteciliğin ve onun sonucu olan yoksulluğun uzantısı olarak ortaya çıkan çocuk işçiliği nedeniyle özellikle ortaöğretim düzeyinde Suriyeli çocukların okullaşamaması, konu bağlamında beliren sorun alanları olarak gösterilebilmektedir.

Sonuç olarak PICTES Projesi, sağladığı destekler ve faaliyetlerle eğitim hakkının etkin kullanılması açısından katkı sağladığı gibi savaş travması yaşamış Suriyeli çocukların savaşın neden olduğu travmanın atlatılmasına yönelik de katkı sağlamıştır. Bu açıdan eğitim hakkının, moral ve motivasyon, ekonomik destek, fiziki ortam, derslik, eğitim materyali gibi tüm bileşenlerle birlikte anlamlı hale gediğini düşündüğümüzde, bu açıdan proje bunun sağlanması adına önemli bir işlev üstlenmiştir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Y. (2016). *Göç Sosyolojisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Alp, L. (2014). *Dezavantajlı Grupların İstihdama Katılmaları: G20 Ülkelerindeki Başarılı Uygulamalar* (Uzmanlık Tezi). Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı.* İstanbul: MEB Yayınları.

Armağan, S. (2007). *En Son Değişikliklerle 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1876, 1921, 1924, 1961 Anayasalarımızın Doğru ve Eksiksiz Metinleri.* İstanbul: Çağrı Yayınları.

Avrupa Birliği Delagasyonu. (2018, Mart 22). Erişim tarihi: 28 Nisan 2018, https://www.avrupa.info.tr/tr/turkiyedeki-multeci-krizine-avrupa-birliginin-mudahalesi-710 adresinden alındı.

Avrupa Birliği Komisyonu. (2017). *Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardıma İlişkin Birinci Yıllık Rapor.*

Aydın, F. (Ed.). (2014). *Avrupa Sosyal Şartı.* Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). "Suriyeli Öğrencilere Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi." *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,5(4),649-663.Erişimtarihi:18Haziran2018, http://www.anadiliegitimi.comi/download/article-file/356480 adresinden alındı.

Bingöl, B. (2012). "Türkiye İçin Bir Eğitim Hukuku Teorisinin Gerekliliği." *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 2*(2), 25-38. Erişim tarihi: 22 Haziran 2018, http://www.hukukdergi.hacettepe.edu.tr/dergi/C2S2makale3.pdf adresinden alındı.

Bulut, S., Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). "Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(7), 1210-1238. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2018, http://tekedergisi.com/Makaleler/1791839569_32sevilay.pdf adresinden alındı.

Büyükikiz, K., & Çangal, Ö. (2016). "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3*(5), 1414-1430. Erişim tarihi: 25 Ağustos 2018, http://www.tekedergisi.com/Makaleler/772131954_21b%C3%BCy%C3%BCkiz.pdf adresinden alındı.

Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Claude, R. P. (2003). *Yaygın İnsan Hakları Eğitimi.* (M. Çevik, Çev.) İstanbul: Mazlum-Der İzmir Şubesi.

Coşkun, İ., & Emin, M. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar.* Ankara: SETA (Siyaset ve Toplum Araştırmları Vakfı). Erişimtarihi:18Ocak2018, http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf adresinden alındı.

Çam/Türkiye Davası. (2016). Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı İnsan Hakları DaireBaşkanlığı.Erişimtarihi:10Kasım2017, http://www.inhak.adalet.gov.tr/ara/karar/%C3%87AM_51500-08_NEN.TR.pdf adresinden alındı.

Çelik, A. (2015, Ocak). "Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararlarında Eğitim Hakkı." *TAAD*(20),279-328.Erişimtarihi:28Ekim2017, http://www.taa.gov.tr/indir/avrupa-insan-haklari-mahkemesi-kararlarinda-egitim-hakki adresinden alındı.

Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş (Eğitimcilik ve Öğretmenlik).* İstanbul: Alfa Yayınları.

Çiçekli, B. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü.* IOM (Uluslararası Göç Örgütü).

Değerli, A. (2016). *Avrupa Birliği'nde Eğitim Hakkı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Demir, A., & Açık, F. (2011). "Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler." *Türklük Bilimi Araştırmaları* (30), 51-72. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2018, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/157086 adresinden alındı.

Dinçer, O. (2013). *Suriyeli Mülteciler Krizi ve Türkiye Sonu Gelmeyen Misafirlik.* Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu& Brookings Enstitüsü(USAK). Erişim tarihi:24Haziran2018, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/USAKBrookings-report-final-version14November13.pdf adresinden alındı.

Doğru, O., & Nalbant, A. (2013). *İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi Açıklama ve Önemli Kararlar* (Cilt 2). Ankara: T.C.Yargıtay Başkanlığı.

Doğu Marmara Kalkınma Ajansı. (2011). *Dilovası'nda Dezavantajlı Grupların İstihdam Potansiyellerinin Arttırılması.* Kocaeli: Marka Yayınları Serisi.

