

TÜRKİYE'DE GEÇİCİ KORUMA ALTINDA OLAN SURIYELİ ÇOCUKLARA YÖNELİK EĞİTİM MÜDAHALESİNİN BELGELENDİRİLMESİ – NİHAİ RAPOR

EYLÜL 2022

unicef 

her çocuk için

Bu raporun içeriği, UNICEF'in politikalarını veya görüşlerini yansıtmayabilir. Bu yayındaki tanımlamalar, herhangi bir bölgenin, ülkenin veya yetkililerinin yasal statüsü veya sınırlarının belirlenmesi hakkında görüş niteliği taşımamaktadır.

Bu raporun telif hakkı Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'na aittir. Bu rapordan alıntı yapmak ve ya raporu çoğaltmak için, izin alınması gerekir. UNICEF'in yazılı talepte bulunulmasını gerektiren resmi bir izin politikası vardır. Ticari olmayan kullanımlar için izin, ücretsiz olarak verilecektir. İzin talebi başlatmak için lütfen aşağıdaki bilgiler aracılığı ile iletişime geçiniz.

Kapak Fotođrafı: © UNICEF/UN048825/Ergen

Daha fazla bilgi için:
UNICEF Türkiye, Eğitim Birimi
Email: ankara@unicef.org

UNICEF Türkiye Ülke Ofisi

Yıldız Kule İş Merkezi Turan Güneş Blv.

No: 106 kat: 7, Ankara, Türkiye

T: +90 312 454 1000

F: +90 312 496 1461

**TÜRKİYE'DE GEÇİCİ KORUMA
ALTINDA OLAN SURİYELİ
ÇOCUKLARA YÖNELİK EĞİTİM
MÜDAHALESİNİN
BELGELENDİRİLMESİ –
NİHAİ RAPORU**

ÖN SÖZ

Son on yılda Türkiye, sosyal ve ekonomik kalkınmayı güçlendirme, yoksulluğu ve eşitsizliği azaltma ve geçici koruma altındaki (GKA) çocuklar ve aileleri de dâhil olmak üzere en savunmasız durumdaki kişiler için hizmetlere erişimi iyileştirme konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiştir. 2011'de Suriye krizinin başlamasından bu yana Türkiye, çok sayıda Suriyelinin Suriye'den Türkiye'ye göç etmesiyle bu durumdan önemli biçimde etkilenmiştir. 2021 itibarıyla Türkiye'de 3,7 milyonu Suriye'den olmak üzere 4 milyon göçmen bulunmaktadır ve son altı yıldır Türkiye dünyada en fazla sayıda göçmene ev sahipliği yapan ülke konumundadır.

Türkiye'nin 11. Ulusal Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu belgeleri ve Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) çabaları, Türkiye hükûmetinin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'ne olan bağlılığını ve göçmenleri ülkeye kabul etme ve entegre etme konusundaki cömertliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ülke eğitim hakkını tanımaktadır ve geçici koruma altındaki çocukların eğitime erişimini sağlamak için önemli çabalar sarf etmiştir.

Bu kadar çok sayıda göçmene ev sahipliği yapmak ülkenin kaynaklarını zorladığından ve zaman içinde yeni politikaların uygulanmasına yönelik daha yüksek uyum becerisi gerektirdiğinden, UNICEF geçici koruma altındaki çocuklara ve ailelerine yönelik hizmetleri iyileştirme çabalarını desteklemek için Türkiye hükûmeti ile yakın bir şekilde çalışmıştır. Zamanla, UNICEF ve MEB, sürekli ve eş güdümlü sonuçlara ulaşmaya çalışan dayanıklı bir insani yardım için iş birliği yapmaya başlamıştır. Geçici koruma altındaki ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda evrilen ve UNICEF'in desteğiyle Türkiye hükûmetinin Türkiye'deki en savunmasız durumdaki çocukların ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan bu daha dayanıklı politika ve uygulamalar bugün de uygulanmaya devam etmektedir.

2020 baharında başlayan COVID-19 salgını, savunmasız durumdaki göçmen nüfusunun ihtiyaçlarını daha da artırmıştır. Hane halkı ve çocuk yoksulluğunun yanı sıra, pandemiden kaynaklanan stres ve hastalık, diğer olumsuz etkilere ek olarak, toplumsal cinsiyete dayalı şiddet, çocuklara yönelik şiddet, çocuk işçiliği, erken ve zorla evlilikler ve sosyal gerilimi artırabilir. Türkiye hükûmeti, pandemi koşullarına ayak uydurma becerisi sergilemeye ve cömertlik göstermeye devam etmiştir; ancak, şokun benzeri görülmemiş mahiyeti, bunun sonucunda ortaya çıkan etkinin kapsamı ve COVID-19 bağlamında yürütülebilecek politika ve programlardaki kısıtlamalar göz önüne alındığında, zorluklar devam etmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışma Türkiye hükûmetinin bu süreçte Suriye göçmen krizine verdiği yanıtı ve Türkiye'de geçici koruma altındaki (GKA) Suriyeli çocukların eğitime erişimi ve bu eğitimin niteliği ile ilgili mevcut bilgileri belgelemek amacıyla UNICEF ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından müştereken yapılmıştır. Çalışma, her iki tarafın da Türkiye'deki en savunmasız durumdaki çocuklar için kapsayıcı ve nitelikli eğitimin geliştirilmesine yönelik amansız taahhüdünü ve çocuklar ve aileleri için gelecekteki sonuçların iyileştirilmesi için bir araç olarak mevcut programları değerlendirme konusundaki ortak kararlılığını yansıtmaktadır.

TEŞEKKÜR

Türkiye’de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesinin Belgelendirilmesi Raporu, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve UNICEF’in çok sayıda paydaşın teknik desteğiyle ortaklaşa hazırladığı bir üründür. Devlet kurumlarının ve teknik ortakların uzmanlığı ve yardımı olmadan çalışma tamamlanamazdı. Bu raporun hayata geçirilmesini sağlayan aşağıdaki kişi ve kuruluşlara özellikle teşekkür etmek isteriz.

Raporun hazırlanmasına öncülük eden danışman ve Erciyes Üniversitesi’nde profesör olarak görev yapan Mustafa Öztürk’ün çabaları için minnettarız.

Bu rapor, devlet tarafında Millî Eğitim Bakanlığı, bilhassa Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve bu genel müdürlük altındaki Göç ve Acil Durumlarda Eğitim ve Sosyal Ortaklar ve Projeler daire başkanlıkları ve PIKTES ve aynı zamanda Gençlik ve Spor Bakanlığıyla sağlanan iş birliği kapsamında hazırlanmıştır. Bu ürünün ortaya çıkarılmasındaki çabaları sebebiyle özellikle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve bu genel müdürlük altındaki Göç ve Acil Durumlarda Eğitim birimine müteşekkirimiz.

Gaziantep, İstanbul, İzmir ve Şanlıurfa il millî eğitim müdürlüklerinden önemli ölçüde rehberlik alınmıştır.

Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri Dışişleri Bakanlığı Nüfus, Mülteciler ve Göç Bürosu’ndan (BPRM) sağlanan fonlar olmaksızın gerçekleştirilemezdi.

Nona Zicherman, Brenda Haiplik, Rory Robertshaw, Francesco Calcagno, Antonia Mandry, Gilmar Zambrana Cruz, Rasika Sridhar Sethi, Kamil Kurtul, İbrahim Lübbad, Cansu Albayrak, Burcu Tamgaç Mörel, Hande Dilaver, Zeynep Çakaloz, Lauren Klein, eğitim ekibi, izleme ve değerlendirme ekibi, iletişim ekibi ve saha ofisinin aralarında bulunduğu, UNICEF Türkiye Ülke Ofisi’nden birçok kişiye ve ekibe çalışma boyunca sağladıkları katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Nihai raporun tasarımı ve çevirisi QUO, Smart ve Lexicon Konferans Çevirmenleri’nin destekleriyle gerçekleştirilmiştir.

UNICEF, bu raporda yer alan bilgileri politika ve uygulama çalışmalarına bilgi katkısı sağlamak amacıyla erişilebilir kılan birçok paydaşa minnettardır. Bu çabalar sayesinde, UNICEF ve ortakları, özellikle savunmasız göçmen çocuklar olmak üzere tüm çocuklar için daha iyi sonuçlar elde edebilecektir.



İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----|
| YÖNETİCİ ÖZETİ | 1 |
| GİRİŞ | 7 |
| 1. SURİYELİ ÇOCUKLARIN TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİNE DÂHİL EDİLMESİ | 8 |
| 1.1. Bağlam: Türkiye'deki Suriyeliler | 8 |
| 1.2. Türk Eğitim Sistemi | 10 |
| 1.3. Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitimin Kurumsallaşması | 14 |
| 1.4. Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Okullaşması | 14 |
| 2. LİTERATÜR TARAMASI VE METODOLOJİ | 17 |
| 2.1. Mülteci Krizlerine Yönelik Eğitim Müdahalesinin Teorik Arka Planı | 17 |
| 2.2. Türkiye'de Eğitim Müdahalesi | 28 |
| 2.3. Metodoloji | 40 |
| 3. İLERLEME | 43 |
| 3.1. Türkiye'nin Suriye Krizine Yönelik Genel Eğitim Müdahalesi | 43 |
| 3.2. Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) | 65 |
| 4. SONUÇ | 79 |
| 4.1. İhtiyaçlar ve öncelikli alanlar | 81 |
| 4.2. Öncelikli öneriler ve gelecek | 83 |
| 4.3. Son Sözler | 84 |
| KAYNAKÇA | 87 |
| Rakamların listesi | |
| Şekil 1. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yıllara göre dağılımı | 9 |
| Şekil 2. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dağılımı, Suriyelilerin en yoğun bulunduğu ilk 10 ile göre | 9 |
| Şekil 3. Türk Eğitim Sistemi | 11 |
| Şekil 4. MEB'in ortaöğretim kurumları yönetmeliği | 12 |
| Şekil 5. Suriyeli çocukların okullaşma oranı | 14 |
| Şekil 6. Suriyeli çocukların kriz süresince devam edebildiği okul türleri | 15 |
| Şekil 7. Acil durumda eğitim alanları | 18 |
| Şekil 8. INEE temel standartlar alanı | 19 |
| Şekil 9. Öğretim ve öğrenim | 25 |
| Şekil 10. Temel politikalar ve uygulamalar takvimi | 29 |
| Şekil 11. Türkiye'nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesindeki stratejik değişimler | 44 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---------------|---|
| ASHB | Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı |
| BM | Birleşmiş Milletler |
| CoEU | Avrupa Birliği Konseyi |
| CPRSR | Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme ve Protokol |
| EBA | Eğitim Bilişim Ağı |
| EoÇ | Engeli olan Çocuk |
| FRIT | Avrupa Birliği Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı |
| GBM | Geçici Barınma Merkezi |
| GEM | Geçici Eğitim Merkezi |
| GIZ | Alman Uluslararası İş Birliği Kurumu |
| GİGM | Göç İdaresi Genel Müdürlüğü |
| GKA | Geçici Koruma Altında |
| GSB | Gençlik ve Spor Bakanlığı |
| HBÖGM | Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü |
| HEM | Halk Eğitim Merkezi |
| HEP | Hızlandırılmış Eğitim Programı |
| ICFS | Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları |
| IDFA | Incheon Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi |
| INEE | Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar Arası Ağ |
| İYEP | İlkokullarda Yetiştirme Programı |
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |
| MEK | Mesleki Eğitime Kazandırma |
| MS | Merkezi Sınav |
| NLG | "Kayıp Kuşak Olmasın" Girişimi |
| OGG | Odak Grup Görüşmesi |
| ÖYGGM | Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü |
| PIKTES | Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi |
| RAM | Rehberlik ve Araştırma Merkezi |
| SGEP | Suriyeli Gönüllü Eğitim Personeli |
| SKA | Sürdürülebilir Kalınma Amacı |
| STK | Sivil Toplum Kuruluşu |
| ŞEY | Şartlı Eğitim Yardımı |
| TALIS | OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi |
| TDK | Türkçe Dil Kursları |
| TDO | Türk Devlet Okulu |
| TOMBP | Temel Okuryazarlık ve Matematik Becerileri Programı |
| TYS | Türkçe Yeterlik Sınavı |
| UNESCO | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü |
| UNHCR | Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği |
| UNICEF | Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu |
| YKS | Yükseköğretim Kurumları Sınavı |
| YÖBİS | Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi |
| YÖK | Yükseköğretim Kurumu |





YÖNETİCİ ÖZETİ

Bu çalışmada 2011 ve 2019/20 arasında Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli (GKAS) çocuklara yönelik eğitim hizmetleri ve verilen eğitimin kalitesi ile ilgili mevcut bilgiler belgelenmektedir. Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesinin geçmişi ve mevcut durumu analiz edilerek eğitim politikası ve uygulamalarına ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmaktadır. Bu öneriler, Türkiye’de ve dünya çapında etkili yaklaşımlara rehberlik edebilir.

Türkiye’nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesini belgelemek amacıyla iki ana yönetime başvurulmuştur:

- **Yöntem 1** – Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesine ilişkin masabaşı araştırması
- **Yöntem 2** – Politikalar ve yaygın bir eğitim programı olan Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) hakkında nitel veriler toplamak için görüşmeler ve odak grup görüşmeleri.

Suriye krizi, 2021’de onuncu yılına girmiştir ve insani bir felakete dönüşmüş durumdadır. Tahmini hesaplamalara göre, kriz nedeniyle, yaklaşık 11,6 milyon insan çeşitli insani yardım faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır (NLG, 2020). Uluslararası topluluk, Suriye’de ve Suriyeli göçmenlerin yaşadığı Türkiye, Lübnan ve Ürdün’de hâlen bu duruma müdahale etmeye çalışmaktadır. Suriyeli çocuklar ve gençler belli bölgelerde olumsuzluklara maruz kalmaya devam etmekte, yeni ve uzun süreli yer değiştirmeler sürmekte, göçmenlerin Suriye’ye kendi başlarına gerçekleştirdikleri geri dönüşler artmış ve toplumun dayanıklılığı sürekli azalmaktadır (NLG, 2018). Bu süreçte yaklaşık 5,6 milyon Suriyeli ülkelerini terk etmek zorunda kalmış ve bu Suriyelilerin çoğu Türkiye’ye sığınmıştır. Türkiye, üst üste altıncı kez dünyada en çok sayıda mülteci barındıran ülke olmuştur (UNHCR, 2020a). Evlerini terk etmek zorunda kalan toplam 3.731.028 kayıtlı Suriyeli, Türkiye’de yaşamaktadır (GİGM, 2021). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaklaşık 1.124.353’ü zorunlu eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. Türkiye, Suriyeli göçmenlerin barınma, gıda, giyecek, sağlık, psikososyal destek ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için ciddi bir çaba göstermektedir.

2011’den bu yana
yaklaşık 5,6 milyon

Suriyeli ülkelerini terk etmek
zorunda kalmıştır



3.731.028

kayıtlı Suriyeli
Türkiye’de
yaşamaktadır

Bu göçmenlerin **1.124.353**

’ü zorunlu eğitim çağındaki
çocuklardan oluşmaktadır



Temel eğitim hakkı, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açık bir şekilde tanınmaktadır. Çocukların uyruklarına, sosyoekonomik durumlarına, sağlık veya kültürel durumlarına bakılmaksızın, her çocuğun öğrenimi için bilgi ve becerilerini geliştirme ihtiyacı ilgili belgelerde vurgulanmaktadır (Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme ve Protokol [CPRSR], 1951) (MEB, 2018). Bu bağlamda, Suriyeli çocukların Türkiye’deki millî eğitim sistemine dâhil edilmesini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler uluslararası literatür kapsamında belirlenen gereklilikleri yansıtmaktadır ve Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar Arası Ağı (Inter-Agency Network for Education in Emergencies-INEE) asgari standartlarına uygundur.

Türkiye geçmişte de göçmenlere ev sahipliği yapmış bir ülkedir ancak bu ölçüde bir Suriyeli akını Türkiye tarihinde daha önce görülmemiştir. Okul çağındaki bu kadar çok sayıda çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılama gücünüyle karşı karşıya kalan Türkiye Cumhuriyeti, krizin akut döneminde 2011-2013 arasında göçmen kamplarında çadır, konteynir ve prefabrik okullar aracılığıyla Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya başlamıştır.¹ Bu akut dönemi geçici eğitim merkezlerinin (GEM’ler)² Suriyeli öğrenciler için başlıca eğitim ortamları olarak hizmet verdiği bir geçiş dönemi (2014-2015) takip etmiştir. Bu dönemde Suriye müfredatının uyarlanmış bir hâli Suriye gönüllü eğitim personelinin (SGEP) yardımıyla Arapça olarak uygulanmıştır.

Acil durumdan uzun süren bir krize geçilmesi ve Suriye’deki çatışmaların tam olarak bitecek gibi görünmemesi nedeniyle, Suriye’ye geri dönüş oranları giderek düşmüştür. Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti hükûmeti, Suriyeli nüfusu eğitim sistemine entegre etme meselesiyle karşı karşıya kalmıştır. Dolayısıyla politika, Suriyeli çocukların Türk toplumuna entegrasyonunu desteklemek amacıyla, bu çocukların peyderpey devlet okullarına geçmesini kolaylaştırmaya odaklanmıştır. Bu, normalleşme dönemi olarak nitelendirilebilecek bir dönemde meydana gelmiştir. Geçici koruma altında olan yaklaşık bir milyon çocuk (çoğunlukla Suriyeli ancak diğer

uyruklardan çocuklar da dâhil) Türk okullarına devam ettiğinden, Türkiye’nin eğitim politikası 2016 yılından bu yana geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik giderek daha kapsayıcı hâle gelmiştir. Suriyeli öğrenciler, Türk öğrencilerle aynı haklara sahiptir ve Türk akranlarıyla aynı hizmetlerden yararlanmaktadır. Bu hizmetlere psikososyal destek hizmetleri ve özel eğitim ihtiyaçları ile ilgili hizmetler de dâhildir.

Suriyeli öğrencilere sunulan eğitim ve öğrenim fırsatlarını geliştirmek için de çeşitli politikalar uygulamaya konmuştur (politika ve uygulamaların zamanlaması için bkz. [Şekil 9](#)). GEM’lerin faaliyette olduğu geçiş döneminde öğrencilerin eğitimlerini Arapça aldığı uyarlanmış Suriye müfredatı kullanılmıştır. Suriye müfredatı Türkiye hükûmeti ve MEB tarafından Türkiye’deki Suriyeli topluluğun yardımıyla süreç içinde üç kez revize edilmiştir.

Türk devlet okullarına kolay entegrasyon sağlamak için Suriyeli öğrencilere Türkçe dil dersleri ve destek programları sunulmuştur. Bunun yanı sıra, uzun zamandır okula devam etmeyen (veya hiç okula gitmemiş) çocukların okula dönüşlerini kolaylaştırmak ya da okuldaki öğrenmelerini desteklemek için telafi programı, destekleme programı, yaz okulları ve dil destek programları gibi önlemler uygulanmıştır. Ayrıca, Suriyeli öğrenciler İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ve Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY Programı) gibi Türk öğrenciler için tasarlanmış eğitim destek ve mali teşvik programlarına da dâhil edilmiştir. Okulda öğrenci başarısını artırmak ve öğrencilerin Türk devlet okullarına kolayca entegrasyonlarını sağlamak amacıyla uyum sınıfları uygulaması getirilmiştir. COVID-19 pandemisi sırasında Suriyeli öğrencilere ek destek sağlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Suriyeli öğrencilerin kullanımına açılmış ve uzaktan öğrenim aracı olarak etkin şekilde kullanılmıştır. Temel eğitimlerini tamamladıktan sonra çeşitli nedenlerle eğitimlerine devam etmeyen 14–17 yaş arası çocuklar için Mesleki Eğitime Kazandırma (MEK) Programı uygulanmaya başlanmış ve böylece bu durumdaki öğrencilerin mesleki eğitim merkezlerine kaydedilmesi sağlanmıştır.

¹ Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi üç dönemde ele alınabilir: Akut dönem (2011-2013), geçiş dönemi (2014-2015) ve normalleşme dönemi (2016-günümüz). Bu aşamaların MEB tarafından resmî olarak tanımlanmadığına dikkat edilmelidir. Yazar tarafından geliştirilmiştir.

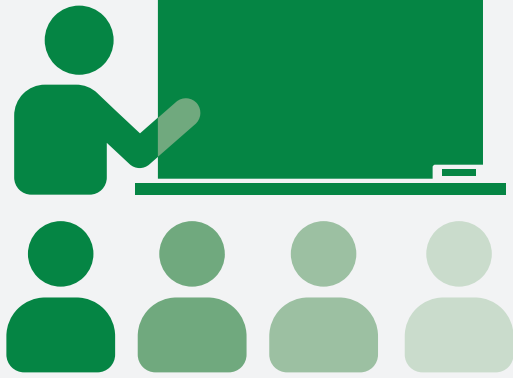
² GEM’ler, 23 Eylül 2014 tarihinde yayınlanan Yabancılarla Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi (Genelge 2014/21) ile kurulmuştur.

MEB, nitelikli eğitim personelini işe almak ve personelin geçici koruma altındaki çocuklar ile ilgili becerilerini geliştirmek için çeşitli girişimler başlatmıştır. Başlangıçta GEM'lerde eğitim SGEP'ler tarafından verilmiştir ve bu personele maddi teşvik sağlanmıştır. 2014/21 sayılı Genelge'den sonra bu personel il müdürlükleri tarafından gerçekleştirilen mülakatlarla alınmaya başlanmıştır. GEM'lerin kapatılma sürecinde, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına entegre edilmesine yardımcı olmak üzere SGEP'ler devlet okullarında görevlendirilmeye başlanmıştır. Hem GEM'lerde hem de devlet okullarında okuyan Suriyeli çocuklara Türkçe ve Arapça dil dersleri ile rehberlik hizmetleri vermek üzere Türkçe ve Arapça öğretmenleri ile rehberlik öğretmenleri işe alınmıştır. Başta geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik eğitim hizmetleri olmak üzere, Türkiye'de kapsayıcı eğitim sistemini desteklemek amacıyla SGEP'ler, Türk öğretmenler ve müdürlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden çeşitli çalışmalar yürütülmüştür.

Suriye krizi gibi karmaşık ve uzun süreli acil durumlarla başa çıkmak hiçbir zaman kolay değildir ve korumaya ihtiyaç duyan bu kadar çok sayıda insanın sınırları geçmesi, özellikle Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesi bağlamında Türkiye için pek çok zorluk yaratmıştır. 2021'in Kasım ayı itibariyle okul çağındaki Suriyeli çocukların yüzde 65'i devlet okullarına devam etmekteydi. ve yaklaşık 400.000 Suriyeli çocuk ise okula gitmemekteydi (HBÖGM, 2021). Eğitim kademesi arttıkça, Suriyeli çocukların okullara kayıt oranı azalmaktadır. İlkokulda kayıt oranı yüzde 75 lisede ise yüzde 43 düzeyindedir (HBÖGM, 2021). Bu rapor için yapılan çalışmalara göre, Suriyeli çocukların okul sistemi dışında kalmasına neden olan çeşitli faktörler bulunmaktadır.

İlk faktör hareketlilik ile ilgilidir. Pek çok Suriyelinin yaşam koşulları istikrarsızdır. Söz konusu Suriyeliler daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak umuduyla başka bir şehre veya ülkeye taşınmaktadır. Bu durum, kayıtlı oldukları illerdeki hizmetlerden yararlanamadıklarından, Suriyeli çocukların eğitim sistemine girişlerini geciktirmektedir. Akranlarına kıyasla eğitimlerinden geri kalmaları, gelecekteki eğitim yaşamlarını da sınırlandırabilmektedir. Çalışmaya katılan hemen herkes tarafından da bildirildiği üzere, hareketlilik, topluma erişim faaliyetlerinin etkinliğini de azaltmaktadır çünkü yoğun çabalara rağmen söz konusu Suriyeli çocuklara ulaşma konusunda güçlükler yaşanmaktadır.

2021'in Kasım ayı itibariyle
okul çağındaki Suriyeli
çocukların
yüzde 65'i
devlet okullarına devam
etmektedir



neredeyse
400.000
Suriyeli çocuk
okul dışındadır

İlkokulda kayıt
oranı neredeyse
yüzde 80
iken lise düzeyinde
yüzde 50
'nin altındadır



Bunun yanı sıra, Suriyeli erkek çocuklar üzerinde kayıt dışı emek sektöründe çalışmaları için, Suriyeli kız çocukları üzerinde ise ücretsiz ev işlerinde çalışmaları için baskılar vardır. Sonuç olarak, Suriyeli aileler genellikle mali sürdürülebilirlik ile çocuklarının eğitim ihtiyaçları arasında bir seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı aileler çocuklarını okula göndermek yerine, ailenin temel ihtiyaçlarını karşılamak için çocuklarının çalışmasını tercih etme eğilimindedir.

Aynı zamanda, geçici koruma altındaki Suriyeliler arasındaki sosyal normlar ve güvenlik kaygıları nedeniyle, yaşları arttıkça Suriyeli genç kızlar arasında okula kayıt oranı düşmektedir. Bazı Suriyeli aileler, kız çocuklarının erken evlenmelerini desteklemektedir ve onları karma sınıflara gönderme konusunda isteksiz davranmaktadır. Bu belgeleme çalışmasının parçası olarak gerçekleştirilen saha araştırmasının katılımcılarına göre, Suriye’de eğitim sadece 1. sınıftan 9. sınıfa kadar zorunlu olduğundan (UNESCO-IBE, 2011), Suriye halkı arasında lise düzeyinde eğitime verilen önem Türk ebeveynlere kıyasla daha düşüktür.

Belgeleme çalışmaları kapsamında, yaygın bir eğitim programı olan HEP’e özel önem verilmiştir. HEP, okula hiç kayıt yaptırmamış veya en az üç yıldır okula gitmemiş Suriyeli ve diğer Türkçe konuşmayan göçmen çocukları gelişimlerine uygun bir düzeyde okula entegre etmeyi amaçlamaktadır. HEP, 16 aylık bir zaman diliminde halk eğitim merkezleri aracılığıyla sağlanmaktadır ve modüler bir yapıya sahiptir. Modülden sonra denklik sınavını başarıyla geçen öğrenciler, yaşlarına göre ilgili devlet okullarına transfer edilirler.

Bu çalışma için yapılan saha çalışmaları, HEP’in erişim, kullanılabilirlik, topluma katılım, etkinlik, verimlilik ve sürdürülebilirlik sağlamak açısından çok başarılı olduğunu göstermektedir.

Programın başladığı 2018 yılından bu yana 63.725 Suriyeli çocukla irtibata geçilmiştir ve Haziran 2021 itibarıyla bunların 29,037’si programa kaydolmuştur.

Ele Alınması Gereken Meseleler

Göçmenlere yönelik olumsuz tepkiler ve düşük uyum entegrasyonu engellemektedir



Düşük Türkçe dil yeterliliği



Daha sosyal olarak kapsayıcı öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyaç



Çok kültürlü öğrenme için eğitim düzenlemelerinin eksikliği



Suriyeli çocuklar genellikle okula gitmek yerine evde veya dışarıda çalışmaktadır



HEP uygulamasının genişletilmesi gerekmektedir



Zorluklara rağmen, Türkiye, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların nitelikli eğitime erişimini sağlama konusunda büyük başarılar elde etmiştir. Ancak, hâlen ele alınması gereken bir dizi ihtiyaç bulunmaktadır. Bu raporu hazırlama sürecinde yapılan analizlerde, aşağıda belirtilen ihtiyaçlar ve öncelikli alanlar tespit edilmiştir:

- Suriyelilerin yoğunlaştığı yerlerde sınıflardaki yüksek Suriyeli mevcudu Türk ailelerinin tepkisine neden olarak Suriyeli çocukların ev sahibi topluluğa entegrasyonunu güçleştirmektedir. Bu nedenle, geçmişte ek sınıf/okullar için yapılmış olan yatırımlar Suriyeli nüfusunun yüksek olduğu bölgelerde yeniden göz önüne alınmalıdır.
- Suriyeli öğrencilerin akademik Türkçe dil yeterliğinin düşük olması, Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının önündeki en önemli engellerden biridir. Bu nedenle, dil gelişimini destekleyen uyum sınıfları gibi programlar devam ettirilmelidir.
- Türkçe dil becerisinin yetersizliği, uyum sağlayamama korkusu ve çatışmalarla ilgili travma nedeniyle birçok Suriyeli öğrenci, devlet okullarına uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Çalışmaya katılan birçok öğretmen, öğrencilerinden bazılarının devlet okullarına transfer edildikten sonra entegrasyon sorunları nedeniyle HEP'e geri dönmek istediğini belirtmiştir. Dolayısıyla devlet okullarında daha kapsayıcı, sosyal açıdan daha uyumlu eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.
- Devlet okullarında Suriyeli çocuklarla çalışan öğretmenlere göre, en büyük zorluklardan biri Suriyeli çocuklar için özel eğitim düzenlemelerinin (örn. mesleki gelişim faaliyetleri ve eğitim materyalleri) olmamasıdır. Bu nedenle, çok kültürlü sınıflarda çalışan öğretmenlerin kapasitelerinin artırılması ve onlara çok kültürlü öğrenme ortamlarında kullanılabilecek örnek materyaller ve etkinliklerin sağlanması gerekmektedir.
- Bazı Türk ailelerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları, çocuklarının okuldaki davranışlarını etkiliyor olabilir. Bu nedenle, Türk ve Suriyeli aileler arasında toplumsal uyuma katkı sağlayacak programların geliştirilmesi gerekmektedir.

- Birçok erkek çocuk lise düzeyinde eğitime geçmek yerine, ailenin temel ihtiyaçlarını sağlamak için çalışmak zorunda kalmaktadır. Bunun yanında, bazı Suriyeli aileler farklı kültürel ve toplumsal cinsiyet normları nedeniyle kız çocuklarını liseye göndermemektedir. Bu nedenle, okula giden öğrencilerin mali teşviklerle (örneğin ŞEY Programı) okula erişiminin devam ettirilmesi ve genişletilmesi ve Suriyeli aileleri kız çocuklarını okula gönderme konusunda ikna edecek yolların bulunması gerekmektedir.
- Araştırmaya göre, HEP çok başarılı bir programdır ve uzun süre okula gidememiş Suriyeli ve diğer Türkçe konuşamayan göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamaktadır. Programın daha fazla okul çağında çocuğa ulaşması için programın diğer illere/ilçelere genişletilmesi düşünülmektedir; bu, programa daha fazla kaynağın tahsis edilmesini gerektirecektir.

Sonuç olarak, Suriye krizi, süreç içinde, uluslararası toplum üzerinde derin etkileri olan uzun vadeli ve kalıcı bir göç krizine dönüşmüştür. Bu kriz, özellikle de Suriye'den kaçan Suriyelilerin yaklaşık yüzde 65'ini ağırlayan Türkiye'yi etkilemektedir. Sınırlı sayıda uluslararası fona erişen ve göçmen akınıyla karşı karşıya kalan Türkiye, eğitim de dâhil olmak üzere acil durum müdahalelerinin her alanında pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır.

Türk Kızılayı, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi ulusal ve uluslararası kuruluşların desteğiyle MEB, geçici koruma altındaki çocuklara okula kaydolmaları için yardım ve destek sağlamakta ve benzer büyük göçmen akınlarıyla karşı karşıya olan diğer ülkelere de model olabilecek kapsayıcı eğitim ortamları yaratmak için politikalar uygulamaktadır.



GİRİŞ

Suriye'deki kriz Suriye'deki çocukların yanı sıra, yerlerinden edilmiş Suriyeli öğrencilerin çoğunluğunu ağırlayan Türkiye'deki çocuklar ve genel olarak eğitim sektörü üzerinde yıkıcı bir etki yaratmaya devam etmektedir. UNHCR verilerine göre, Türkiye 2020 yılında da (Kasım 2021 rakamlarıyla) 3.731.028 geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli ve diğer milletlerden de yaklaşık 400.000 kayıtlı uluslararası koruma altında bulunan kişiyle birlikte dünyanın en çok mülteciye ev sahipliği yapan ülke olmuştur (UNHCR, 2021). Kriz süresince, Türkiye, kapsamlı politika ve girişimleri vasıtasıyla, korunmaya ihtiyaç duyan insanlara eğitim hizmetleri de dâhil olmak üzere bir dizi hizmet sunmayı sürdürmüştür.

Türkiye, krizin başlangıcından bu yana geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi için birçok girişim başlatmış olsa da özellikle Suriyeli çocukları hedef alan somut politika ve uygulamaların geliştirilmesi nispeten daha geç bir aşamada gerçekleşmiştir (Taştan & Çelik, 2017). Bunun temel nedeni, Suriye'deki savaşın yakında sona ereceği ve Suriyelilerin eninde sonunda ülkelerine geri döneceği varsayımıydı. Ancak, savaş uzadıkça ve Türkiye'ye kitlesel göç devam ettikçe, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara daha nitelikli eğitim hizmeti sağlama ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu da önemli politika değişikliklerine yol açmıştır.

Daha somut politika ve uygulamaların geç geliştirilmesinin başka bir sebebi ise "acil durumlarda eğitimin planlanması ve yeniden yapılanmasının hâlâ yeni bir alan olmasıdır" (Kirk, 2009, s. 7). Türkiye, ülkede yaşayan bir milyondan fazla Suriyeli çocuğa nitelikli eğitim hizmeti sunmak için uygun politika ve girişimleri araştırmak ve geliştirmek zorunda kalmıştır. Aynı dönemde Türkiye'nin Afganistan, Irak ve İran gibi ülkelerden gelen çok sayıda göçmene de ev sahipliği yaptığı da unutulmamalıdır.

Avrupa Birliği Konseyi'ne göre, özellikle de krizler uzadığında, insani yaklaşım savunmasız durumdaki çocukların eğitimiyle ilgili kapsamlı, büyük ölçekli ve çeşitli ihtiyaçları karşılama konusunda tek başına yetersiz kalmaktadır (Avrupa Birliği Konseyi [CoEU], 2017). Konsey, savunmasız durumdaki çocukların eğitimi için insani kalkınma yaklaşımını vurgulayan sonuçları kabul etmiştir.

Çünkü "yoksulluk, çatışma, savunmasızlık ve zorla yer değiştirme birbiriyle bağlantılı olup tutarlı ve kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır...savunmasızlık, savunmasızlık ve çatışmanın temel nedenlerini ele almak ve aynı zamanda insani ihtiyaçları karşılamak ve dayanıklılığı güçlendirmek için insani yardım ve kalkınma faaliyetlerinin koordine edilmesi gerekmektedir" (CoEU, s. 2). Benzer şekilde, UNICEF de Eğitim Stratejisi'nde (2019-2030), insani yardım-kalkınma bağlantısından³ kaldıraç etkisi oluşturma taahhüdünde bulunmuştur. Böylece, bu bağlantılardan yararlanılarak politikaların ve uygulamaların güçlü ulusal eğitim sistemleriyle ilişkilendirilmesi ve tüm çocuklara yönelik eğitim hizmetlerinin anlamlı ve sürdürülebilir olması amaçlanmaktadır (UNICEF, 2018a).

Suriye'deki savaşın sona ermesinden sonra bile, çok sayıda Suriyeli gencin Türkiye'de kalacağı tahmin edilmektedir. Zira Türkiye'nin büyüklüğü ve destekleyici politikaları, Suriyelilere eğitim imkânları ve mesleki fırsatların yanı sıra yaşamlarını yeniden inşa etmelerine yardım edecek bir ortam da sağlamaktadır. Giderek daha fazla Suriyeli öğrenci Türk akranlarıyla yan yana Türk okullarında eğitim almaya başladıkça, Türkiye'de kapsayıcı eğitim uygulamasına duyulan ihtiyaç daha da artacaktır. Nitelikli kapsayıcı eğitime erişim, geçici koruma altındaki Suriyelilerin savaş ve göçün yol açtığı psikososyal sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olması açısından çok önemlidir (ERG, 2018). Aynı zamanda travma geçiren bireylerin normalleşmesine katkıda bulunacak ve ev sahibi topluma entegrasyonlarını kolaylaştıracaktır. Bunu başarmak için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile UNICEF arasındaki iş birliği sayesinde, Türkiye'de eğitim sistemine eşit erişimin güçlendirilmesi ve Suriyeli çocuklara sunulan eğitim kalitesinin artırılması için bir dizi politika geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Raporun bu bölümü hazırlanırken resmî istatistikler, Birleşmiş Milletler kuruluşlarının ve STK'ların belgeleri, ilgili literatür ve medya kaynakları da dâhil olmak üzere açık kaynaklara ilişkin bir masabaşı incelemesi yapılmıştır. Bu bölümde Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine dâhil edilmesini amaçlayan politikalar ve girişimler ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra okullara Türk eğitim sistemi hakkında genel bilgiler de sunulmaktadır.

3 UNICEF'in İnsani Yardım ve Kalkınmayı İlişkilendirme Prosedürü Belgesi'ne (UNICEF, 2019c) göre, UNICEF ofislerinin kalkınma ve insani yardım programlarını aşağıdakiler dâhil olmak üzere belirli eylemler yoluyla birbirine ilişkilendirmesi için sistematik bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir: İnsani yardım eyleminin başlangıcından itibaren yerel kapasite ve sistemlerin oluşturulması ve güçlendirilmesi, ülke programının bir parçası olarak hazırlıklı olma yoluyla acil durum müdahalesinin iyileştirilmesi, insani yardım ve kalkınma programlaması arasındaki bağlantıların kalitesinin iyileştirilmesi, riske dayalı programlamanın uygulanması – risk değerlendirmeleri, uyarlanabilir programlama, çatışma duyarlılığı programlaması ve krizden etkilenen ülkelerin kapasite ve kaynaklarını geliştirmek için ortaklık içinde çalışma taahhüdü.

1

SURİYELİ ÇOCUKLARIN TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNE DÂHİL EDİLMESİ

1.1. Bağlam: Türkiye’deki Suriyeliler

Türkiye; Nisan 2011’den bu yana, ülkelerini terk etmek zorunda kalan Suriye vatandaşlarını ağırlamaktadır. Suriye rejiminin zaman içinde uyguladığı şiddetin artmasıyla, Türkiye sınırını geçen Suriyelilerin sayısı, o zamandan bu yana önemli ölçüde artış göstermiştir. 2012 yılında sığınmak için sınırı geçen Suriyelilerin sayısı 14.237 iken, bu sayı 2019 yılında 3,6 milyonun üzerine çıkmıştır (Bkz. [Şekil 1](#)). En güncel UNHCR verilerine göre Türkiye, şu anda, Suriye dışındaki ülkelere sığınan 5.672.927 Suriyelinin yaklaşık 3,7 milyonuna, yani yüzde 65,7’sine, ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2021). Öte yandan, özellikle de ülkeye düzensiz girişler, giriş koşullarının ihlali ve göçmenin yasal durumunun sona ermesi nedeniyle, Türkiye’de resmî olarak kayıtlı göçmenden daha fazla sayıda göçmen bulunduğu düşünülmektedir (Aydın & Kaya, 2017). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre, Kasım 2019 itibarıyla, son beş yılda yetkililer tarafından yaklaşık 300.000 Suriyeli düzensiz göçmen yakalanmıştır (GİGM, 2019).

Türkiye, Suriyeliler için “geçici koruma rejimi”ni uygulamaya koymuştur. Bu rejim, açık sınır politikasını ve geri gönderme yasağını içermektedir. Mülteci Hakları Sözleşmesi’nde geri gönderme yasağı hiçbir çekincenin veya istisnanın kabul edilmediği temel bir ilkedir (Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme ve Protokol [CPRSR], 1951). “Sözleşme uyarınca hiç kimse bir mülteciyi kendi iradesi dışında, yaşamının veya özgürlüğünün tehdit altında olduğundan korktuğu bir bölgeye sınır dışı edemez ya da geri gönderemez” (CPRSR, 1951, s. 3). Türkiye, 2011’in Ekim ayından itibaren Suriyeli göçmenlerin zorla iade edilmeyeceğini ve kaldıkları süreye bir sınır getirilmeden göçmenlere “geçici koruma” sağlanacağını garanti etmiştir (Aydın & Kaya, 2017).

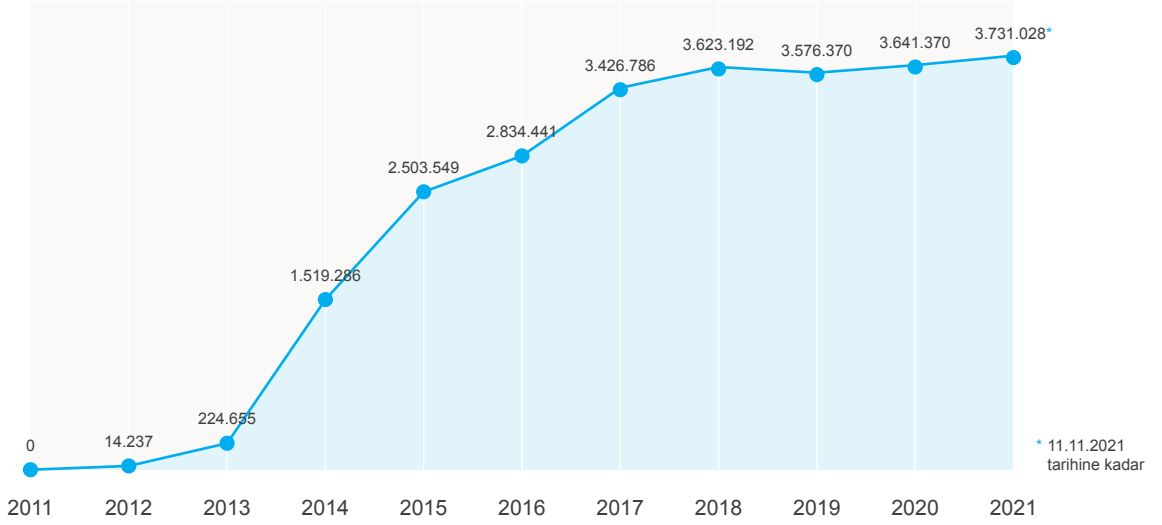
Suriye’deki kriz patlak verdiğinde, Türkiye, ilk acil müdahalesi kapsamında geçici barınma merkezleri (GBM’ler) kurmuştur. 2015 yılı itibarıyla Suriye sınırına yakın illerde (Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis, Mardin, Kahramanmaraş, Osmaniye, Adıyaman, Adana, Malatya) o dönemde Türkiye’ye sığınan 2.503.549 Suriyelinin barındığı 25 GBM kurulmuştur (GİGM, 2016). Kasım 2021 verilerine göre, hâlen yedi GBM’de 51.732 kişi barınmaktadır (GİGM, 2021). Ülkedeki geçici koruma altındaki toplam Suriyeli nüfusun 3.731.028 ([Şekil 1](#)) olduğu göz önüne alındığında, Suriyeli nüfusun neydeyse yüzde yüzü ev sahibi toplumla birlikte yaşamaktadır.

Geçici Barınma Merkezleri

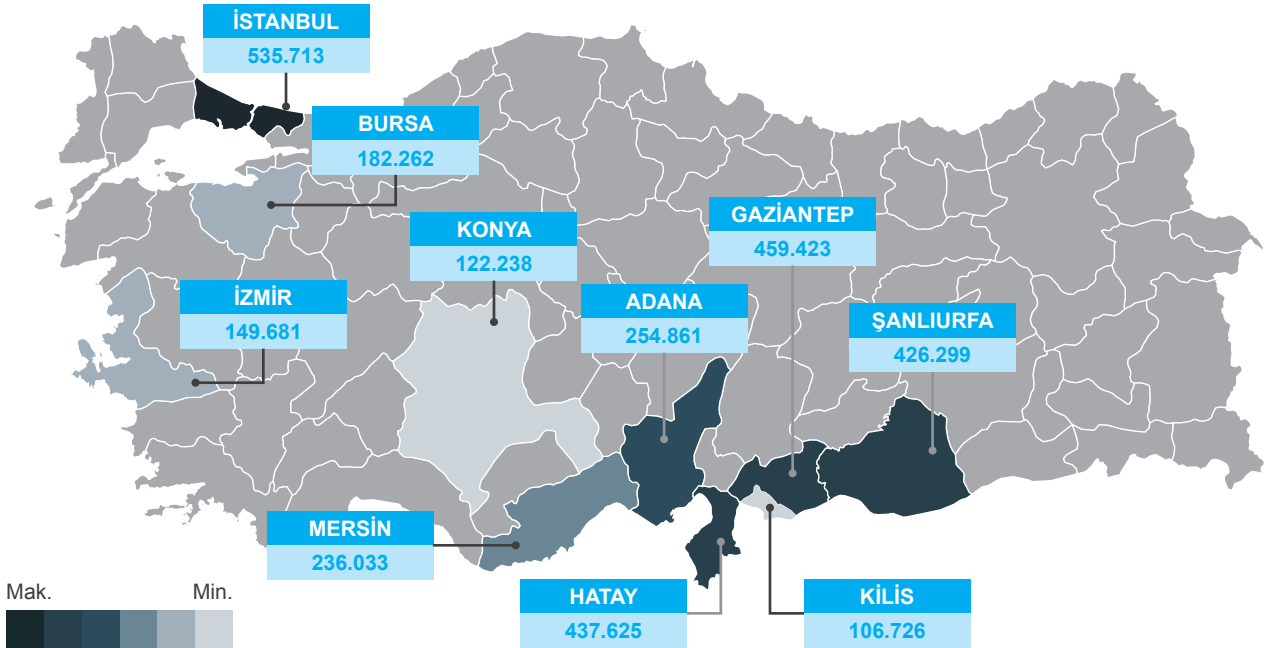


2015 yılına kadar,
Suriye sınırına yakın 10 il olan Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis, Mardin, Kahramanmaraş, Osmaniye, Adıyaman, Adana ve Malatya’da
2.503.549 göçmenin
267.243’ü için
25 GBM kurulmuştur.

Şekil 1. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yıllara göre dağılımı (Kaynak: GİGM, 2021)



Şekil 2. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dağılımı, Suriyelilerin en yoğun bulunduğu ilk 10 ile göre (Kaynak: GİGM, 2021)



2013 ve 2014 yılında Türkiye’de uluslararası koruma talep eden kişiler (Suriye vatandaşları da dâhil olmak üzere) ile ilgili önemli olumlu gelişmeler yaşanmıştır. 2013’ün Nisan ayında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kabul edilmiştir. Kanuna istinaden Nisan 2013’te GİGM kurulmuştur. 2014’ün Ekim ayında ise Kanunun Uygulanmasına İlişkin Geçici Koruma Yönetmeliği uygulamaya konmuştur. Bu düzenlemeler barınma, sosyal yardım, sağlık ve eğitim hizmetlerine

erişim gibi konularda Suriyeli nüfusa yasal statü sağlamıştır. **Şekil 2**, 2021 Şubat ayı itibarıyla geçici koruma altındaki Suriyelilerin en yoğun bulunduğu on ili göstermektedir. Kilis, Hatay, Gaziantep, Şanlıurfa ve Mersin gibi şehirlerde Suriyeli nüfusun yerli ev sahibi nüfusa oranı oldukça yüksektir. Söz konusu illerde bu oran sırasıyla 75,45, 26,44, 22,03, 20,22 ve 12,83’tür (GİGM, 2021).

1.2. Türk Eğitim Sistemi

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası uyarınca herkes eğitim alma hakkına sahiptir. Devlet okullarında eğitim ücretsiz olup ilköğretim ve ortaöğretim de dâhil olmak üzere 5/6 yaş ile 17 yaş arası için zorunludur. Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında (MEB, 2018) belirtildiği üzere, okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi planlansa da okul öncesi eğitim hâlihazırda isteğe bağlı olup devlet okulları ve özel okullar aracılığıyla sağlanmaktadır. Türkiye'de 4+4+4 (4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise) sınıf sistemine sahip bir okul modeli uygulanmaktadır. **Şekil 3**'te Türk eğitim sisteminin genel yapısı sunulmaktadır.

Öğrenciler adres kayıt bölgesindeki okullar içinde bir okula yerleşmektedir. Öte yandan, öğrenciler, ortaokul sonunda Merkezi Sınav ile öğrenci kabul eden okullara girmek için Merkezi Sınav'a girmeyi tercih edebilir ve aldığı puana göre tercih yaptığı okula yerleşebilir. Türk örgün eğitim sisteminde öğrencilerin ortaokuldan sonra devam edebileceği lise türleri Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2020) kapsamında genel hatlarıyla aşağıda açıklanmaktadır:

Anadolu Liseleri: Bu okullar, bugün genel lise olarak faaliyet göstermektedir. Sekiz yıllık ilk ve ortaöğretimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler ikamet ettikleri yere

bağlı olarak bu okullara doğrudan kayıt yaptırabilmektedir. Geçmişte Anadolu liselerinin müfredatları, giriş şartları (Merkezi Sınav üzerinden) ve sınıf başına ayrılan öğrenci sayısı genel liselerden farklıydı. Ancak 2013 yılı itibariyle tüm genel liseler Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Anadolu liselerinden mezun olanlar, ülke çapındaki üniversite giriş sınavında (Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS]), başarılı olurlarsa yükseköğretim kurumlarına gidebilirler.