Efe, İ. (2015). *Türk Basınında Suriyeli Sığınmacılar.* Ankara: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).

Efe, S., & Ulusoy, O. (2013). *117 Soruda Mülteci Hakları.* Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği.

Ekşi, N. (2016). *Suriyelilerin Hukuki Statüsü ve Suriyelilere Sağlanan Hizmetler*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türkiye'de Geçici Koruma Statüsündeki Suriye Vatandaşlarına Yönelik Sosyal Uyum ve PsikoSosyal Destek Çalışmaları Koordinasyon ve Planlama Çalıştayı. Ankara. Erişim tarihi: 10 Mayıs 2018, https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/yurtici-calisma-raporlari/calistay-raporu.pdf adresinden alındı.

Elmas, A. (2018). "1923-2016 Yılları Arası Hükümet Programlarında Dezavantajlı Gruplar." *Socıal Sciences Studıes Journal*, *4*(15), 945-953. Erişim tarihi 28 Temmuz2018,http://sssjournal.com/Makaleler/969089123_25_4-14_ID382.%20Abdullah%20ELMAS%20&%20H%C3%BCseyin%20YILMAZ_569-576.pdf adresinden alındı.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları.* İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı). Erişim tarihi:8 Nisan 2018, http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf adresinden alındı.

Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ergüven, N., & Özturanlı, B. (2013). "Uluslararası Mülteci Hukuku ve Türkiye." *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Degisi, 62*(4), 1007-1061. Erişim tarihi: 5Ocak 2018, http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/38/1882/19732.pdf adresinden alındı.

Erkan, H. (2011). *Bilgi Çağında Kentleşme ve Dezavantajlı Grupların Toplumsal Entegrasyonu.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Ertürk, S. (1974). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Esen, A., Duman, M., & Alper, H. (Ed.). (2016). *Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*. İstanbul: Demokrasi Akademisi Vakfı(Warl).

Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Gemalmaz, M. (2001). *Ulusalüstü İnsan Hakları Hukukunun Genel Teorisine Giriş*. İstanbul: Beta Yayınları.

Gemalmaz, M. (2004). *İnsan Hakları Belgeleri* (Cilt IV). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). Erişim tarihi: 4 Mayıs 2018, http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_iceri adresinden alındı.

Göksoy, S. (2013). "Avrupa Birliği'nde Zorunlu Eğitim Uygulamaları." *Asya Öğretim Dergisi*,*1*(1),30-41.Erişimtarihi:13Aralık2017, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/17631 adresinden alındı.

Gözübüyük, A. Ş. (2000). *Anayasa Hukuku.* Ankara: Turhan Kitapevi.

Gül, İ.I. (2009). Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği. I. Tüzün (Dü.) içinde, *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar, Uluslararası Belgeler Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi* (s. 17-99). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

Günaydın, A. Z. (2008). *Uluslararası Belgeler ve Türk Hukukunda Çocuğun Eğitim Hakkı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.Trabzon.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2018). Erişim tarihi: 18 Şubat 2018, https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/23115755_21-05-2018__Ynternet_BYlteni.pdf adresinden alındı.

Human Rights Watch (2015). *"Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum" Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller – Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek.* Erişim tarihi: 8 Haziran 2018, https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf adresinden alındı.

İnsan Hakları Gündemi Derneği. (2018). Erişim tarihi: 18 Temmuz 2018, http://sorular.rightsagenda.org/soru-cevap/?g=2 adresinden alındı.

Kaplan, R. (2015). "Birleşmiş Milletler Belgelerinde Eğitim Hakkı." *TAAD.*(20), 329-372. Erişim tarihi: 18 Ocak 2018, www.taa.gov.tr/.../birlesmis-milletler-belgelerinde-egitim-hakki pdf adresinden alındı.

Kara, P., & Korkut, R. (2010). "Türkiye'de Göç, İltica ve Mülteciler." *Türk İdare Dergisi*(467),153-162.Erişimtarihi:21Mart2018, http://www.tid.gov.tr/Makaleler/467polatkararecep.pdf adresinden alındı.

Karip, E., & Koksal, K. (1996). "Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirlmesi." *Eğitim Yönetimi Dergisi*(2), 245-257. Erişimtarihi: 5 Nisan 2018, https://pegem.net/dosyalar/dokuman/873-20120404153548-koksal.pdf adresinden alındı.

Kaya, İ., & Eren, E. (2015). *Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Durumu, Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri.* İstanbul: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).

Korkut, R. (2010). *Türkiye'de Sığınmacı ve Mülteciler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi. Niğde.

Koyuncu, A. (2014). *Kentin Yeni Misafirleri Suriyeliler.* Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve Değerleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Kuçuradi, İ. (2011). *İnsan Hakları: Kavramları ve Sorunları.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Lordoğlu, K., & Aslan, M. (2018). "Görünmeyen çocuk işçiliği: Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar." *Çalışma ve Toplum*(2), 715-732. Erişim tarihi: 21 Ağustos 2018, http://www.calismatoplum.org/sayi57/arslan.pdf adresinden alındı.