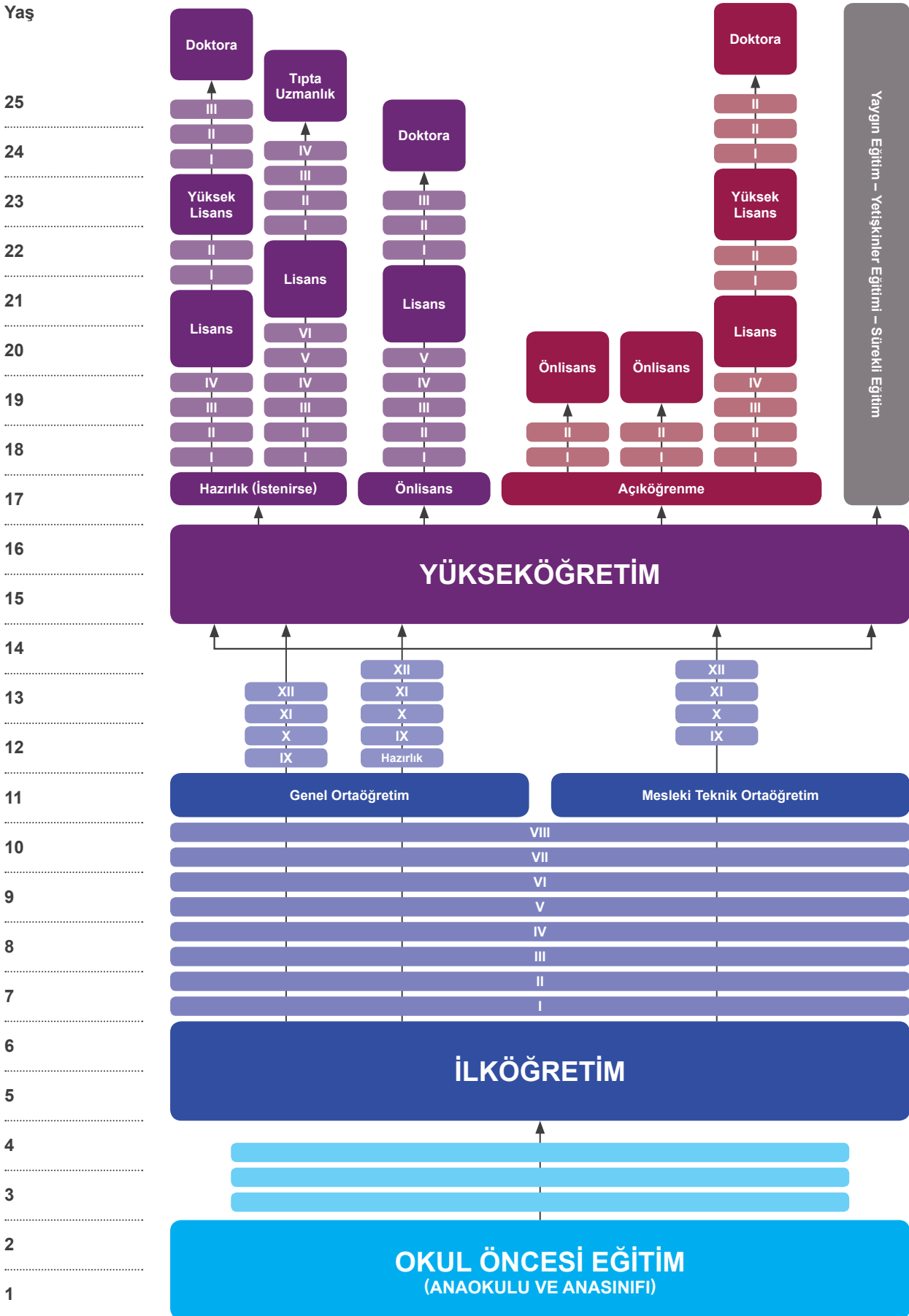
Öte yandan, 2018 yılında her ildeki Anadolu liseleri arasından "Merkezi Sınav ile öğrenci alan az sayıda okul" seçilmiştir. Seçilen okullar, 2018 yılından itibaren Merkezi Sınav puanları ile öğrenci kabul etmektedir. Her ilde bu okulların listesi, her yıl MEB tarafından belirlenmekte ve güncellenmektedir.

Fen Liseleri: Bu okullar, genel lise eğitimi kazanımlarına ek olarak fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Bu okullara girmek için öğrencilerin Merkezi Sınav'dan yüksek puan alması gerekmektedir. Fen liseleri; öğrencileri özellikle fen, teknik ve tıp alanlarında yükseköğrenim için eğiten rekabetçi liselerdir. Fen liselerinden mezun olanlar, YKS'de başarılı olurlarsa yükseköğretim kurumlarına girebilirler.



© UNICEF/UN0443806/Ergen

Şekil 3. Türk Millî Eğitim Sistemi



Şekil 4. MEB'in ortaöğretim kurumları yönetmeliği

| | |
|--|---|
|  <p>Anadolu Liseleri: İlk ve ortaöğretimlerini tamamlayan öğrenciler için genel liselerdir. Anadolu lisesi mezunları yükseköğretim kurumlarına devam edebilir.</p> |  <p>Fen Liseleri: Fen ve matematikte yetenekli olan öğrenciler içindir. Bu rekabetçi liseler öğrencileri özellikle fen, teknik ve tıp alanlarında yükseköğretim için eğitir. Fen lisesi mezunları yükseköğretim kurumlarına devam edebilir.</p> |
|  <p>Sosyal Bilimler Liseleri: Sosyal bilimlere odaklanır. Öğrencilerin edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Bu liselerden mezun olanlar yükseköğretim kurumlarına devam edebilir.</p> |  <p>Güzel Sanatlar Liseleri: Bu liseler öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırır. Öğrenciler yetenek sınavı ile kabul edilir. Bu liselerden mezun olanlar yükseköğretim kurumlarına devam edebilir.</p> |
|  <p>Spor Liseleri: Bu liseler öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazandırır. Öğrenciler yetenek sınavı ile kabul edilir. Bu liselerden mezun olanlar yükseköğretim kurumlarına devam edebilir.</p> |  <p>Meslek Liseleri: Bu liseler mesleki ve teknik eğitim sunar ve öğrencilere bir meslekle ilgili eğitim, beceri ve teknik bilgi kazandırır. Öğrenciler kapsamlı bir Merkezi Sınav, mülakat ve fiziksel performans testleri ile kabul edilir.</p> |
|  <p>Anadolu İmam Hatip Lise ve Ortaokulları: Bu okullar genel lise eğitimi kazanımlarına (fen ve sosyal bilimler alanındaki dersler) ek olarak öğrencilere temel İslam bilimine dair bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu okullar hem karma hem de kız/erkek okulu şeklinde eğitim verebilmektedir.</p> |  <p>Çok Programlı Anadolu Liseleri: Özellikle nüfusun ve öğrencinin az olduğu yerleşim yerlerinde Anadolu lisesi ile meslek ve teknik Anadolu liseleri programlarını tek okulda toplayan liselerdir. Okulda hangi programların okutulacağı çevrenin ve okulun şartlarına göre belirlenir.</p> |
|  <p>Açık Öğretim Lisesi: Bu liseler insanların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak eğitim almalarını sağlayan bir uzaktan eğitim modeli sunar. Yaşı ne olursa olsun lise diploması almak isteyen herkes açık öğretim lisesine kayıt yaptırabilir. Öğrencilerin okula gitmeleri gerekmez ama sınava girmeleri gerekmektedir.</p> |  <p>Yaygın Eğitim: Bireylerin ilgi ve yeteneklerine (örn., dil, dans, bilgisayar kursları) uygun olarak ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimini sağlamak için farklı zaman dilimlerinde ve farklı düzeylerde sunulan hayat boyu öğrenme faaliyetlerini ifade eder. Halk eğitim merkezlerinde verilir.</p> |

Sosyal Bilimler Liseleri: Bu okullar genel lise eğitimi kazanımlarına ek olarak öğrencilerin edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin bu okullara girebilmeleri için Merkezi Sınav'dan yüksek puan almaları gerekmektedir. Sosyal bilimler liselerinde özellikle hukuk, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında yükseköğrenime devam edecek öğrenciler yetiştirilmektedir. Bu okullardan mezun olanlar, YKS'de başarılı olmaları hâlinde öğrenimlerine yükseköğretim kurumlarında devam edebilmektedir.

Güzel Sanatlar Liseleri: Bu liseler genel lise eğitimi kazanımlarına ek olarak öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Bu okullara öğrenciler yetenek sınavı ile kabul edilmektedir. Bu okullardan mezun olanlar, YKS'de başarılı olmaları hâlinde öğrenimlerine yükseköğretim kurumlarında devam edebilmektedir.

Spor Liseleri: Bu liseler genel lise eğitimi kazanımlarına ek olarak öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazandırmayı, beden eğitimi ve spor alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır. Bu okullara öğrenciler yetenek sınavı ile kabul edilmektedir. Bu okullardan mezun olanlar, YKS'de başarılı olmaları hâlinde öğrenimlerine yükseköğretim kurumlarında devam edebilmektedir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL): Örgün zorunlu eğitim kapsamında öğrenciler, ortaokulu tamamladıktan sonra mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına (MTAL ve mesleki eğitim merkezleri-MEM) gitmeyi tercih edebilirler. Bu okullarda öğrenim gören öğrenciler mesleki ve teknik eğitime kazandırılarak bu öğrencilerin kendi yaşantılarını idame edebilmeleri, nitelikli iş gücü ihtiyacına katkı sağlamaları ve yabancı uyruklu olmaları hâlinde ülkelerine döndüklerinde ülkelerinin ihtiyaç duyabileceği alanlarda bir meslek, zanaat veya faaliyet koluyla ilgili eğitim, beceri ve teknik bilgiye sahip olmaları sağlanır. 2018 yılından itibaren hem Merkezi Sınav ile hem de mahallî (yerel) yerleştirme usulüne göre öğrenci kabul edilmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programları ile özel program ve proje uygulayan okulların Anadolu meslek programlarına merkezi sınav puanı yanı sıra belirlenen okullarda mülakat ve beden yeterliliği sınavı ile öğrenci alınmaktadır. Yükseköğrenimlerine devam etmek isteyenler YKS'de başarılı olmaları hâlinde gerek kendi alanlarında gerekse diğer alanlarda 2 ya da 4 yıllık okullara devam edebilirler.

Bu kapsamda, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programları (geçici koruma altında bulunan öğrenciler için) haftalık ders çizelgesi 2016-2017 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM): 2016 yılındaki düzenleme ile yaygın eğitim kapsamında olan çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. En az ortaokul veya imam hatip ortaokulu mezunu, bünyesi ve sağlık durumu gireceği mesleğin gerektirdiği işleri yapmaya uygun olanlar ve eğitimini alacağı alanda faaliyet gösteren bir iş yeri ile sözleşme imzalayanlar mesleki eğitim merkezlerine çırak öğrenci olarak kayıtlarını yaptırır. 11. sınıfın sonunda kalfalık belgesi, 12. sınıfın sonunda ise ustalık belgesi sınavlarını geçenler kalfalık ve ustalık belgelerine sahip olurlar. Aynı zamanda MEM'de

uygulanan lise diploması programına kayıtları yapılan ve fark derslerini başarı ile tamamlayanlara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Diploması düzenlenir.

Bu kapsamda, Mesleki Eğitim Merkezi (geçici koruma altında bulunan öğrenciler için) haftalık ders çizelgesi 2021-2022 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Anadolu İmam Hatip Liseleri (ve Ortaokulları):

Bu okullar genel lise eğitimi kazanımlarına (fen ve sosyal bilimler alanındaki dersler) ek olarak öğrencilere temel İslam bilimlerine (imamlık meslek dersleri) dair bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu okullardan mezun olanlar, YKS'de başarılı olmaları hâlinde öğrenimlerine yükseköğretim kurumlarında devam edebilmektedir. Bu okullar hem karma hem de kız/erkek okulu şeklinde eğitim verebilmektedir.

İmam hatip okulları aynı zamanda ortaokul düzeyinde de eğitim vermektedir. Buna göre ortaokul düzeyinde genel ortaokullar ve imam hatip ortaokulları olmak üzere iki tip ortaokul mevcuttur. İmam hatip ortaokullarında öğrenciler genel ortaokul programına ek olarak temel İslam bilimlerine yönelik dersler almaktadır.

Çok Programlı Anadolu Liseleri: Özellikle nüfusun ve öğrencinin az olduğu yerleşim yerlerinde Anadolu lisesi ile meslek ve teknik Anadolu liseleri programlarını tek okulda toplayan liselerdir. Okulda hangi lise türünün ve hangi meslek ve teknik programlarının okutulacağı çevrenin ve okulun şartlarına göre belirlenir.

Açık Öğretim Lisesi: Bu liseler uzaktan eğitim vermektedir. İnsanların bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak yer ve zaman sınırlaması olmaksızın eğitim almalarını sağlar. Yaşı ne olursa olsun lise diploması almak isteyen herkes açık öğretim lisesine kayıt yaptırabilir. Bu sistemde, öğrencilerin okula gitmeleri değil, sınava girmeleri gerekmektedir. Aldıkları derslerin sınavlarını geçen (en az 170 kredi alan) kişiler lise diploması alır. Açık öğretim uygulamasının aynı zamanda ortaokul düzeyinde de hayata geçirildiği belirtilmelidir.

Açık öğretim uygulaması yukarıda dile getirilen bazı farklı lise türleri için de söz konusudur. Bu kapsamda Anadolu imam hatip lisesi, mesleki açık öğretim lisesi ve mesleki ve teknik açık öğretim okulları hizmet vermektedir.

Yaygın Eğitim: Bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimini sağlamak için farklı zaman dilimlerinde ve farklı düzeylerde hayat boyu öğrenme faaliyetlerini ifade eder (örneğin dil, dans, bilgisayar kursları). Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan, örgün eğitimden ayrılan veya örgün eğitimini tamamlayan kişiler yaygın eğitimden yararlanabilir. Halk eğitim merkezlerinde (HEM'ler) verilmektedir (MEB, 2020).

Türkiye'de yükseköğrenim genellikle 4 yıllık üniversite eğitimi veya 2 yıllık meslek yüksekokulu eğitimi içerir. Bazı programların bir yıllık dil hazırlık sınıfı da vardır. Normal şartlar altında yüksek lisans derecesi 2 yılda alınırken doktora derecesi 3,5 ila 5 yıl arasında alınmaktadır. Bu kategori, ortaöğretim sonrası eğitim veren tüm eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Yükseköğretim programları, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) denetimindedir.

Türk eğitim sistemi, MEB'in gözetimi ve denetimi altında bulunan merkezi bir sistemdir. Bu sistemde öğretmen ve yöneticilerin atanması, ders kitaplarının seçilmesi ve müfredat için konu seçimi de dâhil olmak üzere eğitimle ilgili politikalar merkezi olarak belirlenir ve idari kararlar merkezi olarak alınır. Farklı bir dile ve kültürel geçmişe sahip göçmenlerin eğitim sistemine dâhil edilmesi yeni bir deneyim olmuştur ve Türkiye'deki okulların politikası, altyapısı ve kültürü açısından birçok zorluk teşkil etmiştir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için yürütülen girişimler (kurumsallaşma, kayıt ve kapsayıcı öğretim ve öğrenme ortamlarının sağlanması ile ilgili çalışmalar) sonraki bölümlerde ele alınmıştır. Politika ve uygulama sonuçlarının daha ayrıntılı bir analizi, literatür taraması ve bulgular bölümlerinde paylaşılacaktır.

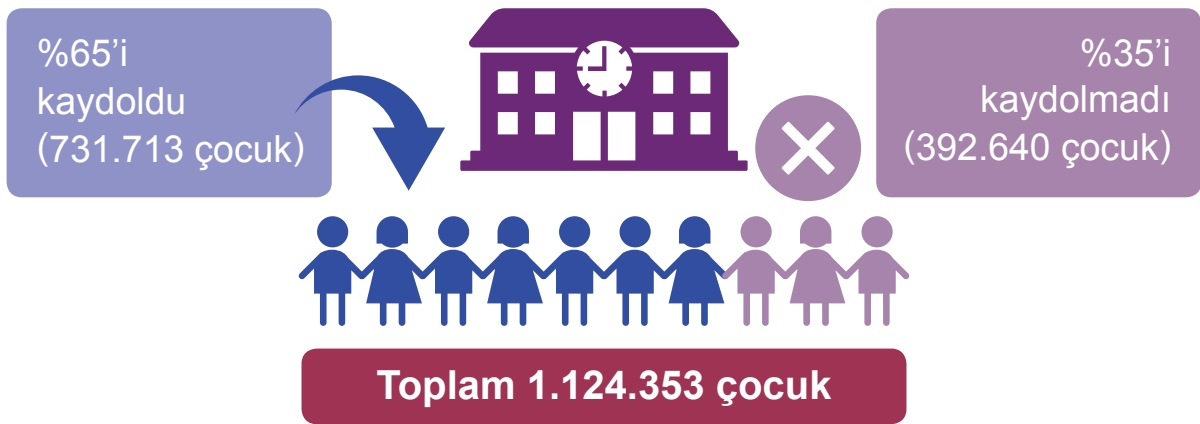
1.3. Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitimin Kurumsallaşması

Krizin en başından itibaren, Suriyeliler sınırı aşarak Türkiye'ye gelmeye başladığında, MEB Suriyeli çocukların eğitimi için planlama yapmak amacıyla "Suriyeli Eğitim Birimi" adında bir görev gücü oluşturmuştur. Daha sonra, 23 Eylül 2014 tarihinde "Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" başlıklı genelgenin yayımlanmasıyla, Suriyeli çocukların eğitimini koordine etmek üzere Müsteşar Yardımcısı başkanlığında bir Bakanlık Komisyonu kurulmuştur. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik eğitim-öğretim programı, 16 Mayıs 2016 tarihinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün (HBÖGM) bünyesinde Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığının tesis edilmesiyle kurumsallaşmıştır. Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı acil durumlarda ve göç durumlarında eğitim hizmetlerinin planlanmasından, koordinasyonundan, uygulanmasından ve denetiminden sorumludur. Bu daire başkanlığının illerde yerel düzeydeki sorunlarla ilgilenen birimleri bulunmaktadır. Şu anda, Suriyeli çocukların eğitimlerine ilişkin hususlar, HBÖGM ve Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı tarafından ele alınmaktadır (Taştan & Çelik, 2017).

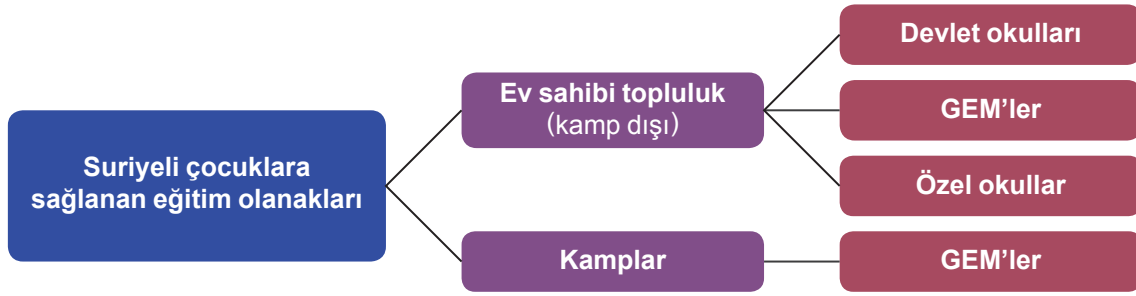
1.4. Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Okullaşması

GİGM tarafından sağlanan rakamlara göre, 2021'in Kasım ayı itibarıyla Türkiye'de okul çağında (5-17 yaş) 1.124.353 Suriyeli çocuk bulunmaktadır (HBÖGM, 2021). 2021'in Kasım ayı itibarıyla, 731.713 Suriyeli çocuk (yüzde 65) örgün eğitim olanaklarından yararlanmaktadır (**Şekil 5**).

Şekil 5. Suriyeli çocukların okullaşma oranı (Kasım 2021)



Şekil 6. Suriyeli çocukların okullaşma oranı (Kasım 2021)



Kriz başladığından bu yana, Suriyeli çocuklara yönelik eğitim hizmetleri çeşitli şekillerde sağlanmıştır. Başta Suriye'deki savaşın kısa ömürlü olacağı ve Suriyeli misafirlerin çok geçmeden ülkelerine döneceği varsayıldığı için, göçün ilk aşamalarında Suriyeli çocuklara geçici eğitim merkezleri (GEM'ler) aracılığıyla eğitim verilmiştir. Sadece Suriyeli çocuklar için tasarlanmış olan GEM'lerde uyarlanmış bir Suriye müfredatı kullanılarak Suriyeli gönüllü eğitim personeli (SGEP) tarafından Arapça eğitim sağlanmaktaydı. SGEP, tercihen öğretmenlik geçmişi olan ya da bilim, edebiyat, mühendislik ve eczacılık gibi alanlarda lisans derecesine sahip Suriyeliler arasından seçilmiştir. Şekil 5'te 2020 yılına kadar eğitim hizmetlerinin uygulanışı gösterilmektedir. 2020 yılı itibarıyla tüm GEM'ler kapatılmıştır ve bu okullara giden tüm Suriyeli çocuklar Türk devlet okullarına nakledilmiştir.

Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranı açısından önemli ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir (Tablo 1). Okul öncesi okullaşma oranları savaş öncesinde Suriye'de elde edilen değerleri dahi aşmıştır. Suriye'de ise altı yıllık ilköğretim ve üçer yıllık iki kademeli altı yıllık ortaöğretimden oluşan 12 yıllık ilk ve ortaöğretim sistemi uygulanmaktadır. Zorunlu eğitim (1-9. sınıflar) dokuz yıldır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Türkiye'de özellikle okul öncesi ve ortaokula kayıt oranı Suriye'deki savaş öncesi durumdaki daha yüksektir. Öte yandan, Türkiye'de ilköğretim ve lise seviyeleri için okula kayıt oranı sırasıyla yaklaşık yüzde 75 ve yüzde 43 oranına denk gelmektedir. MEB, UNICEF'in de desteğiyle, Suriyeli öğrencilere eğitim hizmeti sağlamasına rağmen, okul çağındaki Suriyelilerin yaklaşık yüzde 35'inin (Şekil 5) özellikle ortaöğretim düzeyinde örgün eğitime erişimi yoktur. Bu öğrencilerin kayıt yaptırmamasının başlıca nedenleri ekonomik sebepler, çocuk işçiliği, erken ve zorla evlilik ve dil engelidir (Carlier, 2018; Emin, 2016; Taştan & Çelik 2017; UNICEF, 2018b). Bunlar, geçici koruma altındaki tüm Suriyeli çocukların her kademedeki eğitime adil bir şekilde erişebilmesini muazzam bir zorluk hâline getirmektedir. Ancak, Türkiye, UNICEF'in desteğiyle geçici koruma altındaki tüm çocuklara ulaşarak onlara nitelikli eğitim sağlamak için büyük çaba sarf etmektedir.

Tablo 1. Suriye'deki ve Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula kayıt oranları

| Okul düzeyi | Suriye'de okula kayıt oranı – 2010 (krizden önce) | Suriye'de okula kayıt oranı – 2011 (kriz başladığında) | Türkiye'deki Suriyeli çocukların okula kayıt oranı – 2021 |
|--------------------|---|--|---|
| Okul öncesi eğitim | %9 | %10 | %31,48 |
| İlköğretim | %93 | Veri yok | %75,00 %81,17 (ortaokul) |
| Ortaöğretim | %66,8 | %68,82 | %43,00 (lise) |

Kaynak: UNESCO-UIS (2020) ve HBÖGM (2021)



2 LİTERATÜR TARAMASI VE METODOLOJİ

Bu bölümde öncelikle ilgili literatürden yararlanılarak mülteci krizleri eğitim açısından ele alınmaktadır. Ardından, eğitim müdahalesi politika ve uygulama açısından değerlendirilmektedir. Son olarak, çalışmada kullanılan metodoloji açıklanmaktadır.

2.1. Mülteci Krizlerine Yönelik Eğitim Müdahalesinin Teorik Arka Planı

UNHCR, 2009'da 43,3 milyon olan, dünya çapındaki kuruluşlar için endişe kaynağı olan kişi sayısının (savaştan, zulümden ve çatışmalardan kaçan kişiler) 2019 yılında 79,5 milyon olduğunu ve bunun bir rekor olduğunu bildirmiştir.

2019'da
Dünya çapında
79.5 milyon
kişi savaş, zulüm ve çatışmadan kaçmaktadır.
2009'da bu sayı
43.3 milyondur



Koruma talep eden yerlerinden edilmiş insan sayısındaki bu artış 2012-2015 arasındaki Suriye krizinden kaynaklanmaktadır. Endişe kaynağı olan bu insanların tümünün yardıma ve sağlık ve eğitim gibi temel hizmetlere erişime ihtiyacı vardır.

2.1.1. Acil durumlarda eğitim

Uzun süreli çatışmalar, eğitim hizmetlerinin büyük ölçüde aksamasına neden olmaktadır. Okul binalarının hasar görmesi, güvenlik eksikliği ve kaynak yetersizliği gibi etkenler nedeniyle çatışma alanında kalan gençler için eğitim kalitesi bozulmaktadır. Yabancı ülkelerde mülteci olarak korunma talebinde bulunan kişiler için koşullar daha da karmaşık olabilmektedir (Mendenhall, 2019a). Örneğin, Türkiye'de olduğu gibi, komşu ülkeden çok

sayıda göçmen geldiğinde ve kamplarda barındığında yeni okullar kurulması, öğretmenlerin işe alınması ve eğitim materyalleri ve psikososyal desteğin sağlanması gerekmektedir (Sinclair, 2007).

Acil durumlarda eğitim, çeşitli uluslararası kuruluşların çeşitli acil durumlardan etkilenen insanlara destek sağlamak zorunda kaldığı 1990'larda ve 2000'lerin başında geliştirilen nispeten yeni bir alandır (Mendenhall, 2019a; Kagawa, 2005). 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin, genel insani müdahalenin bir parçası olarak acil durumlarda eğitimi içerdiği iddia edilebilir. Madde 22.1 şöyledir:

Taraf Devletler, ister tek başına olsun isterse ana-babası veya herhangi bir başka kimse ile birlikte bulunsun, mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da uluslararası veya iç hukuk kural ve usulleri uyarınca mülteci sayılan bir çocuğun, bu Sözleşmede ve insan haklarına veya insani konulara ilişkin ve söz konusu Devletlerin taraf oldukları diğer Uluslararası Sözleşmelerde tanınan ve bu duruma uygulanabilir nitelikte bulunan hakları kullanması amacıyla koruma ve insani yardımdan yararlanması için gerekli bütün önlemleri alırlar

“Acil durumda eğitim silahlı çatışma veya doğal afet gibi beklenmedik durumlardan etkilenen nüfuslara sağlanan eğitime anlamına gelmektedir”

(Sinclair, 2007, s. 52).



Sinclair'e göre (2007), Sözleşme uyarınca, Sözleşme'yi onaylamış olan ülkeler mülteci çocukların kendi topraklarında eğitim hizmetlerine erişimini sağlamakla yükümlüdür. UNHCR, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası ve önde gelen STK'ların desteğiyle Kurumlar Arası Acil Durumlarda Eğitim Ağı'nın (INEE) kurulması, özellikle yerlerinden edilen çocuklar için acil durumlarda eğitime öncelik veren bir anlayışın önünü açmıştır.

INEE, bölgesel ve küresel istişareler gerçekleştirerek, 2004 yılında, yaygın olarak destek gören bir standartlar bütünü olan Acil Durumlarda Asgari Eğitim Standartları'nı geliştirmiştir. INEE (Asgari Eğitim Standartları-INEE, 2010a) acil durumlarda etkili bir eğitim müdahalesi sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken beş alan olduğunu belirtmektedir:

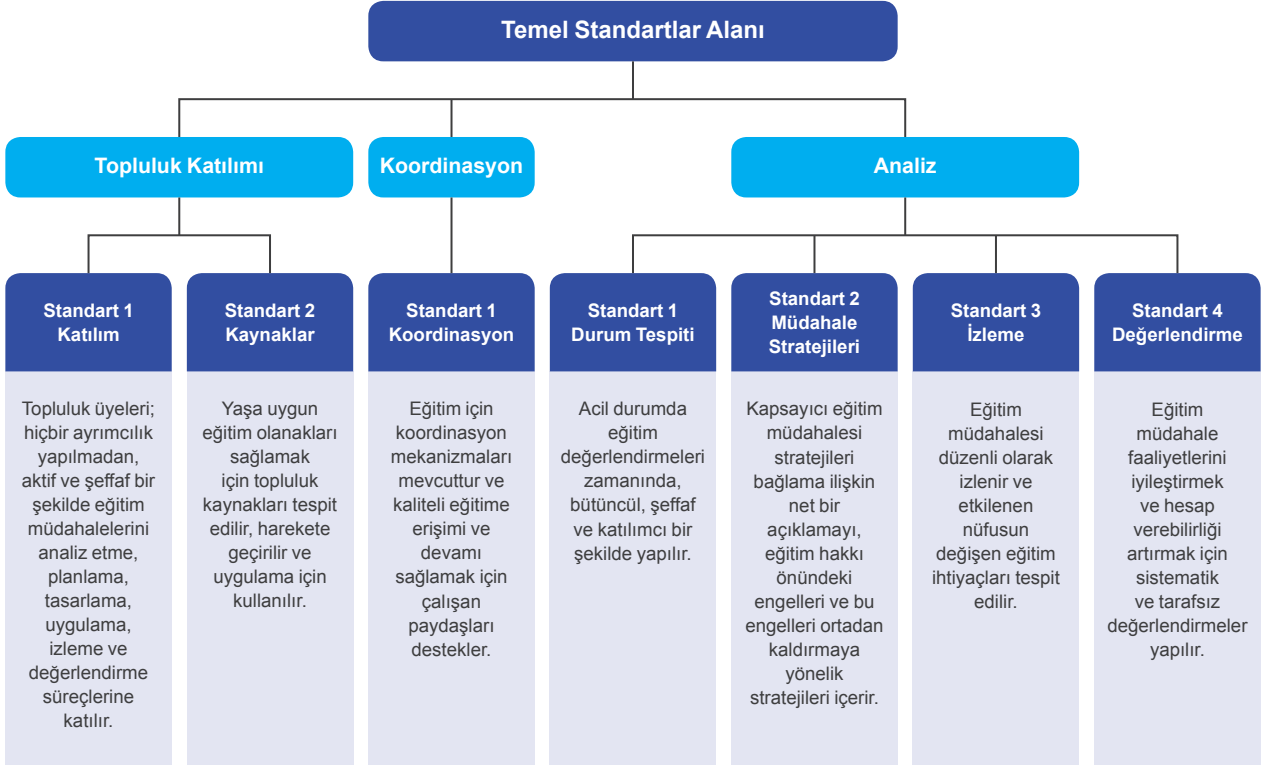
- **Temel Standartlar (topluluk katılımı, koordinasyon);**
- **Erişim ve Öğrenme Ortamı;**
- **Eğitim ve Öğretim;**
- **Öğretmenler ve Diğer Eğitim Personeli ve**
- **Eğitim Politikası.**

Bütünsel ve nitelikli bir müdahale geliştirmek için temel standartlar (topluluk katılımı, koordinasyon ve analiz) tüm alanlarda uygulanmalıdır (**Şekil 7**). Bu standartlar, bağlamı daha iyi anlamak ve standartları diğer alanlarda daha uygun şekilde uygulamak için acil durumda eğitimin tüm aşamalarında iyi tanının önemini göstermektedir.

Şekil 7. Acil durumda eğitim alanları (INEE, 2010a, s. 8)



Şekil 8. INEE temel standartlar alanı (INEE, 2010a, s. 19)



Temel standartlar alanı için asgari standartlar Şekil 8'de daha açık şekilde gösterilmektedir. Bu standartlar kapsamında şu hususların önemi vurgulanmaktadır: Eğitime müdahale süreçlerine toplulukların aktif bir şekilde katılımı, kaynakların etkin ve uygun kullanımı, paydaşlar arasında etkin koordinasyon, pedagoji ve değerlendirme de dâhil kapsayıcı öğrenme ortamlarının ve uygulamalarının oluşturulması ve son olarak sistematik izleme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi.

Tüm çocukların eğitim haklarının daha iyi korunmasını sağlamayı amaçlayan diğer ilgili çerçeveler ve stratejiler aşağıdakileri içermektedir:

Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi

2015 yılında BM Genel Kurulu, "Dünyamızı Dönüştürmek: Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi" başlıklı yeni kalkınma gündemini kabul ederek 2030 yılına kadar ulaşılması öngörülen 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amacını (SKA) oluşturmuştur. SKA'lar herkes için daha iyi ve daha sürdürülebilir bir geleceğe ulaşmanın temeli olarak kabul edilmektedir. SKA 4'te nitelikli eğitimin sürdürülebilir kalkınmanın temelini oluşturduğu belirtilmektedir (INEE, 2019). Bu amaç altındaki yedi hedefin tümü bir şekilde mültecilerle de ilgili olsa dahi özellikle hedef 4.5 kapsamında savunmasız grupların, eğitimin her

kademesine eşit bir şekilde erişebilmesi gerektiği şu şekilde ifade edilmektedir: "2030'a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, yerliler ve savunmasız durumdaki çocuklar dâhil, savunmasız insanların her düzeyde eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması" gerekmektedir (BM, t.y., para. 8).

Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4 – Hedef 4.5



"2030'a kadar eğitim alanındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması ve engelliler, yerliler ve savunmasız durumdaki çocuklar dâhil, savunmasız insanların her düzeyde eğitim ve mesleki eğitime eşit biçimde erişimlerinin sağlanması" (UN, t.y., para. 8).

Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi

2015 yılında Incheon'da düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda kabul edilen Incheon Bildirgesi'nin ardından uluslararası eğitim camiası tarafından kabul edilen bu çerçeve, 4. Sürdürülebilir Kalkınma Amacı'na ulaşmak için yürütülen küresel çabaların temelini oluşturmaktadır (Incheon Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi [IDFA], 2015). Bu çerçeve; kriz bağlamında çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için duyarlı ve dayanıklı eğitim sistemleri geliştirmeye yönelik planlama ve müdahale rehberi olarak INEE asgari standartlarına işaret etmektedir.

SKA'lar ve Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi'nde olduğu gibi, bu raporda da INEE tarafından belirtildiği şekilde acil durumlarda insani eğitime ilişkin dört temel kaygı alanına (diğer bir deyişle etki alanlarına) odaklanılacaktır (Bkz. Şekil 7).

2.1.1.1. Acil durumlarda eğitim politikası ve insani eğitim

SKA 4'ün 2030 yılına kadar herkes için eğitim amacı, mülteci çocukların eğitimine ulusal ve uluslararası düzeyde dikkat çekilmesini sağlamak açısından önemli bir fırsat oluşturmaktadır.

Uluslararası yasal belgeler ve girişimler eğitimi mülteci çocuklar için bir hak olarak tanımaktadır ve herhangi bir acil durumun başlangıcından itibaren eğitimin bir öncelik olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu haklar sadece krizin ilk aşamalarında değil, mülteci durumunun tüm aşamalarında da temel bir hak olarak kabul edilmektedir. Acil bir kriz karşısında eğitim politikası geliştirirken, ülkelerin acil durumlarda eğitim sağlarken izlenmesi gereken üç ana adım vardır ve bunlar UNHCR'in Eğitim Stratejisi belgesinde (2012, s. 27) düzenlenmiştir (2012, s. 27-28).

Geçiş sürecinde hedef, örgün eğitimin bir an önce devam etmesini sağlamaktır. UNHCR tarafından bu süreç için önerilen temel faaliyetler (2012, s. 28-29) aşağıda belirtilmektedir:

1. Güvenli yaygın eğitim alanlarının ve boş zaman etkinliklerinin sağlanması.
2. Güvenli alanlarda öğrenme faaliyetlerinden en azından okuryazarlığa ve sayısal okuryazarlığa odaklanan daha örgün eğitim faaliyetlerine geçiş. Eğitim olanakları, örgün eğitim yönünde hızla artırılmalıdır. Akut acil durumlarda kayıt oranlarının ölçülmesi mümkün olmasa da kararlara yön vermek için veriler mümkün olan en kısa sürede toplanmalıdır. Bu veriler; çocukların yaşı ve eğitim

- INEE Asgari Standartları'nın kullanılması için ulusal ortakların kapasitesinin geliştirilmesi;
- Katılımcı pedagojiler, müfredat içeriği, biçimsel değerlendirme, psikososyal destek ve barış inşası hakkında ek eğitim için mülteci nüfusu içindeki öğretmenlerin hızlı bir şekilde tespit edilmesi;
- Yerel makamlarla ve ulusal eğitim bakanlıkları ile savunuculuk faaliyetleri yürütülerek mümkün olan yerlerde ve özellikle de kalış süresinin uzadığı durumlarda mülteci öğrencilerin ulusal sistemlere sorunsuz bir şekilde entegre edilmesi ve gerektiğinde mültecilere yoğun dil desteğinin sağlanması ve
- Görevlendirmeler de dâhil olmak üzere acil eğitim müdahalesini tasarlamak ve koordine etmek için özel personel görevlendirilmesi.

Bu geçiş sürecinde UNESCO (2017, s. 2) ülkeleri istikrara duyulan özel ihtiyaca dikkat etmeye davet etmektedir. Bu aşama ev sahibi ülkelerinin eğitim politikalarının ve mevzuatlarının yanı sıra "uyum ve entegrasyonla ilgili konuları içeren yapısal bağlamla da ilişkilidir". INEE'nin (2010a, s. 105) mültecilere yönelik eğitim politikasına ilişkin, yine istikrara değinen, iki asgari standardı vardır. Bu standartlar aşağıdakilerdir:

Kanun ve politikaların geliştirilmesi: Eğitim makamları eğitime ücretsiz ve kapsayıcı erişim de dâhil olmak üzere nitelikli eğitim hizmetlerinin yeniden başlatılmasına ve sürekliliğine öncelik vermelidir. Bu standart kapsamında aşağıda belirtilen kanun ve politikaların geliştirilmesi gerekmektedir:

- Eğitim hakkının korunması, yerine getirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için millî eğitim yasaları, yönetmelikleri ve politikaları;
- Yeniden inşa edilen veya başka bir tesisle değiştirilen her eğitim tesisinin güvenli olmasını sağlamak için yasalar, yönetmelikler ve politikalar;
- Katılımcı ve kapsayıcı süreçler yoluyla geliştirilen ve bağlama ilişkin analize dayanan yasalar, yönetmelikler ve politikalar;

düzeyi, mülteci nüfusu içindeki öğretmenler, okul müdürleri ve özel ihtiyaçları olan çocuklar hakkında bilgileri içermelidir.

3. Menşe ülke ve/veya ev sahibi ülke hükûmeti tarafından kabul edilen örgün eğitim hizmetlerinin yeniden başlatılması. Kullanılacak müfredatla ilgili kararlar, mülteci topluluk ile istişare edilerek verilmeli, nitelikli ve diplomalı eğitim hizmetlerinin mümkün olan en sürdürülebilir şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir.

- Acil durumlara hızlı bir şekilde yanıt veren eylem planları, yasalar ve bütçelerle desteklenen millî eğitim politikaları ve
- Mültecilerin ülke veya menşe bölgesinin müfredatını ve dilini kullanmasına olanak sağlayan yasalar, yönetmelikler ve politikalar (INEE, 2010a, s. 107).

Planlama ve Uygulama: Eğitim faaliyetleri planlanırken uluslararası ve ulusal eğitim politikaları, yasaları, standartları, planları ve etkilenen nüfusun eğitim ihtiyaçları dikkate alınır. Bu standart kapsamındaki atılması gereken temel adımlar şunlardır:

- Örgün ve yaygın eğitim programları eğitim haklarını hayata geçirmeye ve eğitim hedeflerine ulaşmaya yönelik kapsayıcı eğitim hizmetleri sunmalıdır;
- Eğitim makamları mevcut ve ilerideki acil durumlara hazırlanmak ve bunlara müdahale etmek için ulusal ve yerel eğitim planlarını geliştirmelidir ve uygulamalıdır ve
- Eğitim politikasının etkin ve şeffaf bir şekilde geliştirilmesi, eğitim programlarının planlanması ve uygulanması için mali, teknik, maddi kaynaklar ve insan kaynakları yeterli olmalıdır (INEE, 2010a, s. 112).

Mültecilerin durumu uyum ve entegrasyon açısından incelendiğinde, mülteci çocukların haklarını sınırlayan pek çok sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunlardan biri "hoşgörüsüzlük, yabancı düşmanlığı, saldırganlık, ulusal ve etnik gerginlikler ve birçok yerde birçok grubu etkileyen çatışmalar"dır (UNESCO, 2017, s. 7). Bunun yanı sıra, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların özel durumunda, bu çocukların okula kayıtları, ev sahibi ülkeye geldikten sonra birkaç ay ila birkaç yıl sürebilmektedir.

Bu kayıt gecikmeleri bir dizi faktöre bağlıdır. İlk faktör, hareketliliktir. Pek çok Suriyelinin yaşam koşulları kendiliğinden istikrarsızdır. Bu istikrarsızlık pek çok ailenin daha iyi yaşam koşullarına erişmek için başka bir ülkeye veya başka bir şehre taşınmasına yol açmaktadır. Bu durum, Suriyeli çocukların okul sistemine girişini geciktirmekte ve akranlarıyla karşılaştırıldığında akademik başarılarının azalmasına neden olarak gelecekteki eğitim yaşamlarını sınırlandırabilmektedir. Buna ek olarak, Suriyeli erkek çocuklarının kayıtsız iş gücü sektöründe, kız çocuklarının ise ücretsiz ev işlerinde çalışmaları yönünde bir baskı bulunmaktadır

Fizyolojik ihtiyaçlar, psikolog Abraham Maslow'un (1908-1970) geliştirmiş olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst sırada yer almaktadır. Bu, birçok Suriyeli ailenin kriz zamanında eğitim ihtiyaçlarını neden beklemeye almış olduklarına açıklık getirmektedir (Hale, Ricotta, Freed, Smith, & Huang, 2019). Suriyeli aileler genellikle maddi geçimlerini sağlamak ile çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak arasında bir seçim yapmak zorunda kalmakta,

bu nedenle, çocuklar eğitim almak yerine çalışmakta ve ailenin temel ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Usta, Arıkan, Şahin & Çetin, 2018).

Kültürel tutumlar ve sosyal normlar da ailelerin eğitimle ilgili kararlarını etkilemektedir. Genelde, erken ve zorla evlilik Suriyeli kızların okullaşma oranlarının düşük kalmasına neden olmaktadır. Bunun yanında, Suriyelilerin gerekli eğitim süresi hakkındaki algısı daha farklıdır. Suriye'de eğitimin yalnızca 1 ila 9. sınıflar arasında ücretsiz ve zorunlu olması, Suriyelilerin eğitime Türkiye'de olduğundan daha az önem atfetmesine neden olmaktadır. Bu okullaşma kültürü Suriyeli ailelerin eğitim anlayışına şekil vermekte ve ortaöğretime devam edecek çocukların sayısının önemli oranda düşmesine neden olmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin eğitime kayıtlarındaki gecikmelerin nedenleri:



Hareketlilik: Bazı aileler daha iyi fırsatlar elde etmek için başka şehirlere veya bölgelere taşınmaktadır.



Çalışma baskısı: Erkek çocukları çalışarak aileye maddi açıdan yardım etmeye kız çocuklarsa evde çalışmaya teşvik edilmektedir.



Kültürel tutumlar: Suriyeli kızların erken evlendirilmesi, Suriye'de zorunlu eğitim süresinin daha kısa olması ve ebeveynlerin kızlarını karma sınıflara yerleştirme konusundaki isteksizliği okul kayıtlarında gecikmelere neden olabilmektedir.

Genel anlamda, mültecilerin eğitim hakkını daha iyi korumak ve sürdürülebilir politikalar uygulamak için UNESCO (2017), devletler için, birbirine bağlı dört ilkeyi içeren bir çerçeve sunmuştur. Bu ilkeler mevcudiyet, erişilebilirlik, kabul edilebilirlik ve uyarlanabilirlik (4-A Çerçevesi). Bunların aşağıdaki şekilde uygulanması gerekmektedir (UNESCO, 2017, s. 22-23):

- Mülteciler millî eğitim sistemlerine, eğitim kurumlarına ve programlara dâhil edilmeli ve bunlar yeterli miktarda **mevcut** bulunmalıdır (örn. binalar, sanitasyon, her iki cinsiyet için tuvaletler, güvenli içme suyu, eğitim materyalleri; usulüne uygun eğitime sahip, yurt içinde rekabetçi maaş ve teşvikler alan nitelikli ve motivasyonu yüksek öğretmenler).
- Eğitim kurumları ve programları ayrımcılık yasağını uygulamalı, fiziksel ve ekonomik erişilebilirliği sağlayarak herkes tarafından **erişilebilir** olmalıdır. Ev sahibi ülkeler mültecilere yönelik ayrımcı uygulamaları önlemeli ve özellikle de olası belge eksiklikleri (örn. kimlik ve akademik transkriptler) durumlarında okullara ve üniversitelere erişimlerini kolaylaştırmalıdır.
- Eğitimin şekli ve içeriği (müfredat de dâhil olmak üzere) öğrenciler tarafından **kabul edilebilir** olmalıdır (anlamli, kültürel açıdan uygun ve nitelikli). Kültürel çeşitlilik, kültürlerarası anlayış ve çok kültürlü eğitim bu bağlamda önemli bir rol oynamaktadır. Ev sahibi ülkelerde kullanılan eğitim dili, mülteciler için önemli bir engel teşkil edebilir. Mülteciler, ev sahibi ülkenin dilini erken bir aşamada öğrenmeleri için desteklenmeli ve gerektiğinde yoğun dil eğitimi teşvik edilmelidir.
- Eğitim hizmetleri, değişen toplumların ihtiyaçlarına **uyum** sağlayabilecek esnekliğe sahip olmalıdır. Uluslararası toplum tarafından desteklenen ev sahibi ülkeler, mültecileri kabul etmek, onlara nitelikli ve anlamli bir eğitim vermek için gerekli tüm önlemleri almalıdır. Gerektiğinde mültecilerin uzun vadede yaşamlarını ve topluluklarını yeniden inşa etmelerine, iş bulmalarına, kendi işlerini edinmelerine veya toprak satın almalarına olanak sağlayan hızlandırılmış ve esnek eğitim seçenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Son olarak, istikrar aşamasında göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli unsurlardan biri de mülteci çocukların niteliklerinin tanınması meselesidir (Kirk, 2009; UNESCO, 2017). Bu tanıma, daha ileride çalışma olanaklarına ve iş gücü piyasasına erişim için önemlidir; ancak mülteciler genellikle niteliklerinin tanınması konusunda ciddi engellerle karşı karşıyadır (UNESCO, 2017). Birçoğu niteliklerine ilişkin belgeli

kanıtları (diğer bir deyişle, diploma ve sertifika) olmaksızın ülkelerinden ayrılmıştır ve pek çok kurum “belgelenmemiş iddiaları reddetmektedir” (UNESCO, 2017, s. 10). Buna ek olarak, UNESCO (2017) tarafından belirtildiği üzere, göçmenlerin başvurularını alan kurumlar, devam eden savaş nedeniyle, Suriye’den elde edilmiş belge ve niteliklere erişme ve bunları değerlendirme ve tanıma konusunda aynı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

Mülteci aileler eğitime öncelik verse ve eğitimi sadece çocuklarının geleceği için değil, aynı zamanda toplumlarının geleceği için de önemli olarak görse bile (Sinclair, 2007) bu eğitim başarılarına dayanak oluşturacak belgeler onlar için en az eğitim kadar önemlidir (Kirk, 2009). Öğrenciler belge alamayacak veya belirli kursları aldıklarını kanıtlayamayacaksa, diğer bir deyişle, eğer aileleri çocuklarının eğitiminin gelecek için somut bir faydası olduğunu düşünmezlerse, çocuklarını okula göndermek için zaman ve masraf açısından fedakârlık yapmaya daha az isteklidir (Kirk, 2009). Bu nedenle, Kirk (2009) eğitim bakanlıklarını müfredatların, programların, niteliklerin denkliliği için politika rehberliği geliştirmeye ve bunları yerel düzeyde uygulamaya davet etmektedir.

2.1.1.2. Erişim ve Öğrenme Ortamı

Bir insani müdahale biçimi olarak acil durumlarda eğitim hayatidir. “Krizden etkilenen kişilere hayat kurtarıcı bilgiler, beceriler ve psikososyal destek sunarak hemen koruma sağlar” (Incheon Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi [IDFA], 2016, s. 11). Travma geçiren çocuklara çatışma dışı bağlamlarda alışık oldukları rutine benzer bir rutin ve istikrar sağlanması için acil durumdan etkilenen çocukların normallik duygusunu pekiştiren psikososyal desteğe öncelikle ihtiyaç vardır (Sinclair, 2007). Acil durumlarda eğitim, aynı zamanda, çocuklara potansiyel olarak tehlikeli ortamlarda güvenli bir yer sağlar (Steiner-Khamsi, Monks, Brylinski, 2019; UNHCR, 2012). Daha önce de belirtildiği gibi, mülteci çocuklar çocuk iççiliğine, erken ve zorla evliliğe, suça ve yabancı düşmanlığına maruz kalabilmektedir. Okullar onlara yön duygusu ve ümit vererek önemli bir rol oynayabilir.

Eğitim, aynı zamanda, çocukları çatışma sonrası geleceğe hazırlamaktadır. Çatışma sırasında okula devam edemeyen çocuklar, akademik ve sosyal öğrenme için kullanabilecekleri çok değerli zamanlarını kaybetmekte ve yaşlılarının gerisinde kalabilmektedir. Eğitim özellikle savunmasız durumdaki kesimler için gelecekteki refahın anahtarıdır. Bu nedenle, acil durumlarda eğitime erişim bir önceliktir. Benzer şekilde, acil durumlarda eğitim çocukların sosyal uyumunu sağlar, barış inşası becerilerini geliştirir ve çatışma çözümünü destekler. Çocuklara afet, çatışma ve

hastalığı önleme becerileri kazandırarak sürdürülebilir bir geleceğin yaratılmasında önemli bir rol oynar (IDFA, 2016; INEE, 2010b; Sinclair, 2007).

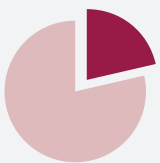
Son olarak, eğitim dışlanan gruplara (azınlıklar, kız çocukları, engeli olan çocuklar, okul dışı ergenler vb.) koruma sağlayabilir; zira bu çocuklar kimi zaman milisler tarafından silah altına alınma şeklinde sömürü veya güvensiz işe zorlanma riski altındadır (Sinclair, 2007, s. 53).

Acil durumlarda, sağlık ve güvenlik açısından acil ihtiyaçların karşılanmasına her zaman vurgu yapılmaktadır. Bu durum, insan kaynakları ve maddi kaynakların yetersizliği ile birleştiğinde, etkili eğitim müdahalelerinin genellikle öncelik sıralamasında ikinci basamağa düşmesi anlamına gelmektedir (Steiner-Khamsi, Monks & Brylinski, 2019). Eğitim, insani yardım alanında hâlen en az finanse edilen sektörlerden biridir (Mendenhall, 2019a) ve son yıllarda insani yardımlar üç katına çıkmasına rağmen, eğitime ayrılan toplam pay çok az artmıştır ve 2018 yılında bu pay yüzde 2,3'ü geçmemektedir (INEE, 2019).

Eğitim-öğretim için kaynak yetersizliği, özellikle de nitelikli öğrenme ortamlarına erişim eksikliği, çocukların hem kısa hem de uzun vadede psikososyal refahını ciddi şekilde etkilemektedir ve toplum üzerinde uzun vadeli bir etkiye sahiptir (UNESCO, 2017). Sınırlı finansman aynı zamanda eğitim kademeleri için ayrılan bütçe tahsisini de etkilemektedir; zira genellikle temel eğitime (ortaokul da dâhil olmak üzere) öncelik verilmektedir. Bu da bütçe eşitsizliğine yol açar ve mülteciler için ortaöğretimin kronik bir şekilde ihmal edilmesine neden olur (Mendenhall, 2019a; UNESCO, 2017).