Mani, S. M. (2009). *Devletler Özel Hukukunda Göçmenlerin Statüsü ve Göçmenlere Ait Düzenlemeler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Mültecilerle Dayanışma Derneği. (2018). Erişim tarihi: 18 Nisan 2018, http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf adresinden alındı.

Odabaşı, B. (2014). "Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 103-124.

Oğuzkan, A. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öndül, H. (2011, Nisan 29). Erişim tarihi: 1 Eylül 2018. http://www.ihd.org.tr/avrupa-insan-haklari-sozlesmesi-ve-eki-protokollerde-yer-alan-haklar-ve-ozgurlukler/ adresinden alındı.

Özcan, A. (2018). "Çok Kültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası." *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Kurumu, 4*(1),17-29.Erişimtarihi:10Temmuz2018, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/453274 adresinden alındı.

Özcan, M. (2005). *Avrupa Birliği'nde Sığınma Hukuku: Ortak Bir Sığınma Hukukun Ortaya Çıkışı.* Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). "Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri." *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(37),185-215.Erişimtarihi:24Nisan2018, http://www.asosjournal.com/Makaleler/913122809_a.pdf adresinden alındı.

Özservet, Y. Ç. (2015). Göçmen Çocukların Şehre Uyumu ve Eğitim Politikası. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Pınar, Ö. (2015, Eylül 3). *BBC News Türkçe*. Erişim tarihi: 14 Mart 2018, https://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/09/150903_italya_basin_aylan_kurdi adresinden alındı.

Pictes.meb.gov.tr. (2018). Erişim tarihi: 10 Temmuz 208, https://pictes.meb.gov.tr/izleme adresinden alındı.

Sağlam, S. (2006). "Türkiye'de İç Göç Olgusu ve Kentleşme." *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* (5), 33-44. Erişim tarihi: 13 Mart 2018, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/328301 adresinden alındı.

Seydi, A. R. (2014, Nisan). "Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar." *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(31), 267-305. Erişim tarihi: 15 Ocak 2018, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117752 adresinden alındı.

Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Güçlükler ve Öneriler.* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Temel ve Diğerleri/Türkiye. (2009, Mart 3).Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı İnsan Hakları Daire Başkanlığı. Erişim tarihi: 15 Aralık 2017, http://www.inhak.adalet.gov.tr/ara/karar/irfantemelvedigerleri2009.pdf adresinden alındı

Terzioğlu, S. S. (2007). *Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilde Eğitim Hakkı.* Ankara: Alp Yayınevi.

Tunç, A. (2015). "Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme." *Tesam Akademi Dergisi, 2*(2), 29-63. Erişim tarih: 12 Haziran 2018, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/138008 adresinden alındı.

Türk Dil Kurumu. (2018). Erişim tarihi: 2 Kasım 2017, http://www.tdk.gov.tr adresinden alındı

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2018). Erişim tarihi: 4 Ocak 2018, http://www.mfa.gov.tr/insan-haklari-ve-avrupa-konseyi.tr.mfa adresinden alındı

Türkmenoğlu, İ. (2011). *Ben Değerliyim, Nar Taneleri: Güçlü Genç Kadınlar Mutlu Yarınlar Projesi.* İstanbul: BoynerYayınları.

Türmen, T. (2012). *Afet Zamanlarında Eğitim: Eğitim İzleme Raporu.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Tüzün, I. (2017). *Türkiye'de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar ve Uygulamalar.* European Liberal Forum 2017.Erişimtarihi:18Ocak2018, www.liberalforum.eu/en/publications.html?file=tl...final.pdf adresinden alındı.

Uluseller, A. (2008). *Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi.* (H. Ataman, Dü.) İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği.

Uluslararası Çalışma Örgütü. (2018). Erişim tarihi: 8 Haziran 2018, http://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/child-labour/lang--tr/index.htm adresinden alındı.

Uygun, O. (2011). *Kamu Hukuku İncelemeleri İnsan Hakları, Demokrasi, Hukuk Devleti, Egemenlik.* İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ünal, Ş. (2001). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi İnsan Haklarının Uluslararası İlkeleri.* Ankara: TBMM Basımevi.

Vardar, N. (2015, Eylül 8). Erişim tarihi: 28 Nisan 2018, https://m.bianet.org/bianet/toplum/167434-multeci-gocmen-siginmaci-arasindaki-farklar adresinden alındı.

Yaşar, N. (2000). *İnsan hakları Avrupa sisteminde ve Türk Hukukunda Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü.* İstanbul: Filiz Kitapevi.

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). "Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği." *Göç Dergisi, 3*(2), 175-199. Erişim tarihi:29Mayıs 2018, https://dergi.tplondon.com/index.php/gd/article/view/80/44 adresinden alındı.