Mülteci çocukların **sadece yüzde 61'i** ilkokula gitmektedir; bu oran dünya genelinde yüzde 92'dir.

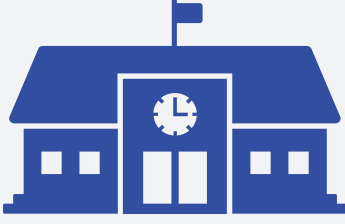


Mültecilerin **yüzde 23'ü** ortaöğretime kayıtlıdır; bu oran dünya genelinde yüzde 84'tür

UNHCR'in 2018 rakamlarına göre, mülteci çocukların yüzde 61'i ilkokula giderken (dünya ortalaması yüzde 92'dir), bu çocukların sadece yüzde 23'ü (dünya genelinde oran yüzde 84'tür) ortaöğretim programlarına kayıtlıydı (INEE, 2019). Bütçe eşitsizliğine ek olarak, diğer arz ve talep engelleri de mülteci çocukların ortaöğretime erişimini engellemektedir. UNHCR'a (2015) göre, eğitimin temini önündeki engeller arasında şunlar da yer almaktadır: Ulusal eğitim sistemlerinden dışlanma (örn. politika şartları ve ulusal makamlarla ilişki eksikliği), mesafe (özellikle kırsal bölgelerde ortaokul sayısı azdır ve ortaokullar birbirinden uzaktır), dil (örn. ikinci kademedeki kavramların karmaşıklığı artmaktadır), kapasite (örn. ortaöğretim, ilköğretimden daha fazla kaynak ve teknik kapasite gerektirir) ve dokümantasyon (örn. ilköğretimin başarıyla tamamladığını kanıtlayan diplomanın bulunmaması). Talep engelleri arasında düşük ilkokul bitirme oranları, fırsat maliyetleri, kültürel normlar ve ortaöğretimin algılanan değeri yer almaktadır (UNHCR, 2015). Bunun yanı sıra, çatışma durumlarında yaşayan kız çocuklarının ilkokulu bırakma ihtimalinin erkek çocuklarına kıyasla iki buçuk kat daha fazla, ortaokula gitmeme ihtimalinin erkek çocuklarından yüzde 90 daha fazla olduğu belirtilmelidir (INEE, 2019). Yukarıda belirtilen hususlar, mülteci çocuklar için eğitimin her düzeyinde kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturulması ihtiyacına işaret etmektedir.

Çocuk mültecilerin eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğu kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini savunmaktadır (INEE, 2010a; UNESCO, 2017; UNHCR, 2012; UNICEF, 2015a). "Çocuklara, engellilere, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim olanaklarının yaratılması ve geliştirilmesi ve herkes için güvenli, şiddete dayalı olmayan, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması" gerektiğini ifade eden SKA 4 hedefleri de savunulmaktadır (BM, t.y., para. 11).

Bu kapsayıcı sistemlerin oluşturulması iki açıdan göz önüne alınmalıdır: Okula erişim sağlanması ve kapsayıcı okul ortamlarının oluşturulması. Yukarıda belirtilen engeller nedeniyle, mülteci çocukların uzun süre okula gitmemiş olma riski yüksektir. INEE'ye göre (2010b), bu gibi durumlarda öğrencilerin katılımını ve eğitim basamaklarında ilerlemelerini sağlamak için alternatif programlara ihtiyaç duyulabilir. Hızlandırılmış eğitim programları, evde eğitim modülleri ve uzaktan eğitim gibi müdahaleler, devam eden çatışmalar nedeniyle okula düzenli olarak devam edemeyen çocuklar için uygulanabilir alternatifler olabilir (INEE, 2010b).



Kapsayıcı okullar, öğrencilerin

kendilerini güvende, güçlü ve kabul edilmiş hissettikleri ve başarı duygusunu deneyimledikleri okullardır.

Kapsayıcı okullar öğrencilerin kendilerini güvende, eşit, güçlü ve koşulsuz olarak kabul edilmiş hissettikleri okullardır. Böyle bir okul ortamı öğrencilerin “kendileri” olmalarına olanak sağlar ve yapabilecekleri konusunda başarı duygusu deneyimlemelerine yardım eder. Böyle ortamların oluşturulması için öğretmenlerin, müdürlerin, ailelerin ve diğer paydaşların ortak çaba göstermesi gerekir. Bunun yanı sıra, “erişilebilir öğrenme yapıları ve alanlar mevcut olmalı”, “okula kayıt yaptıranın önündeki engeller kaldırılmalı”, “yeterli kaynaklar mevcut olmalı”, “kalite eğitim faaliyetleri sürdürülebilir olmalı”, “güvenli ve çocuk dostu öğrenme ortamları sağlanmalı”, “destekleyici öğrenme ortamları bulunmalı”, “çocukları destekleyecek becerikli öğretmenler mevcut olmalı”, ve “öğrenme ortamına güvenli erişim yolları mevcut bulunmalıdır” (INEE, 2010a).

2.1.1.3. Öğretim ve Öğrenim

Mülteci çocuklar eğitime eriştikten sonra, bir sonraki adım, bu eğitimin kapsayıcı ve yüksek nitelikte olmasını sağlamaktır. Bunlar hem Incheon Bildirgesi’nde hem de Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi’nde öncelik verilen iki faktördür (IDFA, 2015).

Çerçeve’de acil durumlarda eğitime ve mültecilerin eğitimine birçok atıf yapılmaktadır ve özellikle Çerçeve’nin 26. paragrafında ülkeler “ülke içinde yerlerinden edilmiş kişiler ve mülteciler de dâhil olmak üzere, gençlerin ve yetişkinlerin kriz bağlamlarında ihtiyaçlarını karşılayacak kapsayıcı, duyarlı ve dayanıklı eğitim sistemi geliştirmek için önlemler almaları” için teşvik edilmektedir (IDFA, 2016, s. 11). Türkiye’deki UNICEF Temsilciliği için bu husus, UNICEF’in Ülke Programı Belgesi’nde şu şekilde belirtilmiştir: “Türkiye-UNICEF arasındaki iş birliği ulusal, bölgesel ve küresel boyutları da kapsayacak şekilde daha da geliştirilecektir. Öncelikle insani yardım faaliyetlerine,

çocukların korunmasına, kapsayıcı ve nitelikli eğitime odaklanacaktır” (UNICEF, 2015a, s. 8).

SKA 4 kapsamında küresel topluluğun tüm çocuklar ve gençler için nitelikli ve kapsayıcı eğitim sağlama taahhüdünde bulunduğu ifade edilse de kriz bağlamlarında bu taahhüdün vaatleri yetersiz kalmaya devam etmektedir (INEE, 2019). Mülteciler bağlamında eğitim ve öğrenim düşük nitelikli kalabilmekte ve bazen amacına uygun olmamaktadır (Sinclair, 2007) ve Mendenhall tarafından “çok zayıf” olarak nitelendirilmiştir (2015, s. 93). Her ne kadar eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin seçimlerine bağlı olsa da Mendenhall (2015, s. 93) şu hususu da dile getirmektedir: “... mültecilerin eğitimi bağlamında pedagoji konusuna yeterince ilgi gösterilmemiştir”. Michele Schweisfurth’un ifadesiyle bu “ihmal edilen bir önceliktir” (2015, Mendenhall ve ark. 2015, s. 93).

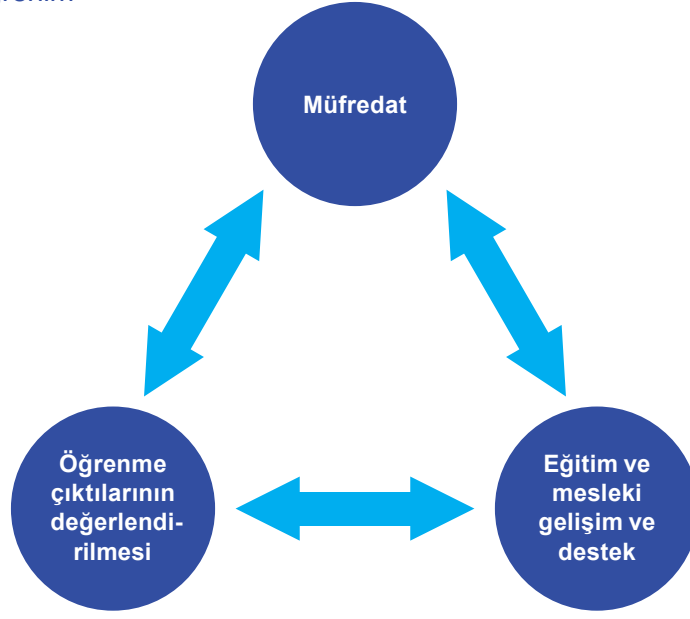
Benzer şekilde, UNICEF (2018a), nitelikli eğitimin önündeki engellerden birinin de düşük nitelikli öğretim ve okulların yanı sıra ekonomik koşullar, cinsiyet, engellilik ve çatışmalardan kaynaklanan aksaklıklar gibi faktörler olduğunu bildirmektedir.

Mendenhall ve ark. (2015, s. 93) mülteci çocukların eğitiminin iki yönlü bir bakış açısı gerektirdiğini ileri sürmektedir: Genel pedagojik ilkelere dikkat etmenin yanı sıra belirli yerlerde öğretmenler ve öğrenciler tarafından geliştirilen bağlamsallaştırılmış kavramlara da dikkat etmek gerekir. INEE (2010b); acil durumlarda eğitim için acil olmayan durumlarda eğitime benzer bir çerçeve önermektedir. Bu çerçevede eğitim ve öğrenim süreci döngüsel, bunların her boyutu birbirine bağlıdır ve diğer kişilerin başarısı desteklenir (Şekil 9).

Müfredat; burada, öğrencilerin katıldıkları dersler ve kurslar aracılığıyla edinebilecekleri bilgi, beceri, değer ve öğrenme çıktılarını kapsayan içeriği temsil etmelidir. Bu içerik acil durumlarda endişe kaynağı olan öğrenciler için uygun ve anlamlı olmalıdır. Ayrıca, müfredat, mümkünse, mevcut veya tanıdık ders kitapları kullanılarak oluşturulmalıdır (INEE, 2010b).

Türkiye’deki geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar için de geçerli olan kriz durumlarında, INEE (2010b) ve UNHCR (2012) müfredatın okuma, yazma ve aritmetik derslerinin ötesine geçmesi gerektiğini; gelecekteki krizleri önlemek ve bunlara yanıt vermek için barış inşası, çatışma çözümü, uzlaşma, insan hakları ve bağlama bağlı yetkinlikler gibi değer ve becerilerin geliştirilmesine zemin hazırlaması gerektiğini belirtmektedir.

Şekil 9. Öğretim ve öğrenim



INEE'nin müfredat için asgari standartları şunlardır:

- Eğitim makamları ilgili tüm paydaşlarla birlikte resmî müfredatın gözden geçirilmesine, geliştirilmesine veya uyarlanmasına liderlik etmelidir.
- Müfredat, ders kitapları ve tamamlayıcı materyaller öğrencilerin yaşına, gelişim düzeyine, diline, kültürüne, kapasitelerine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Mültecilerin ve ülke içinde yerlerinden edilmiş insanların eğitiminde kullanılan resmî müfredat ve sınavlar menşe ve ev sahibi hükûmetler tarafından tanınmalıdır” (INEE, 2010b, s. 1).

Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, öğrencinin öğrenmesi ve ilerlemesi hakkında bilgi elde etmek için kullanılır. Bu bilgi ise öğrenme çıktılarının müfredat ve öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişimine uygun olup olmadığından emin olmak için kullanılır. Süreç sırasında toplanan ilerleme ve değerlendirme verilerinin yapılandırılmış ve sürekli değerlendirmesi, paydaşların öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirlemesine, öğretimi ve öğrenim sürecini izlemesine, çocukların kaydettiği ilerlemeyi takip etmesine ve paydaşlar arasında hesap verebilirliği teşvik etmesine yardımcı olur (INEE, 2010b). INEE'nin acil durumlarda değerlendirme için asgari standartları aşağıdakilerdir:



© UNICEF/UN055816/AI Shami

- Öğrencilerin belirlenen hedeflere yönelik ilerlemelerinin sürekli ölçülmesi ve değerlendirilmesinin öğretim yöntemlerine yön vermesi;
- Öğrencilerin başarılarının tanınması ve buna göre öğrencilere kredi veya kurs bitirme belgelerinin sağlanması;
- Değişen çevreye göre programların kalite ve anlamlılık düzeyini ölçmek için teknik ve mesleki programlardan mezun olanların değerlendirilmesi;
- Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin adil ve güvenilir olduğunu düşünmesi ve bu yöntemleri tehditkâr görmemesi ve
- Değerlendirmelerin öğrencilerin gelecekteki eğitim ihtiyaçları ve ekonomik ihtiyaçlarına uygun olması (INEE, 2010b, s. 40).

Daha teknik açıdan, sadece özetleyici değerlendirme yöntemlerine dayalı standart bir değerlendirme, özellikle mülteci çocuklar hakkında doğru sonuçlar veremeyebileceği için tercih edilmez (Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017). Acil durumlarda yapılan değerlendirme büyük ölçüde biçimsel değerlendirmeye dayalı olmalı ve "... öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek devam eden ilerlemeyi ölçmelidir" (INEE 2010b, s. 40). Değerlendirme uygulamalarının kapsayıcı olabilmesi için, çocukların hâlihazırda bildikleri ve neler yapabilecekleri değerlendirilerek başlanmalı ve öğrencilerin bu süreçte ne kadar başarı elde ettiklerine odaklanılarak devam edilmelidir (Molbaek, 2018; Öztürk v.d., 2017). Değerlendirme sonuçları, sadece kıyaslama veya sıralama için değil, öğretimin etkinliğini sağlamak için de kullanılmalıdır.

Öğretim ve öğrenim süreci, eğitimin mülteci çocuklar da dâhil olmak üzere tüm öğrenciler tarafından erişilebilir olmasını sağlamak için sınıfta gerçekleştirilen pedagojik uygulamalara işaret eder ve öğretmenler için sürekli eğitim, mesleki gelişim ve destek boyutuyla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin eğitimde ve özellikle de acil durumlarda eğitimde çok önemli bir rolü bulunmaktadır (INEE, 2010b; Mendenhall v.d., 2015). Ancak, mülteci çocukların eğitimi, öğretmenler için alışık olmadıkları birçok zorluk yaratabilir. Mülteci çocuklar travma geçirmiş, ev sahibi topluluktan farklı bir dil konuşuyor ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olabilir. Mülteci çocukların okullara entegre edilmesi ve çok kültürlü ve kapsayıcı sınıfların oluşturulması için öğretmenlerin yeni beceriler geliştirmesi gerekebilir. Bu beceriler sürekli mesleki gelişim fırsatları ve destek sağlanarak geliştirilebilir (INEE, 2010b).

Eğitim ve öğrenime ilişkin bu kavramlar BM'nin daha güncel strateji belgelerinde de yer almakta ve vurgulanmaktadır. Mendenhall ve ark. tarafından 2015 yılında hazırlanan raporda son birkaç yıl içinde mültecilere eğitim veren öğretmenlerin kavramsallaştırılmasına ilişkin büyük bir değişikliğe işaret edilmektedir. Örneğin, UNHCR öğretmen etkisini 2005 ve 2012 yılları arasında öğretmen-öğrenci oranıyla ölçse de 2012'den itibaren öğretmenlerin etkili bir öğretim ve öğrenim süreci sağlamak için öğretim rolüne ve mesleki gelişim ihtiyaçlarına odaklanan farklı bir tutum benimsemiştir. Benzer şekilde, BM kuruluşlarının liderliğinde Suriye krizine müdahale olarak geliştirilen Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı (3RP) kapsamında, hiçbir çocuğun hizmet eksiklikleri nedeniyle mağdur olmamasını sağlamak amacıyla, bölgedeki eğitimle ilgili stratejik yaklaşım "Kayıp Kuşak Olmasın" yaklaşımı olarak adlandırmıştır. 2019/2020 bölgesel stratejik genel değerlendirmesine göre, "3RP ... esnek öğrenme stratejilerini ve çoklu öğrenme yollarını desteklemek, ulusal kapsayıcı eğitim sistemlerini güçlendirmek ve koruma da dâhil olmak üzere çok sektörlü müdahaleleri geliştirmek suretiyle her düzeyde sürdürülebilir, anlamlı ve nitelikli eğitim fırsatlarına erişim sağlamayı amaçlamaktadır." (3RP, t.y., s. 13).

INEE asgari standartlarına göre, öğretmenler; "öğrenci merkezli öğretim" konusunda beklentiye girmeden önce "temel içerikte (okuryazarlık, temel matematik, temel konular ve eleştirel yaşam becerileri) yetkin olmanın yanı sıra "rolleri konusunda kendine güvenli ve müfredatın içeriği konusunda yetkin" olmalıdır (INEE, 2010b, s. 32-33). Bu bağlamda INEE kapsamında bir öğretmen diğer öğretim yöntemlerini bilmiyorsa, ezberci öğretimin başlangıçta kabul edilebilir olabileceği belirtilse de uzun vadede öğrenci merkezli ve keşif temelli metodolojilere geçiş yapılması gerektiğine işaret edilmektedir. INEE; etkileşim, tartışma ve diyalog için alan sağlayan öğretim materyalleri de dâhil olmak üzere öğrenci merkezli pedagojinin unsurlarını tanımlar; tüm öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden öğretim yöntemlerini açıklar, çocukların bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre hazırlanmış öğretme ve öğrenme etkinliklerini ele alır. Tüm bu unsurlar, öğretmen eğitimi programlarının ve müfredatın temel bileşeni olarak kabul edilir.

Bunun yanı sıra, INEE öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında etkili iletişimin önemini vurgular ve öğretim dili mülteci çocukların dilinden farklı ise tüm tarafları düzenlemeler yapmaya davet eder (INEE, 2010b). Bu yaklaşım, geçmişte mülteciler için paralel eğitim sistemlerinin kurulmasını öngören yaklaşımdan büyük ölçüde ayrılmaktadır (Mendenhall v.d., 2015). UNHCR

2012-2016 Eğitim Stratejisi'nde mümkün ve uygun olduğunda, mültecilerle devam eden istişareler temelinde, mülteci öğrencilerin ulusal sistemlere entegre edilmesini öngören bir yaklaşım benimsenir (UNHCR, 2012). Bu strateji mültecilerin ulusal sistemlere entegrasyonuna ve onlara toplumda koruyucu bir ortam sağlamasına katkıda bulunur ve "... mevcut sistemlerde öğretmen eğitiminin, öğretim değerlendirmelerinin ve belgelendirmenin niteliğine" odaklanılmasına yardımcı olur (UNHCR, 2012, s. 8). UNICEF Eğitim Stratejisi 2019-2030 kapsamında da mülteci çocukların millî eğitim sistemlerine entegrasyonu için bir gerekçe sunulmaktadır. Stratejide "eşitliğe ve katılıma öncelik verme" anlayışı benimsenmiştir (UNICEF, 2019'a, s. 28). Bu anlayış doğrultusunda, UNICEF için, acil durumlardan etkilenen mülteci çocuklar ve yerlerinden edilmiş çocuklar da dâhil olmak üzere dışlanan çocuklara odaklanarak mülteci çocukların ev sahibi ülkenin ulusal eğitim sistemlerine entegre edilmesi gerektiğini savunur (UNICEF, 2019a).

Bundan sonraki bölümlerde, 2015 yılından bu yana Türkiye'nin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları ulusal sisteme entegre etme politikası incelenmektedir. Bu politikaya geçilmesi geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların farklı ve ana dilleri olmayan Türkçe müfredatla eğitim görmesi anlamına gelmiştir. Bu durum, söz konusu çocukları bazı zorluklarla karşı karşıya getirmiştir. Mendenhall ve ark. (2015) bu gibi durumlarda mülteci çocukların dil ve müfredatla ilgili geçişleri yapmak için öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Türkiye'de bu ihtiyaç önemli kabul edilmektedir, zira MEB, ana strateji belgesi olan Vizyon 2023 kapsamında belirlediği hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda mesleki gelişimleri desteklenmektedir (MEB 2018a). Bu bağlamda, kapsayıcılık, "topluluklara, kültürlere ve öğrenime katılımın artırılması ve eğitim sektörü içinde ve dışında dışlanmanın azaltılması suretiyle tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının çeşitliliğine cevap verme ve bu çeşitliliği ele alma süreci olarak" kabul edilmektedir (UNESCO, 2005, s. 13).

2.1.1.4. Öğretmenler ve diğer eğitim personeli

Okul alanları oluşturduktan sonra, hükümetler, bazı durumlarda ev sahibi topluluğun dilini konuşamayan ve uzun bir süre okula gidemeyen ve yeni gelen yüz binlerce mülteciye nitelikli öğretmenler ve öğretim materyalleri de sağlamalıdır (Sinclair, 2007). Öğretmenler her sistemde eğitim kalitesinin merkezinde yer alır, ancak mülteci çocukların eğitiminde rolleri daha da önemlidir. Kriz durumlarında öğretmenlerle ilgili temel sorunlar INEE'ye

göre aşağıda şekilde özetlenebilir (2019, s. 8) ve UNESCO (2017, s. 10):

- Öğretmen arzı genellikle yetersizdir.
- Nitelikli öğretmen sıkıntısı vardır. Ayrıca birçok öğretmen asgari düzeyde deneyime sahiptir veya herhangi bir öğretmenlik deneyimine sahip değildir.
- Öğretmenleri muhafaza etmek için kaynaklar yetersizdir. Öğretmenlerin maaşları, uzun süreli bir maliyettir. Hâlihazırda tükenmiş olan ulusal eğitim bütçeleri ve insani yardım paydaşlarının kısa vadeli acil durum finansman döngüleri; öğretmenlerin maaşlarının sürekli ve tutarlı bir şekilde ödenmesi konusunda önemli bir güçlük oluşturmaktadır.
- Bu bağlamlarda öğretmenlerin planlama ve yönetimi genellikle kötü koordinasyon nedeniyle yetersiz kalır.
- Öğretmen nitelikleri nadiren sınır ötesi olarak tanınır ve mülteci öğrencileri desteklemek için en iyi konumda olabilecek mülteci öğretmenler genellikle çalışma iznine sahip değildir.
- Krizden etkilenen bölgelerdeki öğretmenler, öğrencileriyle aynı travmatik stresle karşı karşıyadır, ancak öğretmenlerin iyi olma hâli genellikle göz ardı edilir.
- Öğretmenler genellikle karmaşık dilsel, akademik ve psikososyal ihtiyaçları olan bir grup öğrenciyle başa çıkmak için yeterince hazırlıklı değildir.
- Kriz bağlamında, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olanaklar ciddi ölçüde sınırlıdır.

INEE asgari standartları, tanınan niteliklere sahip nitelikli öğretmenleri işe alma gereğine işaret etmektedir. Nitelikli öğretmenler; pedagoji ve konu hakkında bilgili, öğrencilere psikososyal destek sağlama konusunda yetenekli, engeli olan çocuklara eğitim verebilen, katılımcı ve aktif öğretim ve öğrenme süreçlerini yürütebilen, yetkin ve iyi eğitim almış öğretmenler olarak tanımlanır (INEE, 2010a). Buna ek olarak, öğretmen seçimi için önemli kriterler arasında "toplumsal cinsiyet dengesi", "toplumun çeşitliliğini yansıtan çeşitlilik", "engeli olan çocuklara eğitim de dâhil olmak üzere öğretmenlik deneyimi", "ilgili dil becerisi", "yaş", "akademik arka plan" ve "diğer teknik beceri ve deneyimler" yer almaktadır (INEE, 2010a, s. 96). Güvenli öğrenme alanlarından daha örgün eğitim faaliyetlerine geçiş aşamasından sonra, "Devletlerin mülteciler için özel sistemlere başvurdukları durumlarda, Türkiye'de açılan geçici eğitim merkezleri gibi merkezlerde çalışan niteliksiz öğretmenlerin temel öğretim becerilerini geliştirmek için öğretmen eğitimi ve profesyonel destek sağlanması gerekmektedir" (UNESCO, 2017, s. 20).



© UNICEF/UN0443877

2.2. Türkiye’de Eğitim Müdahalesi

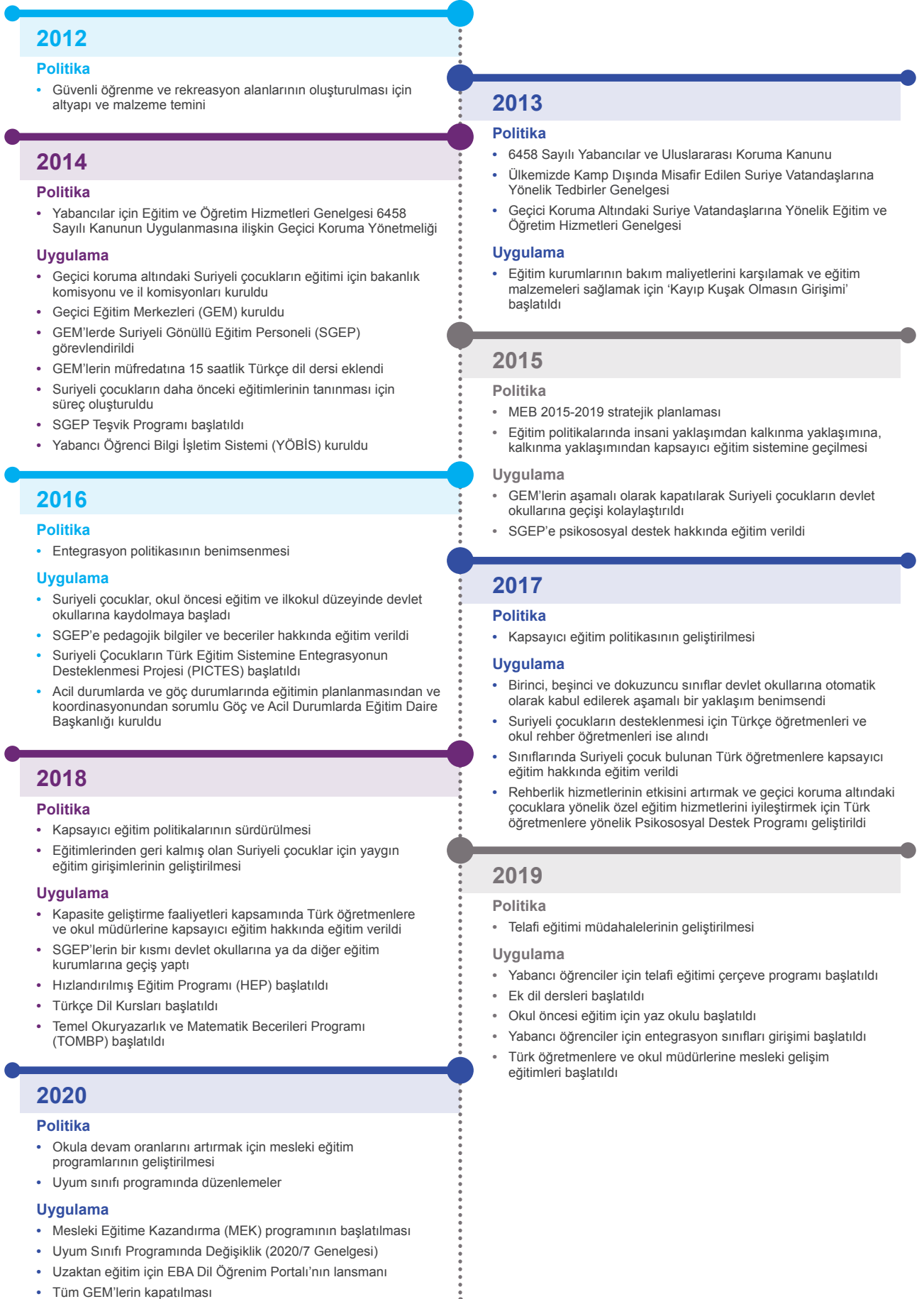
Suriyelilerin Türkiye’deki yasal durumları, mülteci olarak sınıflandırılmadıkları için benzersizdir.

Cenevre Mülteci Sözleşmesi’nde, mülteci aşağıdaki şekilde tanımlanır:

“İrki, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi” (CPRS, 1967, s. 14).

Mültecilerin korunması, Cenevre Mülteci Sözleşmesi kapsamında garanti altına alınmıştır. Türkiye Sözleşme’yi onaylamasına rağmen, mülteci statüsünü sadece Avrupa ülkelerinden gelen insanlarla sınırlandıran coğrafi bir çekince getirmiştir. 6458 sayılı kanuna göre Türkiye ülkeye sığınan kişilere mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma ve geçici koruma olmak üzere dört statü kapsamında koruma sağlamaktadır. Bunlardan ilk üçü bireysel sığınmacıları içerirken geçici koruma statüsü toplu göç yoluyla sığınma talebinde bulunan kişilere sağlanan bir koruma statüsüdür (Ekşi, 2016). **Şekil 10**’da Türkiye Cumhuriyeti hükümeti tarafından uygulanan önemli politikalar özetlenerek Afganistan, Irak ve İran gibi diğer ülkelerden gelen çocuklar da dâhil olmak üzere geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara kapsayıcı eğitim hizmet sunulması için UNICEF’in desteğiyle MEB tarafından hayata geçirilen uygulamalar zaman çizelgesiyle birlikte gösterilmektedir.

Şekil 10. Temel politikalar ve uygulamalar takvimi



2.2.1. 2012



Öne çıkan gelişmeler

Çadırlarda ve prefabrik binalarda çocuklara eğitim için kısa vadeli politikalar MEB ve Türk hükûmeti tarafından koordine edilmiştir.

2012 yılında, Suriyeli çocuklara yönelik eğitim politikası Suriye krizinin sona ereceği ve Suriyelilerin kısa süre içinde ülkelerine döneceği varsayımıyla geliştirilmiştir (Taştan & Çelik, 2017). O dönemde sınırı geçen tüm Suriyelilere Suriye'ye komşu şehirlerdeki kamplarda (GBM'ler) barınma imkânı sağlanmaktaydı. Bu nedenle, 2012 yılında bu kamplarda kalan çocukları hedef alan kısa vadeli bir politika uygulanması öngörülerek (Emin, 2016) çadır, konteyner ve prefabrike okullar kurulmuştur. Bu ilk aşamada, kamplarda eğitim MEB tarafından koordine edilmiş ve Türk hükûmeti, yerel belediyeler ve SGEF'in desteğiyle kolaylaştırılmıştır. Eğitim hizmetleri (örn. müfredat ve öğrenim materyalleri) Türkiye'deki Suriyeli eğitimcilerin desteği ile Türk hükûmeti ve MEB tarafından gözden geçirilmiş ve MEB'in koordinasyonunda şekillendirilmiştir. Çünkü Türkiye, Türkiye'deki Suriyeli topluluğu Suriyeli çocukların eğitiminde temel aktör olarak görmüştür. (Taştan & Çelik, 2017).

2.2.2. 2013



Öne çıkan gelişmeler

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu geçmiştir.

Kayıtlı Suriyeli sayısı 2012'de 14.237 iken 2013 yılında 224.655'e çıkmıştır; bu dönemde göçmenlerin çoğu kamplarda yaşamaktaydı.

2013 yılındaki en önemli gelişme, Türkiye'den koruma talep eden Suriyelilerin statüsünün 4 Nisan 2013 tarihinde yayımlanan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası

Koruma Kanunu ile belirlenmesiydi. Bu Kanun'un amacı, yabancıların Türkiye'ye giriş ve çıkışlarına ilişkin usul ve esaslar ile yabancılara sağlanacak korumanın kapsamını ve uygulanmasını düzenlemektir. Kanun uyarınca, Suriye krizi sırasında Türkiye'den koruma talep eden Suriye vatandaşlarına geçici koruma statüsü verilmektedir.

Bu arada, Suriye'deki kriz yoğunlaşmaya devam etmiş ve ülkedeki kayıtlı Suriyeli sayısı 2012'de 14.237 iken 2013 yılında 224.655'e çıkmıştır (GİGM, 2013). Bu dönemde geçici koruma altındaki Suriyelilerin çoğu hâlen kamplarda yaşasa da Suriyelilerden bazıları yavaş yavaş ev sahibi toplum içinde yaşamaya başlamıştır. Bu durum, özellikle de 2013'ten itibaren eğitim hizmetlerinin sunulması açısından bazı sonuçlar doğurmuştur (Özcan, 2018). Suriyeli çocukların eğitimine yönelik ilk resmî politika belgesi 26 Nisan 2013'te yayımlanan *Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi* olmuştur. Bu Genelge, Suriyeli çocuklara ev sahibi toplum içinde eğitim hizmetleri ve sosyal etkinlikler sağlayan yerlerin belirlenmesi, gözetilmesi ve denetlenmesi amacıyla yayımlanmıştır (Emin, 2016; Taştan & Çelik, 2017; Seydi, 2014). O dönemde eğitim belediyeler, STK'lar ve UNICEF'in desteğiyle Suriyeli topluluğun kendisi tarafından sağlanmaktaydı. Daha sonra, dersler için okul binalarının sağlanmasıyla beraber, bu eğitim hizmetleri MEB'in gözetimi altında tanınmış ve belgeli bir örgün eğitim sistemi olarak verilmeye başlanmıştır. Bu okullar, GEM'lerin temelini oluşturmuştur (Taştan & Çelik, 2017).

26 Eylül 2013'te Geçici Koruma Altındaki Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile yeni bir adım atılmıştır. Genelge'nin amacı hem kamplarda hem de ev sahibi toplulukta yaşayan Suriyeli çocukların eğitimlerinin düzenlenmesi ve standartlaştırılmasıdır (Seyit, 2014). Genelge'de Suriyeli çocukların eğitiminin birçok yönü (eğitimin koordinasyonu, müfredat, öğretmen alımı ve okula erişim gibi) düzenlenmiştir. Bunun yanında, Genelge'de, Suriyeli çocukların eğitiminin ciddi bir süre kesintiye uğradığını göz önüne alınarak, Suriyeli çocukların Türkiye'de veya taşınacak olurlarsa Suriye'de veya hatta üçüncü bir ülkede eğitimlerinden geri kalmamaları için eğitimlerinde başka herhangi bir kesinti yaşamamalarının hayati olduğu vurgulanmıştır.

Suriyeli çocuklara yönelik müfredat Türkiye'deki Suriyeli eğitimcilerle birlikte hazırlanmıştır. Ancak, temel yaşam becerileri, ahlaki eğitim, genel kültür ve sosyal beceriler gibi içerikle zenginleştirilmesi gerekmektedir (Taştan & Çelik, 2017). Genelge'de, öğretmen ihtiyaçlarının Suriyeli ya da Türk öğretmenlerin işe alınmasıyla karşılanabileceği belirtilmiştir. Bu nedenle, SGEF veya Suriye vatandaşları arasında öğretmenlik yapma niteliğine sahip olan veya belli kıstasları karşılayanlar, istedikleri takdirde, gönüllü olarak öğretmen olarak görevlendirilmiştir. MEB'in ilde istihdam ettiği Türk öğretmenler de bu öğretmenlerin destek öğretmenleri olması şartıyla, Suriyeli çocukların eğitimi için görevlendirilebiliyordu. Türk öğretmenlerin talebi karşılayamadığı durumlarda, Arapça konuşabilen ve öğretmenlik yapmaya uygun kişiler de görevlendirilebiliyordu. Genelge'de ayrıca, isterlerse Türk kökenli Suriye vatandaşlarının veya geçici oturma iznine sahip olan kişilerin Türk müfredatına uyabilecekleri ve Türk devlet okullarına gidebilecekleri belirtilmiştir. Talep olduğu takdirde, mesleki eğitim ve Türkçe dil kursları da açılabilir (Emin, 2016; Taştan & Çelik, 2017).

Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların krizin bu erken döneminde en büyük ihtiyaçlarından biri, birçoğunun şiddet yüzünden travma geçirmiş olması nedeniyle, psikososyal destektir. MEB, UNICEF'in desteğiyle SGEF'e 2013 yılında psikososyal destek eğitimi vermiştir. Bu eğitimler 2015 yılına kadar devam etmiştir. Psikososyal eğitimlerinin değerlendirildiği bir raporda, bu eğitimlerin öğrencilere hem sosyal hem de psikolojik destek sağlarken sınıf içi bazı tutum ve yaklaşımları değiştirmelerine yardımcı olduğu için SGEF için faydalı olduğunu açıkça ortaya koyulmaktadır (UNICEF, 2015b).

Kayıp Kuşak Olmasın adlı bölgesel savunuculuk girişimi Suriye ve Irak krizleri nedeniyle yerlerinden edilmiş çocuklara güvenli bir gelecek sağlama çabalarını bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Bu girişim, BM kuruluşları ve STK'lar dâhil olmak üzere insani yardım ve kalkınma kuruluşları arasında bir ortaklık olarak 2013 yılında oluşturulmuştur (NLG, t.y.). O tarihten bu yana, eğitim kurumlarının bakım giderleri, eğitim ekipmanları, okul çantaları ve kırtasiye kitleri Kayıp Kuşak Olmasın girişimi aracılığıyla sağlanmıştır (UNICEF, 2019b). Ayrıca Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu yerleşim yerlerinde yeni bina ve konteyner derslik gibi altyapı inşası çalışmaları başlatılmıştır.

2.2.3. 2014



Öne çıkan gelişmeler

MEB geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimine dair yeni bir genelge yayımlamıştır.

Bu şekilde kısa vadeli politikaların uzun vadeli, kalıcı ve sürdürülebilir çözümlere dönüştürülebilmiştir ve GEM'ler kurulmuştur.

23 Eylül 2014 yılında MEB geçici koruma statüsü tanınan Suriyeli çocukların eğitimi için yeni bir genelge yayımlamış ve daha önce belirlenmiş olan kapsamı genişletmiştir. Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi adı verilen bu genelge, kısa vadeli politikaların yerini uzun vadeli, kalıcı ve sürdürülebilir çözümlerin alıp alamayacağını irdelemiştir (Özer, Komsuoğlu, & Ateşok, 2016). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitime erişim hakkı söz konusu genelge ile güvence altına alınmıştır (Emin, 2016; Taştan & Çelik, 2017). İl millî eğitim müdür yardımcılarının veya daire başkanının başkanlığında bir müsteşar yardımcısı ve il komisyonlarının öncülüğünde bir bakanlık görev gücü oluşturulmuştur.

Bu Genelge'nin getirdiği belki de en önemli gelişme, geçici eğitim merkezlerinin (GEM) kurulması olmuştur. Genelge'ye göre bu merkezler artık il/ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde valilik onayıyla açılabilir. GEM'lerin kurulma sürecinde MEB ve UNICEF, geçici koruma altındaki öğrencilerin gittiği GEM'ler ve okullar inşa etmiş veya var olanları yenilemiştir. MEB, Suriye'ye göre uyarlanmış müfredat doğrultusunda Arapça eğitim veren GEM'lerde 13,080 SGEF görevlendirmiştir.

Müfredat ve öğretmenlerin işe alımı ile ilgili düzenlemeler değişmemiş olsa da Genelge ile Suriyeli çocukların eğitim sistemine ve ev sahibi topluma entegrasyonunu sağlamak üzere pek çok konuda ilerleme kaydedilmiştir (Esen, Duman & Alper, 2016). Tüm eğitim kademeleri için GEM'lerin müfredatına Türkçe, ilkökul ve yabancı dil öğretmenleri tarafından verilen 15 saatlik bir zorunlu Türkçe dersi eklenmiştir. İkinci olarak, Genelge ile, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin daha

önce alınan eğitimin tanınması (denklik), okul nakli ve yerleştirme (buradaki tek şart çocukların ilgili makamlarda kaydının yapılmış olmasıdır) gibi konularla ilgilenmek üzere il komisyonları görevlendirilmiştir. Daha önce eğitim almamış olanlar veya hâlihazırda aldığı eğitim düzeyini belgelendiremeyecek durumda olanlar, gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında beyanlarına dayalı olarak okullara kabul edilmektedir. Ancak, gereken durumlarda bir öğrencinin hangi sınıfa yerleştirileceğine yazılı veya sözlü sınav ile karar verilmekte olup ilgili öğrenci ona göre uygun bir sınıf düzeyi ve okula yerleştirilmektedir. Üçüncü olarak, genelge Suriyeli çocukların elektronik bir eğitim yönetim sistemi (YÖBİS) ile idare edilmesi konusuna özellikle vurgu yapmaktadır. Son olarak, Genelge ile, kayıt altında bulunan tüm Suriyeli çocuklara, ikamet izinleri olup olmadığına bakılmaksızın Türkiye'deki devlet okullarına kayıt yaptırma hakkı tanınmıştır.

Kayıp Kuşak Olmasın girişimi kapsamında Kasım 2014'te MEB-PTT-UNICEF, Suriyeli çocuklara yönelik eğitimin iyileştirilmesi ve SGEP'e maddi teşvik sağlanması amacıyla SGEP Teşvik Programı'nı oluşturmuştur (UNICEF, t.y.a.). Bu program sayesinde UNICEF ve MEB, SGEP'lere aylık nakdi teşvikler sunmaktadır. SGEP'lerin aylık maaşı başlangıçta 150 (kamplarda/K) ve 220 (ev sahibi topluluklar/EST) ABD doları olmuştur.

22 Kasım 2014 tarihinde ise 6458 Sayılı Kanun'un Uygulanmasına İlişkin Geçici Koruma Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. Bu Yönetmelik'e göre koruma ihtiyacı olan Suriyelilere, Türkiye'de koruma ve temel ihtiyaçlarını karşılama desteği verilirken böylelikle daha kalıcı bir çözüm bulunana kadar Türkiye'de kalma hakkı edinmeleri sağlanıp zorla Suriye'ye geri dönmeleri engellenmiştir. Ayrıca sağlık, eğitim, iş gücü piyasasına erişim, sosyal destek, tercüme ve benzeri hizmetlerin de içerisinde yer aldığı temel hak ve hizmetlere erişim imkânı sağlanmaktadır. Yönetmelik, pek çok açıdan Suriyelilere Türk vatandaşları ile aynı temel haklara sahip olma imkânı sağlamıştır (Ekşi, 2016).

2014 yılının sonu itibarıyla MEB ve UNICEF, GEM'lere giden Suriyeli çocukların demografik ve akademik bilgilerini etkin şekilde yönetmek amacıyla YÖBİS adı verilen eğitim yönetim bilgi sistemini kurmuştur. YÖBİS, Türk öğrenciler için kullanılan e-Okul sistemine benzerdir. Bu sistem, MEB'in kayıt verileri, derslerden alınan notlar ve devam ve devamsızlık oranları dâhil çeşitli verilerle öğrencilerin okul başarısını takip etmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin GEM'lerden bir devlet okuluna veya başka bir okula geçişi ve GEM'i bitirdikten sonra yapılması gereken işlemler,

YÖBİS üzerinden gerçekleştirilmektedir (Taştan & Çelik, 2017). İkamet izni bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitim işleri, MEB'in e-Okul sistemi ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2016). YÖBİS, ayrıca SGEP'lerin verilerini de yönetip görevlerinin takibi ve mali teşviklere erişim konusunda destek sağlamaktadır.

2.2.4. 2015

Öne çıkan gelişmeler



MEB'in 2015-2019 Stratejik Planı'nda bir entegrasyon yaklaşımı geliştirilmiştir.

İnsani acil durum yaklaşımından kalkınma yaklaşımına geçilmesiyle GEM'ler aşamalı olarak kapatılarak Suriyeli çocukların Türk devlet okullarına geçişi kolaylaştırılmıştır.

Suriye'deki kriz hızlı bir şekilde çözüme kavuşmuş olsaydı GEM'ler, ülkelerine dönmeden önce okuldan geri kalmadan eğitimlerine devam edebilecekleri için Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik iyi bir çözüm yolu olabilirdi (Taştan & Çelik, 2017). Ancak krizin kısa sürede sona ermeyeceği ve Suriyelilerin yakın zamanda dönemeyecekleri netleşince, insani acil durum yaklaşımından daha uzun vadeli bir kalkınma yaklaşımına ihtiyaç duyulmuştur. Türk ve Suriyeli öğrencileri ayıran bir eğitim sistemi sürdürülebilir değildi ve Suriyeli çocukların sosyal uyumuna ve akademik geleceğine fayda sağlamayacaktı.

Bu nedenle, MEB'in 2015-2019 Stratejik Planı'nda GEM'lerin geçici bir tedbir olarak amaçlarına ulaşmış olduğu belirtilerek bir entegrasyon yaklaşımı geliştirilmiştir. Ev sahibi toplumda yaşayan Suriyeli çocuklara daha faydalı olacak sürdürülebilir, bütünleştirici bir eğitim yaklaşımına geçilmesi gerekmektedir. Suriye müfredatıyla Arapça eğitim entegrasyon olanağını azaltmaktaydı; bu nedenle, bu geçiş büyük bir iyileşme sağlamış olacaktı (Karaman, 2018; Özcan, 2018). MEB Stratejik Planı'nın başlangıçtaki amacı "tüm bireylerin hakkaniyetli koşullarda eğitim ve öğretime erişimini sağlamak" (MEB, 2015, s. 33) idi ve bu amaca yönelik stratejilerden birinin de farklı koruma statüsündeki çocukların (göçmen öğrenciler, geçici koruma altındaki öğrenciler ve vatansız öğrenciler) ulusal eğitim sistemine entegre edilmesi için çaba sarf edilmesi olduğu belirtiliyordu (MEB, 2015). MEB, 2015 yılında GEM'ler yerine devlet okullarına kayıt yaptırılmaları

yolunda geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencileri teşvik etmeye başlamış ve tüm GEM'leri 2019 yılına kadar kademeli olarak kapatma planları olduğunu açıklamıştır (ERG, 2018).

İl eylem planları (İEP) belirli illerin ihtiyaçlarına göre dokuz ilde geliştirilmiştir. İEP'ler, prefabrik okul binası inşaatı, okul binasının yenilenmesi, Türk çocukları da dâhil olmak üzere savunmasız durumdaki çocuklara kırtasiye kitleri ve çantaları ile yardım etme, bakım desteği sağlama ve Suriyeli çocuklarla iletişime geçme hizmetlerini içermektedir.

2.2.5: 2016

Öne çıkan gelişmeler



Okul öncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin TDO'lara otomatik olarak kaydedilmesine yönelik aşamalı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Öğretmenler için daha fazla mesleki gelişim sağlanmıştır.

2016/2017 eğitim öğretim yılında, okul öncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Türk devlet okullarına otomatik olarak kaydedilmesiyle aşamalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bunun gerekçesi bu sınıf seviyelerinin doğal geçiş noktaları olması ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına entegrasyonunu kolaylaştırarak olmasıydı. İnsani politikalarından kalkınmaya yönelik politikalara geçiş ile, MEB hem Suriyeli gönüllü eğitimcilerin hem de Türk öğretmenlerin mesleki gelişimine daha fazla önem vermeye başlamıştır. SGEP'e hızlı müdahale kapsamında 2013 yılından itibaren pedagoji ve psikososyal destek eğitimleri verilmekle birlikte, 2016 yılından itibaren MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün organizasyonu ile daha yapılandırılmış eğitim programları sunmaya başlamıştır. Yükseköğretim diplomasına sahip olup GEM'lerde görev yapan SGEP'ler seçilmiştir.

Ancak bu eğitimcilerin neredeyse üçte birinin, 2015 yılı itibarıyla, hiçbir öğretmenlik tecrübesi bulunmamaktadır (Coşkun & Emin, 2016; UNICEF, 2015b). Bazıları da çağdaş pedagojik uygulamalar konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip değildir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNICEF'in iş birliği ile 2016 ve 2017 yıllarında GEM'lerde görev yapan 489 SGEP'e pedagojik bilgi ve becerilerini aktarabilmeleri için eğitimci eğitimi verilmiştir. Eğitimcilerin Eğitimi, üç aşamada gerçekleştirilmiş olup her birinde belli bir pedagojik boyuta ağırlık verilmiştir. Her bir aşamadan sonra usta eğitimciler, 2016 ve 2017 yılında öğretmenlerin bulunduğu illerde toplam 18.616 yedek/ takviye gönüllü dâhil olmak üzere SGEP'lere eğitim vermiştir. Bunlar arasından 13.547 SGEP, eğitimin üçüncü ve son aşamasından da geçmiştir (UNICEF, 2018b). Eğitim kapsamında danışmanlık, öğretmenlik mesleğine giriş, sınıf yönetimi, özel eğitim metodları ve değerlendirme gibi konularda dersler ve çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılımcılar, daha sonra bir sınavdan geçmiş ve başarılı olanlara (yüzde 94), GEM'lerde gönüllü olarak görev yapmak üzere sertifika verilmiştir (UNICEF, 2018b).

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil ve uyum sorunlarının üstesinden gelebilmek adına AB ve Türkiye arasındaki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) kapsamında 3 Eylül 2016'da 300 milyon avruluk bir bütçeyle⁴ Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) adlı önemli bir projeye başlanmıştır. PIKTES, sırasıyla devlet okullarına geçişlerini ve toplum ile bütünleşmelerini kolaylaştırmak üzere GEM'lerde ve devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocuklara eğitim desteği (en önemlisi Türkçe dil desteği) verilmesine yönelik Suriyeli nüfusun büyük çoğunluğunun yaşadığı 26 ilde hayata geçirilmektedir.⁵ PIKTES, içerisinde GEM'lere yönelik Türkçe dil eğitimi, Telafi eğitimi, ulaşım hizmetleri, farkındalık faaliyetleri, eğitim materyalleri, kırtasiye malzemeleri ve ders kitapları, personel eğitimi (örn; öğretmenler, okul müdürleri ve diğer eğitim personeli), rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri, güvenlik ve temizlik personelinin de yer aldığı okulu bir bütün olarak destekleyen tüm bileşenlerin dikkate alındığı çok yönlü bir projedir.

4 PIKTES'in birinci fazı 2018'de tamamlanmıştır. İkinci faz 21 Aralık 2018 yılında üç yıllık bir proje olarak ve 400 milyon avruluk bir bütçeyle başlamıştır. <https://www.avrupa.info.tr/en/project/promoting-integration-syrian-kids-education-system-piktes-ii-10396>

5 PIKTES şu illerde uygulanmaktadır: İstanbul, Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Ankara, Mersin, Adana, Bursa, Kahramanmaraş, Kilis, Konya, İzmir, Kayseri, Osmaniye, Mardin, Kocaeli, Malatya, Adıyaman, Diyarbakır, Samsun, Sakarya, Antalya, Çorum, Eskişehir, Yalova ve Batman.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik eğitim imkânları, 16 Mayıs 2016 tarihinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne (HBÖGM) bağlı Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığının kurulmasıyla kurumsal hâle getirilmiştir. Acil durumlarda ve göç durumlarında eğitimin planlanmasından, koordine edilmesinden, uygulanmasından ve denetlenmesinden sorumlu kurum Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı olarak belirlenmiştir. MEB, ayrıca il ve ilçe koordinasyon kurulları oluşturarak geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yerel düzeyde sağlanan imkânları kurumsal hâle getirmiştir. Bu kurullara, il millî eğitim müdür yardımcısı veya daire başkanları başkanlık ederken bu kurullarda, büyük oranda öğrencilerin okullara yerleştirilmesiyle ilgili kararlar alınmaktadır. HBÖGM'nin yerel müdürlükleri bünyesinde kurulan yerel Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlıkları, Suriyeli çocukların yerel düzeyde eğitimi bakımından en önemli aktörlerdir (HBÖGM, 2018a).

2.2.6: 2017



Öne çıkan gelişmeler

Çocukların, başta Türkçe yeterliliği olmak üzere, ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla eğitim personeli ve öğretmen alınmıştır.

Destekleme kursları ve erken eğitim kursları çocukların kaçırdığı konuları telafi etmesine yardımcı olur.

Ulusal ŞEY Programı, geçici koruma altında Türkiye'de ikamet eden Suriyeli ve diğer göçmen çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

2017 yılı, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar için Türkiye'de kapsayıcı bir eğitim sistemini desteklemek amacıyla gerekli insan kaynağının yetiştirilmesi bakımından önemli bir yıl olmuştur. 2017 yılından itibaren ÖYGGM, MEB çalışanlarını kapsayıcı eğitim konusunda eğitmeye başlamıştır. Öncelikle *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Kapsayıcı Pedagojik Bilgi ve Becerilerinin Geliştirilmesi* programı uygulamaya konmuştur (MEB, 2017c). Bu eğitim programı öğretmenlerin Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme kapasitelerinin artırılmasına katkıda bulunmuştur.

Proje kapsamında, 86 saatlik bir program ile toplam 1.185 rehber öğretmen, eğitici olarak eğitim görmüştür. Sonrasında, Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı 23 ilden gelenler başta olmak üzere Türkiye genelinden toplam 107.938 öğretmen, eğitici öğretmenlerin de desteğiyle 40 saatlik bir program kapsamında yerel düzeyde eğitim görmüştür.

En iyi etkiyi sağlamak amacıyla, MEB Suriyeli öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine büyük önem vermiştir. GEM'lerde ve devlet okullarında görev yapmak üzere 2017 yılında MEB tarafından PIKTES kapsamında 5.959 Türkçe öğretmeni ve rehber öğretmen istihdam edilmiştir (HBÖGM, 2018b). Sözleşmeli olan bu öğretmenlerin, ÖYGGM ve HBÖGM tarafından Nisan 2017 ile Aralık 2017 arasında düzenlenen bir dizi hizmet içi eğitime katılmaları gerekmiştir. PIKTES öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında şu konulara yer verilmiştir: Çocuklar için psikolojik destek, travma geçirmiş çocukların yönetimi, çatışma yönetimi, eğitim metotları, rehberlik ve danışmanlık, kültürel ve sosyal engelleri ortadan kaldırma becerileri ve toplumların tarihi ve kültürel geçmişi (PIKTES, 2019a).

HBÖGM tarafından PIKTES kapsamında geliştirilen *Yabancı Öğrenciler için Telifli Eğitimi Çerçeve Programı* 2017 yazında uygulanmaya başlamıştır. Program, PIKTES'in faaliyet gösterdiği illerde okula gitmeyen veya eğitimlerine geçici olarak ara veren 9-18 yaşındaki öğrencileri hedeflemektedir. Buna yönelik olarak, bölgede okula gitmeyen öğrencilere ulaşmak için okulların saha araştırma ekipleri kurması gerektirilmiştir. Program, öğrencilere eğitimlerine devam edebilmelerini sağlayacak temel yeterlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (PIKTES, 2019b). Öğrencilerin Türkçe ve aynı zamanda matematik, fen ve sosyal bilimler dâhil diğer derslerdeki yeterliklerine göre geliştirilen dört seviyede (ilkokul için iki seviye ve ortaokul için iki seviye) yaz boyunca 240-300 saat ders almaları gerekmektedir. Programın çoğunluğu Türkçe kursuna odaklanmaktadır; ancak öğrencilerin ilköğretimin birinci seviyesi dışında diğer dersleri ve İngilizcenin yanı sıra seçmeli bir ders (örn. güzel sanatlar ve beden eğitimi) almaları gerekmektedir. Rehberlik ve seçmeli dersler tüm programlarda yer almıştır (PIKTES, 2019b).

3. sınıftan 10. sınıfa kadar okula devam eden Suriyeli çocuklar için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında PIKTES kapsamında geliştirilen bir Destekleme eğitim programı başlatılmıştır (MEB, 2017d). Programın amacı, akademik olarak iyi performans göstermeyen, buldukları sınıfı tekrar

etmek zorunda kalan veya GEM'den devlet okuluna yeni transfer olan Suriyeli çocuklara ek eğitim kursları vermektir (MEB, 2017d). Program kapsamında Suriyeli öğrencilerin sekiz saatlik ek Türkçe, matematik ve fen dersi alması gerekmektedir. Destekleme eğitim programları okul yönetiminin önerisi ve il millî eğitim müdürlüğünün onayı ile açılmaktadır (MEB, 2017d). PIKTES-I'de Destekleme eğitim programı iki aşamada gerçekleştirilmiş ve programdan sırasıyla 43.179 ve 37.468 öğrenci yararlanmıştır. Ekim 2019 ile Mart 2020 arasında Destekleme eğitim programına 18.836 öğrenci katılmıştır (UNHCR, 2020b).

Kurs, haftada 20 saat olup, Arapça dil ve rehberlik dersleri ile birlikte verilmektedir. 2019 yılı sonu itibarıyla 73.056 Suriyeli öğrenci faydalanmış olup, 6.928'i eğitim merkezlerine ve mekânlarına ulaşım hizmeti almıştır (Çatar, 2019). 2019 yılı itibarıyla 4.037 Türkçe öğretmeni, 43 Arapça öğretmeni ve 413 rehber öğretmen öğrencilere eğitim sağlamıştır (Çatar, 2019). Aynı dönemde okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için okul öncesi eğitim yaz okulu da düzenlenmiştir. MEB tarafından 27 Haziran 2019'da okullara gönderilen genelge ile sınıflarının yarısının Suriyeli yarısının Türk çocuklardan oluşması talep edilmiştir. MEB ayrıca, okul öncesi eğitimde kullanılmak üzere Suriyeli çocukların erken çocukluk eğitimi için özel eğitim programı geliştirmiştir (Çatar, 2019).

MEB, öğrencilerin psikososyal desteğe ihtiyaç duymalarından kaynaklanan sorunların üstesinden gelebilmek için UNICEF ile iş birliğinde bulunarak rehber öğretmenler dahil tüm öğretmenlere doğal afetler sonucu travma geçiren çocuklara destek olma yollarını öğreten 2001 tarihli *Psikososyal Destek Programı'nı* güncelleştir. 2017'de program yas, ölüm, istismar, göç, intihar ve terör olayları ile ilgili travmaları da içine alacak şekilde genişletilmiştir. Söz konusu programda, geçici koruma altında bulunanlar da dâhil olmak üzere tüm çocukların yararlanabileceği psikososyal destek hizmetlerinin artırılmasına yönelik olarak okul rehber öğretmenleri ve öğretmenler için kılavuzlar ve eğitim materyallerine yer verilmiştir. *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı* Suriyeli öğrencilerin yaşadığı psikososyal zorluklarla başa çıkmak için kritik destekleyici faaliyetlerle birlikte en iyi yaklaşımları ve uygulamaları ortaya koymaktadır. Bunlar arasında yas,

travma sonrası stres bozukluğu, şiddeti ve zorbalığı önleme yolları ve cinsel taciz ve istismardan korunma sayılabilir (MEB, 2017b). Aynı işlemler, engeli bulunan geçici koruma altındaki çocuklar için de kullanılmış ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerle ilgilenirken öğretmenlere destek olması amacıyla *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Özel Eğitim Hizmetleri Kılavuz Kitabı* yayımlanmıştır (MEB, 2017b).

Türkiye, 2003 yılından bu yana dezavantajlı Türk çocuklarına yönelik olarak *Şartlı Eğitim Yardımı Programı'nı* uygulamaktadır. Nüfusun yoksul kesiminde yer alan (3294 sayılı Kanun kapsamında, ihtiyaçları mahalle muhtarı tarafından onaylanmış haneler) ve maddi zorluklar nedeniyle çocuklarını okula gönderemeyen veya okula göndermekte güçlük çeken ailelere yönelik bir programdır (Karabağlar, t.y.; ASHB, t.y.). Şartlı eğitim yardımı örgün eğitimdeki çocuklar için geçerlidir ve birinci sınıftan liseye kadar ödenebilir (Karabağlar, t. y.). Programın temel amacı, okula kayıt süreçlerinin kolaylaştırılması ve öğrencilerin devamsızlık yapmasının engellenmesidir. Çocuklarını düzenli olarak okula gönderen ailelere, bunun karşılığında çocuğun cinsiyetine (kız çocukları olan aileler daha yüksek meblağlar almaktadır) ve sınıf düzeyine bağlı olarak (daha yüksek sınıf düzeylerindeki çocuklar okuldan ayrılmak yerine eğitimlerine devam etmelerini sağlamak amacıyla daha yüksek yardım almaktadır) ödeme yapılmaktadır (Sektörler Arası Çocuk Kurulu (SÇK), t.y.).

Ulusal ŞEY Programı, 2017 yılında Türkiye'de geçici koruma altında bulunan çocukları kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmıştır (UNICEF, t.y.). Yararlanma koşulları ve ŞEY Programı kapsamında yapılacak ödemelerin miktarı, Türk çocukları için geçerli olanlarla aynıdır. Çocuğun, en az %80 oranında okula (devlet okulu ve GEM'ler) devam etmesi durumunda ailesine iki ayda bir nakit destek verilmektedir. Sağlanan desteğin miktarı, çocuk başına olup okul düzeyi ve cinsiyetine göre değişkenlik göstermektedir (ayda 45-75 TL arası). İlkokulda (okul öncesi dâhil olmak üzere) faydalanıcı çocuk başına 100, ortaokulda faydalanıcı çocuk başına 200 ve lisede veya HEP'te faydalanıcı çocuk başına 250 TL olmak üzere, her bir okul döneminin başında ailelere ek destek sağlanmaktadır (UNICEF, t.y.) Bu programdan şu ana kadar, maddi durumu yeterli olmayan 682.882 göçmen öğrenci yararlanmıştır (UNICEF, t.y.).⁶

⁶ Kasım 2020'de, COVID-19 pandemisinin sosyoekonomik etkileri nedeniyle artan zorluklarla karşı karşıya kalan aileleri desteklemek için 518.794 çocuğa tek seferlik ek bir ödeme yapılmıştır.

Suriyeli çocukların imam hatip ortaokul ve liselerine erişimini iyileştirmek için il millî eğitim müdürlükleri, imam hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan müdür yardımcılardan il temsilcileri atamıştır. Bu temsilciler, illerdeki Suriyeli öğrenci sayıları, Suriyeli öğrencilerin okula kaydolmasına neden olan iyi uygulamalar ve ilgili STK'lardan aldıkları bilgileri analiz ederek Suriyeli öğrencilerin imam hatip okullarına erişimini iyileştirmek için bir yol haritası oluşturmuştur.

2.2.7: 2018



Öne çıkan gelişmeler

UNICEF, hizmet içi öğretmen eğitimi çalıştaylarının gerçekleştirilmesi amacıyla *Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modülü*'nü desteklemiştir.

Üç yaygın eğitim girişimi (Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP), Temel Okuryazarlık ve Matematik Becerileri Programı (TOMBP) ve Türkçe Dil Kursları (TDK) tesis edilmiştir.

2017'de MEB personelinin eğitiminde sağlanan başarı, kapsayıcı eğitime yönelik başka projelerin geliştirilmesinin yolunu açmıştır. 2018 yılında UNICEF'in desteğiyle *Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modülü* geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Proje, katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarını ve uygulamalarını değiştirmeyi amaçlayan hizmet içi öğretmen eğitimi çalıştaylarının yapılmasını amaçlamıştır (Öztürk, 2019). Program kapsamında 10 ayrı modül geliştirilmiştir. Bunların her biri çok kültürlü öğrenme ortamlarında kapsayıcı uygulamalar ve geçici koruma altındaki çocuklarla çalışma da dâhil kapsayıcı eğitimin belli yönlerinde öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır (MEB, 2018b). Proje ile ilk olarak 81 ilden 1.673 eğiticie eğitim verilmiştir. Ardından 81 ilde 75.249 öğretmen, eğitimcilerden yerel düzeyde eğitim almıştır.⁷ Ayrıca modüllerin kısa bir versiyonu, her öğretmenin dönem sonuna tekabül eden haziran ayında aldığı standart mesleki gelişim programına dâhil edilmiştir.

Proje daha sonra UNICEF'in desteğiyle okul müdürlerini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Okul müdürlerine, 40 saatlik bir modül vasıtasıyla kapsayıcı okul ortamlarında çalışabilmeleri için gereken becerileri ve bilgileri sağlayacak eğitim verilmiştir. Daha önceki öğretmen eğitimine benzer şekilde, ilk olarak 951 eğitici (müdürler ve okul yöneticileri) eğitim almış; daha sonra bu kişiler tarafından Türkiye genelinde 74.249 okul müdürüne yerel düzeyde eğitim verilmiştir. Program sayesinde, 2018 yılında kapsayıcı eğitim, ülkedeki her okul müdürüne ulaştırılmıştır.

Giderek daha fazla Suriyeli öğrencinin devlet okullarına nakledilmesiyle, GEM'lerde görevlendirilen SGEP'lere ihtiyaç da azalmıştır. Başta Suriyeli çocuklar olmak üzere çocukların eğitimini desteklemek ve kolaylaştırmak için deneyimlerinden, becerilerinden ve bilgilerinden faydalanmak üzere 12.994 SGEP'in bir kısmı, 2018 yılında, devlet okulları ve diğer eğitim kurumlarında (örneğin, halk eğitim merkezleri, il millî eğitim müdürlükleri, rehberlik ve araştırma merkezleri-RAM) görevlendirilmiştir. Bu şekilde, ilgili eğitim kurumlarında, Suriyeli çocukların Türk ulusal sistemine entegrasyonunun ve eğitimlerinin daha iyi hâle getirilmesine yardımcı olmaları için SGEP'e eğitim, rehberlik ve yönetici destek personeli gibi yeni roller verilmiştir (UNHCR, 2018).

Suriyeli çocukların bu süreçte kaybetmiş olabilecekleri eğitim sürelerini telafi etmek amacıyla 2018 yılında Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP), Temel Okuryazarlık ve Matematik Becerileri Programı (TOMBP) ve Türkçe Dil Kursları (TDK) oluşturulmuştur (UNICEF, t.y.c). HEP, şu anda Türkiye'deki Suriyeli nüfusun yüzde 90'ından fazlasının yaşadığı 12 ilde⁸ HEP modülünün/modüllerinin tamamlanmasının ardından okul dışındaki savunmasız durumdaki 29,037 göçmen çocuğun örgün eğitim fırsatlarına erişmesini desteklemektedir.

HEP, 16 aylık bir zaman dilimini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır ve dört modüllük bir yapıya sahiptir. A, B, C ve D modüllerinin her biri dört ay sürmektedir. İlk iki modül (A ve B), Türkçe (yoğun) ve ilkokulun ilk 4 yılı için (1 ila 4. sınıflar) temel öğrenme çıktılarına odaklanır. Diğer iki modül (C ve D), ortaokul düzeyi için temel öğrenme çıktılarının yanı sıra sürekli Türkçe dil desteğine

⁷ Program sonraki yıllarda da sürdürülmüş ve 200.000'den fazla öğretmen eğitimden faydalanmıştır.

⁸ HEP şu illerde uygulanmaktadır: Adana, Ankara, Bursa, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kilis, Konya, Mersin ve Şanlıurfa.

(5 ila 8. sınıflar) odaklanır. Yani, HEP A modülü ilköğretimin 1-2. sınıflarına karşılık gelmektedir. Çocuklar HEP A modülünde başarısız olsa da 3. ve 4. sınıflara denk gelen HEP Modül B'yi almaya devam ederler (Modül C 5-6. sınıflara, Modül D ise 7-8. sınıflara karşılık gelir).

Daha önce hiç okula gitmemiş Suriyeli çocuklar dört ay boyunca HEP A modülüne dâhil edilmektedir. Modülü başarıyla tamamlayan öğrenciler il ve ilçe denklik merkezlerine⁹ yönlendirilir. Bu merkezler, başvuru sahibini yerleştirme sınavına¹⁰ girmesi için bir komisyona yönlendirir. Başarılı olmaları durumunda il/ilçe denklik merkezi tarafından yaşlarına göre devlet okullarında uygun bir sınıfa yönlendirilirler. Çocuk sınavda başarısız olursa, bir sonraki HEP modülüne dört ay daha devam eder (UNICEF, t.y.c).

TDK programları, Suriyeli çocukların ev sahibi topluluklara ve Türk devlet okullarına entegrasyon becerilerini artırmak için Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) iş birliğinde 21 ildeki¹¹ 83 gençlik merkezinde uygulanmaktadır (UNICEF, t.y.c.). TOMBP, Türk Kızılayı ve UNICEF ortaklığında Hatay'da uygulanan yerel bir programdır. Bu program, çocuklara Arapça ve Türkçe dillerinde temel okuryazarlık ve matematik becerileri kazandırmayı ve bu çocukların ev sahibi topluluklarla bütünleşmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (UNICEF, t.y.c).

2.2.8: 2019

Öne çıkan gelişmeler



Rehberlik öğretmenlerine göçün neden olduğu travmalara yönelik de olmak üzere psikososyal destek eğitimi verilmiştir.

MEB ve UNICEF iş birliğiyle *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi* programı uygulanmıştır.

UNICEF ve MEB, 2019 yılında okullardaki geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilere psikososyal destek sağlamak amacıyla geliştirilen kapsamlı programlar ile danışmanlık verirken destek personeli olarak RAM'larda SGEP'ten faydalanmıştır. 2019 yılında ülke genelinde rehberlik öğretmenlerine de göçün neden olduğu travmalara yönelik "Psikososyal Destek" eğitimi verilmiştir. Ayrıca, MEB'in UNICEF ortaklığında yürüttüğü mesleki gelişim eğitimleri 2019 yılında da devam etmiştir. *Kapsayıcı Eğitim Konusunda Okul Müdürlerinin Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi* başlıklı eğitim programları ise ülke genelinde devam etmektedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanan *Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi* UNICEF-MEB iş birliğinde gerçekleştirilen bir diğer önemli projedir. Antalya, Bursa, Gaziantep, İzmir, Konya ve Samsun illerinde uygulanan proje kapsamında engeli olan çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların nitelikli kapsayıcı eğitim hizmetlerine erişimleri sağlanmıştır. Bu kapsamda 143 öğretmen eğitici eğitmeni olarak yetiştirilmiş ve şelale eğitimleri aracılığıyla 1.300 öğretmene eğitim verilmiştir. Ayrıca il yöneticileri ve 90 pilot okulun yöneticilerine de kapsayıcı eğitim konusunda eğitimler verilmiştir. Projede sadece engeli olan ve tipik gelişim göstermeyen çocuklar değil risk altındaki çocuklar da hedef kitleyi oluşturmuştur.

MEB, Suriyeli nüfusunun yüksek olduğu 26 ilde ilk ve ortaöğretim seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini artırmak amacıyla *Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları* girişimini başlatmıştır. MEB tarafından 6 Ekim 2019 tarihinde okullara gönderilen genelge (2019/15) ile Bakanlıkça yapılacak Türkçe Yeterlik Sınavı'ndan (TYS) 60'ın altında puan alan 3-12. sınıf öğrencilerinin uyum sınıflarına alınacağı belirtilmiştir (Yabancı Öğrenciler için Uyum Sınıfları [ICFS], 2019). Öğrenciler bu derslere iki yarıyıl boyunca devam etmek zorundadır. İki yarıyıl sonunda YYS'de başarılı olmadıkları takdirde, olması gereken sınıflarına nakledilecekler ve daha sonra Türk öğrenciler için oluşturulmuş mekanizmalar ve MEB'in yöneteceği dil kursları ile destekleneceklerdir (ICFS, 2019).

9 Denklik merkezleri, ilk ve orta öğretim kurumlarından (yurt içi veya yurt dışı) alınan sertifikaların/diplomaların Türkiye'de hangi sınıf, alan, dal veya bölümde eşdeğer olduğunun belirlenmesi işlemini gerçekleştirir.

10 Seviye tespit sınavı, denklik merkezlerinin bulunduğu il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince belirlenen okullarda, okul müdürünün başkanlığında ilgili derslerin öğretmenleri tarafından oluşturulacak bir komisyon tarafından yazılı, sözlü veya uygulamalı olarak yapılabilir. Seviye tespit sınavının sonunda sınavdan alınan puan okul idaresi tarafından denklik merkezine gönderilir. 2020 Mart ayından itibaren denklik başvuruları çevrimiçi sistem üzerinden yapılmaktadır.

11 TDK şu illerde uygulanmaktadır: Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ankara, Elâzığ, Bursa, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya ve Şanlıurfa.

UNICEF'in desteğiyle özellikle Suriyeli çocukların yoğun olduğu yerleşim yerlerindeki derslik ihtiyacının karşılanması için 2019-2020 eğitim öğretim yılında konteyner derslik yapımına devam edilmiş ve 76 derslik tamamlanmıştır. Böylece 2020 yılı itibarıyla yapımı tamamlanan derslik sayısı 356'ya ulaşmış ve toplamda ortalama 14.000 çocukluk kapasite oluşturulmuştur.

2.2.9: 2020

Öne çıkan gelişmeler



COVID-19 pandemisi dünyanın her yerinde eğitimle ilgili önemli zorluklara neden olmuştur; bu nedenle uzaktan eğitim için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanılmıştır.

UNICEF ve MEB, çeşitli nedenlerle (örn. çocuk işçiliği) eğitimlerine devam edemeyen 14-17 yaş arası çocuklara yardım etmek amacıyla *Mesleki Eğitime Kazandırma Programı'nı* (MEK) başlatmıştır.

MEB'in politika hedefi, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre edilmesi ve GEM'lerin kademeli olarak kapatılmasıydı. Eylül 2020 itibarıyla tüm GEM'ler kapatılmıştır.

COVID-19 pandemisi 2020 yılında dünyada önemli eğitim sorunlarına neden olmuştur. Bu kriz döneminde, aslında Türk eğitim sisteminde uzaktan eğitim için kullanılmakta olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Suriyeli öğrencilere de destek sağlamak için etkin ve ulaşılabilir hâle getirilmiştir.

EBA Dil Öğrenme Portalı'nın açılmasıyla ders materyalleri tüm öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Ayrıca EBA TV ders videoları PIKTES YouTube kurumsal sayfasında yayınlanmaktadır.¹²

Yabancılar için Uyum Sınıfları Programı kapsamında 2020 yılı mayıs ayında yapılması planlanan Türkçe Yeterlik Sınavı COVID-19 salgını nedeniyle yapılamamış ama tüm öğrencilerin sınava girmeden normal eğitimlerine devam etmelerine izin verilmiştir. MEB'in 2020/7 sayılı genelgesiyle, COVID-19 salgını nedeniyle 2020/2021 eğitim öğretim yılında sadece ilkokul üçüncü sınıfta öğrenimine devam eden ve Türkçesi yeterli bulunmayan yabancı uyruklu öğrenciler için uyum sınıfları uygulamasına devam edilmesine karar verilmiştir.

MEB, UNICEF iş birliğiyle, temel eğitimlerini tamamladıktan sonra çeşitli nedenlerle (örn. çocuk işçiliği) eğitimlerine devam edemeyen 14-17 yaş arası çocukların mesleki eğitim merkezlerine kaydolmalarını sağlamak amacıyla Eylül 2020'de Mesleki Eğitime Kazandırma Programı'nı (MEK) başlatmıştır. MEK sayesinde ailelerine maddi olarak destek olmak zorunda kalan çocuklar okulu tamamıyla bırakmak yerine hem okula hem de işe gidebilmektedirler. 10 ilde 10 MEM'de oluşturulan saha ekipleri ev ve iş yerlerini ziyaret ederek MEK hakkında bilgi vermiştir. Ev ziyaretleri yapan ekiplerde SGEP'lerin bulunması aileye ulaşma ve aile ile iletişim kurma konusunda olumlu katkılar sağlamıştır.

MEB'in politika hedefi, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre edilmesi ve GEM'lerin kademeli olarak kapatılmasıydı. Eylül 2020 itibarıyla tüm GEM'ler kapatılmış, geçici koruma altındaki tüm Suriyeli çocuklar için geçici eğitim merkezlerinden Türk devlet okullarına geçiş süreci tamamlanmıştır.

¹² PIKTES kurumsal YouTube kanalına şuradan erişilebilir: <https://www.youtube.com/channel/UCH4wkiHgdpNdbHHrdWWygw>



© UNICEF/UN0438614/Baytore

2.3. Metodoloji

Bu rapor kapsamında Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların hem eğitime erişimi hem de eğitim kalitesi ile ilgili mevcut bilgiler belgelenmektedir. Rapor, Türkiye’nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesinin mevcut durumunu ve krize yönelik eğitim müdahalesini irdeleyerek ve eğitim politikası ve uygulamasına dair kanıtlara katkıda bulunarak gelecekte hem ülke içinde hem de küresel olarak etkili yaklaşımların oluşturulması için bir rehber işlevi görebilir. Nihai belge, krizin Nisan 2011’deki başlangıcından Ocak 2019’a kadar Türkiye’deki Suriye krizine verilen eğitim müdahalesinin tarihçesini içermektedir. Bu kapsamda, kaydedilen ilerleme, karşılaşılan zorluklar, belirlenen fırsatlar, çıkarılan dersler ile hem kısa vadeli insani ihtiyaçlara hem de uzun vadeli kalkınma hedeflerine yönelik müdahaleleri desteklemek için verilen önemli tavsiyeler belgede yer almaktadır. Dolayısıyla, bu rapor eğitim müdahalesinin bütününe tarihsel bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.

Türkiye’nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesini belgelemek amacıyla, metodolojinin bir parçası olarak iki ana yöntemden faydalanılmıştır: 1) Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesinin masabaşı incelemesi ve 2) görüşmeler ve odak gruplar aracılığı ile toplanan nitel verilerin analizi.

Masabaşı incelemesi ile Türkiye’deki Suriye krizine eğitim sektörünün müdahalesine ilişkin bilgi sunan kaynaklar incelenmektedir. Bu kaynaklar arasında uluslararası ve ulusal literatür, eğitim müdahalesine ilişkin politika verilerini bir araya getirerek analiz eden ulusal ve uluslararası politika incelemeleri, istatistikler, araştırma kanıtları ve UNICEF’in Türkiye verileri ve bilgileriyle birleştirilmiş diğer belgeler yer almaktadır. MEB politika ve düzenlemeleri (Vizyon 2023 vb.), 3RP Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı 2019-2020 ve *Kayıp Kuşak Olmasın* yayınları ve UNICEF’in kamuya açık dokümanları bu belgelerden bazılarıdır.

Masabaşı incelemesinin ardından, Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesine ilişkin bilgi toplamak amacıyla görüşmeler ve odak gruplar üzerinden nitel veri toplama çalışması yürütülmüştür. Bu çalışma, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi üzerine çalışan kilit paydaşların süreçleri, başarıları ve zorlukları içeren eğitim müdahalesi ile ilgili deneyimlerine ilişkin 25 bireysel mülakat ve 8 odak grup görüşmesini içermektedir. Nitel veri, halk eğitim merkezlerinde sunulan Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) ve genel anlamda Suriyeli çocukların eğitimi için geliştirilen politikalara odaklanmıştır. Veriler, Ağustos-Eylül 2020 tarihleri arasında Ankara, İstanbul, İzmir, Gaziantep ve Şanlıurfa olmak üzere beş ilden toplanmıştır.



© UNICEF/UN0448325

© UNICEF/UN045739/ALIssa

Ankara, Türkiye'nin başkenti olması ve MEB ile UNICEF merkezlerinin burada bulunması nedeniyle seçilmiştir. Diğer üç şehir, barındırdıkları yüksek Suriyeli nüfusa, sosyokültürel ve ekonomik özelliklerine ve coğrafi konumlarına göre seçilmiştir. İstanbul, İzmir, Gaziantep ve Şanlıurfa, Suriyeli nüfusunun en yüksek olduğu 10 il arasında yer almaktadır. İstanbul, Türkiye'nin kültürel ve ekonomik başkentidir ve ülkenin kuzeybatısında yer almaktadır. İzmir batıda, Gaziantep ve Şanlıurfa ise ülkenin güneydoğusunda, Suriye sınırındadır. Gaziantep ve Şanlıurfa'da Suriyeli nüfusun ev sahibi nüfusa oranı oldukça yüksektir. Türkiye'de bölgeler arasında, özellikle doğu ile batı arasında sosyokültürel ve ekonomik farklılıklar olduğu da unutulmamalıdır. İzmir, kişi başı GSYİH'si ülke ortalamasının üzerinde olan gelişmiş bir şehir iken Şanlıurfa, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki diğer birçok il gibi son yıllardaki ekonomik gelişmenin avantajlarından tam olarak yararlanamamaktadır.

Paydaşlar, geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların eğitiminde oynadıkları rollere göre belirlenmiştir. Ankara, İstanbul, Gaziantep, Şanlıurfa ve İzmir'de Suriyeli çocukların eğitiminden sorumlu kilit kişileri belirlemek için MEB ile bir istişare süreci yürütülmüştür. Daha sonra, her şehirde belirlenen kilit kişiler aracılığıyla ilgili kişilere ulaşmak için amaçlı örneklem oluşturulmuştur. Amaçlı örneklem kullanılmasının nedeni, nitel araştırmalarda, araştırmaya gerçek ve çalışma açısından zengin bilgiler vereceği beklentisiyle katılımcıları araştırma amacına göre dikkatlice seçmektir. Katılımcılar rolleri, iş deneyimleri, cinsiyetleri ve iş yeri gibi kriterlere göre seçilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında, Ankara'dan, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimine yönelik politikaların geliştirilmesinden sorumlu önde gelen MEB ve UNICEF yetkilileriyle 13 yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, İstanbul, Gaziantep, Şanlıurfa ve İzmir'deki kilit paydaşlarla 12 yarı

yapılandırılmış görüşme ve 8 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her ilde, Göç ve Acil Durumlarda Eğitim İl Daire Başkanı ile halk eğitim merkezlerinin iki yöneticisi ile toplam üç bireysel mülakat gerçekleştirilmiştir. Her ilde, halk eğitim merkezlerinin HEP'lerinde çalışan Türk öğretmenlerin yer aldığı ve her birinin 4-5 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirildiği odak grup görüşmeleri düzenlenmiştir. COVID-19 salgınının sebep olduğu kısıtlar nedeniyle tüm görüşmeler ve odak grup görüşmeleri Zoom yazılımı üzerinden, uzaktan-çevrimiçi gerçekleştirilmiştir.

Genel anlamda hem odak grup görüşmeleri hem de bireysel görüşme protokolleri, program geliştirme süreci ile uygulama sonuçları ve başarıları açısından politika çalışmalarına ve yaygın eğitim programlarına ve HEP'lere odaklı eğitim unsurlarını ele almak için geliştirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular, uluslararası literatürde yer alan temel standartlara dayanmaktadır. Bu nedenle, sorular faydalanıcıların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve programların geliştirilmesi sürecinde erişim (ve mevcudiyet), *toplum katılımı*, *etkililik*, *verimlilik*, *uygunluk*, *sürdürülebilirlik* ve *ihtiyaç analizlerinin* nasıl sağlandığına yöneliktir. Ayrıca, katılımcıların uygulamanın ve sonuçların *uygunluğunu*, *etkililiğini*, *verimliliğini* ve *sürdürülebilirliğini* nasıl algıladıkları da incelenmiştir. Bu çerçevede odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşme protokolleri, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitiminde üstlendikleri özel rollere bağlı olarak her paydaş için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Veriler, katılımcıların deneyimlerini ve önemli mesajlarını vurgulayacak şekilde, tanımlayıcı olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşmeler sırasında söyledikleri kodlanmış ve ardından ana temalar (program geliştirmede ihtiyaçlar, süreç ve zorluklar; zorlukların üstesinden gelme stratejileri, kurumsal sonuçlar açısından başarılar ve yararlanıcılara yönelik sonuçlar) altında sınıflandırılmıştır.



3 İLERLEME

Bu bölüm, saha çalışmasının sonuçları (bilgilendirici kilit görüşmeler, odak grup görüşmeleri vb.) ışığında Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde kaydedilen ilerlemeyi ele almaktadır. Çalışmanın sonuçları, verilerin odaklandığı iki ana tema altında gruplanmıştır: 1) Türkiye'nin Suriye krizine yönelik genel eğitim müdahalesi ve 2) HEP.

Türkiye'nin Suriye krizine yönelik genel eğitim müdahalesi

Türkiye'nin Suriye Krizine Yönelik Genel Eğitim Müdahalesi başlıklı birinci bölüm, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak Türkiye'deki Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesiyle ilgili ilerlemeyi ve başarıları analiz etmektedir. Bu bölüm ayrıca, katılımcıların Suriyeli çocukların Türkiye'de özellikle eğitim ihtiyaçları bağlamında karşı karşıya kaldıklarına inandıkları zorluklara da değinmektedir.

Hızlandırılmış Eğitim Programı

İkinci bölüm, katılımcıların bakış açısıyla HEP'in başarıları ve zorluklarına odaklanmaktadır. HEP ayrıca erişim, kullanılabilirlik, topluluk katılımı, etkinlik, verimlilik ve sürdürülebilirlik gibi belirli kriterlere göre de analiz edilmektedir.

3.1. Türkiye'nin Suriye Krizine Yönelik Genel Eğitim Müdahalesi

Görüşmelerde, MEB ve UNICEF çalışanlarının Türkiye'nin Suriye krizine genel eğitim müdahalesini yorumlamaları istenmiştir. Alınan yanıtlar üç ana başlık altında toplanmıştır:

- İlerleme ve başarılar,
- En iyi uygulamalar ve
- Zorluklar.

Bu başlıkların her biri ayrıca alt başlıklar içermektedir.

3.1.1. İlerleme ve başarılar

3.1.1.1. MEB eğitim stratejisinde kaydedilen ilerleme

GKA Suriyeli çocukların eğitime erişiminin sağlanmasına yönelik politikalar zaman içinde değişmiştir ve üç dönemde ele alınabilir: Akut dönem (2011-2013), geçiş dönemi (2014-2015) ve normalleşme (2016-günümüz) dönemi. Akut dönemde Suriyeli çocuklara eğitim gönüllü kuruluşlar, belediyeler ve STK'ların çabalarıyla yerel imkânlarla sağlanırken, geçiş döneminde ağırlıklı olarak MEB denetimindeki GEM'ler aracılığıyla sunulmuştur. 2016/2017 eğitim öğretim yılından itibaren Suriyeli çocuklar devlet okullarına kabul edilmişlerdir. GKA Suriyeli çocukların devlet okullarına nakilleri, çocukların özellikle Türkçelerini geliştirmeleri açısından, Türk toplumuna entegrasyonlarının bir ön koşulu olarak görülmektedir. Bu süreçte UNICEF, çeşitli program ve projeler çerçevesinde acil durumlar için müfredat geliştirme, hizmet içi eğitim, SGEP'e yönelik teşvikler, ailelere maddi destek gibi alanlarda MEB'e teknik ve mali destek sağlamıştır.

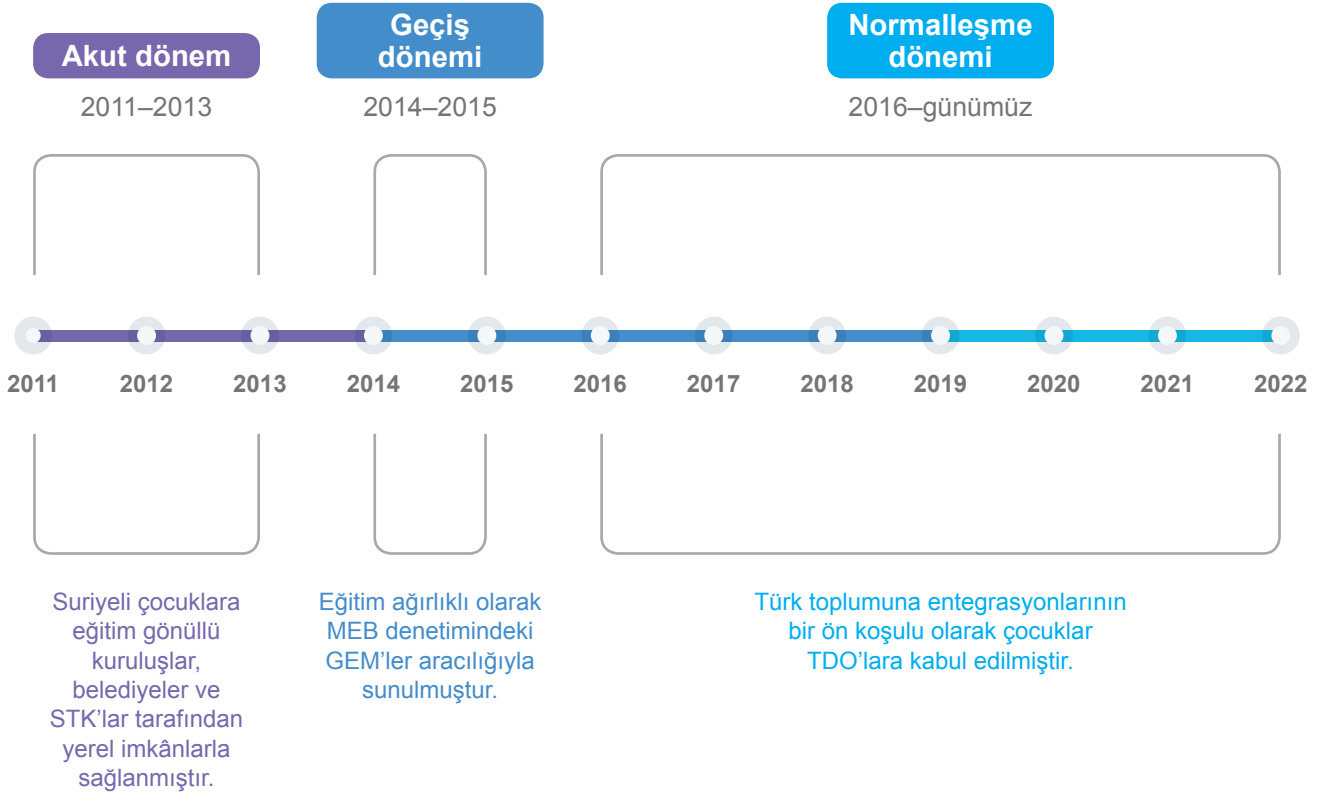
Suriye krizinin 10'uncu yılına girdiğimiz 2021 yılında MEB ve UNICEF'in Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin stratejik planlarında önemli bir değişiklik olmamıştır. Türkiye'de MEB ve UNICEF'in Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesine ilişkin genel hedefleri sorulduğunda hem Ankara'daki MEB yetkilileri hem de UNICEF personeli, hedeflerinin yetenek seviyesi, yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik durum fark etmeksizin tüm Suriyeli çocukların güvenli ve nitelikli öğrenme ortamlarına erişebilmesi olduğunu net bir şekilde ifade etmişlerdir.

Ancak Suriyeli çocukların etkili ve verimli eğitim almalarını sağlayacak politikalar zaman içinde farklılık göstermiştir. Bu bağlamda, katılımcıların vermiş olduğu bilgiler temelinde, Suriyeli çocukların eğitimine yönelik yaklaşımın üç dönemde ele alınılabileceği ortaya çıkmıştır: Akut dönem, geçiş dönemi ve normalleşme dönemi.

Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri ve UNICEF personeli, göç akışı başladığında Suriyeli misafirlerin kısa bir süre için Türkiye’de kalacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, göçmen sayısının çok fazla olacağını öngörmemişlerdir. Ankara’dan bir MEB yetkilisinin sözleri, bu görüşü şöyle özetlemiştir: “Bu kadar büyük bir göçü asla beklemiyorduk. Bu kadar uzun süre birlikte yaşamayı beklemiyorduk.” Dolayısıyla, ilk yıllardaki akut dönemde Suriyeli çocuklara yerel imkânlar ile gönüllü kuruluşlar, belediyeler ve STK’lar aracılığıyla eğitim verilmiştir.

Katılımcılara göre, akut dönemin sona ermesinin ardından makul eğitim stratejisi, Suriyeli çocukların eğitimlerine Türkiye’de, Suriye’de bıraktıkları akademik seviyeden başlayarak devam etmelerini sağlamak olmuştur. Bu, geçiş aşamasıdır. Bu nedenle, bu aşamada Suriyeli çocukların güvenli öğrenme ortamlarına erişimini sağlamak ve onlara Arapça olarak uyarlanmış bir Suriye müfredatıyla eğitim sağlamaya öncelik verilmiştir. 2014 yılında GEM’ler açılmaya başlanmış ve Suriyeli öğrenciler, uyarlanmış Suriye müfredatının ardından 2016/2017’ye kadar ağırlıklı olarak bu kurumlarda eğitim görmüştür. Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinin önemli görülmesi üzerine Suriyeli öğrenciler, eğitim programlarının bir parçası olarak GEM’lerde haftada 15 saat Türkçe dersi almışlardır.

Şekil 11. Türkiye’nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesindeki stratejik değişimler



Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların devlet okullarına alınmaya başlamasıyla birlikte Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesi 2016/7 öğretim yılından bu yana köklü bir değişime uğramıştır. Ankara'daki MEB yetkilileri ve UNICEF personeline göre bunun en önemli nedeni Suriyeli misafirlerin yakın zamanda evlerine dönmeyeceklerinin fark edilmesi olmuştur. Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde Türk hükümetinin literatürde kalkınma eğitimi olarak geçen yaklaşımı benimsemesinin bir dönüm noktası olduğu anlaşılmaktadır. Ankara'daki MEB yetkililerine ve UNICEF personeline bunun Türkiye'nin Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesinde önemli bir stratejik değişimi temsil edip etmediği sorulduğunda, genel olarak göçmen eğitiminde insani yaklaşımlar ve kalkınma yaklaşımları arasında ayırım yapmamayı tercih etmişlerdir. Suriyeli çocukların iyi olma hâline odaklanarak bu çocuklara nitelikli eğitim sağlamak için mümkün olan her türlü çabanın gösterilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Bir UNICEF çalışanı, konuyla ilgili şunları söylemiştir:

Hangi aşamada olursak olalım, her durumda çocukların öğrenme hakkı vardır. Bağlamı ne olursa olsun [insani eğitim veya kalkınma eğitimi], yüksek nitelikli eğitim almaya, güvenli bir ortamda öğrenime ve öğretmenlerin de güvenli bir ortamda öğretmeye hakkı vardır. Bunu basit tutmaya çalışıyoruz.

Araştırmada yer alan tüm katılımcılar, Suriyeli çocukların devlet okullarına alınmasının temel amacının çocukların Türk toplumuna entegrasyonunu sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Suriyeli çocukların devlet okullarına nakledilmesini Suriye halkı da talep etmiştir. İl düzeyinde üst düzey bir MEB yetkilisi, Suriyeli çocukların gelecekteki eğitim ihtiyaçları temelinde bu talebi şöyle açıklamıştır:

Bu çocuklar geldiklerinde dezavantajlıydı. Dil sorunları vardı. Bu sorunla birinci veya ikinci sınıfta başa çıkmak kolaydır, ancak altıncı veya yedinci sınıflarda durum zorlaşır. Bu yüzden GEM'leri tercih ettiler. Ancak GEM'lerin kendilerini akademik olarak hem Türkiye'de hem de göç edecekleri diğer ülkelerde geride bıraktıklarını fark ettiler. Bu nedenle okullarımıza ciddi bir talep var. Birçok aile daha sonra çocuklarını devlet okullarına göndermek istedi.

Hem Ankara hem de diğer illerden (İstanbul, İzmir, Gaziantep ve Şanlıurfa'da görev yapan idareciler ve öğretmenler) MEB personeline göre entegrasyon için en önemli ön koşul, akıcı bir Türkçedir. Ayrıca, yerel

düzeydeki bazı MEB personeli, GEM'lerin Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmede etkili olmadığı gerekçesiyle Suriyeli çocukları devlet okullarına alınması politikasını haklı bulmuşlardır. Şanlıurfa'dan bir öğretmen konuyla ilgili şu yorumu yapmıştır:

Halk eğitim merkezinde çalışmaya başlamadan önce üç yıl boyunca bir GEM'de Türkçe eğitmeni olarak çalıştım... Suriyeli çocukların GEM'lerde aldıkları dersler çok iyiydi. Hepsi çok başarılıydı. Ama GEM'lerde Türkçeye hiç ilgi göstermediler. GEM'ler etkisizdi çünkü Suriyeli çocuklar gerektiği gibi bir Türkçe eğitimi almıyorlardı.

Suriyeli öğrenciler GEM'lerde 15 saat Türkçe dersi alsalar da bazı MEB yetkilileri ve daha önce GEM'lerde Türkçe eğitimi veren Türk öğretmenlere göre, Türkçe öğrenimi sosyal ortam engeliyle karşılaşmıştır. Öğrenciler evde ve okulda Arapça konuşmaktadırlar. Bu nedenle bazı MEB personelleri, GEM'lerin Suriyeli çocukların Türk toplumuna entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden biri olduğunu, çünkü bunların yalnızca Suriyeli çocuklar için tasarlandığını ileri sürmüştür. GEM'lerin tamamen kapatılması Ankara'daki bazı MEB yetkilileri tarafından da olumlu bulunmuştur zira devlet okullarına devam eden Suriyeli çocuklar sınavlarda GEM'lere gidenlerden daha iyi performans göstermiştir. Ankara'dan bir MEB yetkilisi durumu şöyle açıklamıştır:

[COVID-19] salgını öncesinde il komiteleri ile koordinasyon toplantıları yapıyorduk. Aldığımız geri bildirimler sonucunda, devlet okullarında okuyan çocukların daha başarılı olduğunu gördük. Sınavlarda daha başarılılar.

MEB ve UNICEF personelinin belirttiği üzere, 2016-2017 öğretim yılından itibaren GEM'ler kademeli olarak kapatılmaya başlamıştır ve Eylül 2020 itibarıyla hepsi kapatılmıştır. Türkiye'deki Suriyeli çocuklar için mevcut eğitim stratejisi sorulduğunda, Ankara'daki neredeyse tüm MEB yetkilileri ve UNICEF personeli, ideallerinin tüm Suriyeli çocukları devlet okullarına entegre etmek ve tüm çocukların öğrenim ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, engeli olan, dil sorunları yaşayan ve sosyoekonomik sorunları olan çocukların özel ilgiyi hak ettiğini düşünmektedirler. UNICEF personeli, ayrıca, MEB'in stratejisine bağlı olduklarını ve bu nedenle ayrı bir stratejilerinin bulunmadığını belirtmiştir. Bir UNICEF çalışanı, bu durumun nedenini şu şekilde açıklamıştır:

UNICEF'in Suriyeli çocukların eğitimine bakış açısı genel anlamda MEB ile paraleldir. Diğer ülkelerdeki eğitim bakanlıkları çok güçlü olmadığı için UNICEF buralarda liderlik edebilir. Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı çok güçlü ve etkilidir. Bu nedenle, liderlik rolünü genellikle MEB üstlenir ve UNICEF küresel tecrübesiyle ona destek verir.

UNICEF, çeşitli programlar ve projeler çerçevesinde acil durumlarda eğitim, müfredat geliştirme, hizmet içi eğitim, SGEP teşvikleri, ailelere maddi destek gibi alanlarda MEB'e teknik ve mali destek sağlamaktadır (ör. ŞEY). UNICEF'ten bir uzmanın belirttiği üzere UNICEF, proje temelli çalışmalardan ziyade program temelli çalışmalara odaklanmakta ya da bunları tercih etmektedir:

Bakanlıklarla programlar üzerinden çalışıyoruz. Bu, yapılan işin sürdürülebilirliğini garanti altına alıyor. Örneğin, bir bina hazırlıyorsak, fon tükendiğinde ortada bina kalmıyor. Bu yüzden tüm çalışmalarımızda kamu kurumlarını desteklemeye çalışıyoruz.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının yıllar içinde Türk eğitim sistemine getirildiği unutulmamalıdır. UNICEF personeli, mevcut stratejinin, uyruklarına ya da başka özelliklerine bakılmaksızın artık tüm öğrencilere nitelikli eğitim sağlamak olduğunu açıkça ifade etmiştir. MEB personeli de benzer bir fikri dile getirmiştir:

Biz çocukları Suriyeli veya Iraklı olarak etiketlemiyoruz. Hepsi bizim çocuğumuz. Onların da tıpkı Türk öğrenciler gibi bazı dezavantajları var... Kendilerine benzer dezavantajlara sahip Türk öğrencilerle aynı sırada oturuyorlar. Uluslararası kuruluşların yardımıyla kırtasiye, sağlık kitleri, internet ve tablet [COVID-19 salgınıyla birlikte] gibi tüm imkânlar kendilerine sağlanıyor.

Daha önce belirtilmiş olduğu üzere, ortaokuldan mezun olduktan sonra pek çok Suriyeli öğrenci genellikle liseye devam etmemektedir. Kız öğrenciler ev işlerine yardımcı olmak için ve bazı kültürel nedenlerle okul dışında kalırken, erkek öğrenciler aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla çalıştıkları için okula devam etmemektedir. MEB yetkililerinin aktardığına göre Bakanlık, 2017 yılından itibaren okula gitmeyen Suriyeli çocukları mesleki eğitime yönlendirme kararı almıştır. Bu sayede Suriyeli çocukların okula gitmeleri ve okuldan ayrılmadan çalışabilmeleri için çözümler geliştirildiği belirtilmiştir.

3.1.1.2. Müdahalenin koordinasyonunda kaydedilen ilerleme

Müdahalenin koordinasyonu iki dönemde ele alınabilir. 2016 yılı öncesinde, MEB bünyesinde oluşturulan bir koordinasyon kurulu süreci yönetmiş ve illerde başta GKA Suriyeli çocuklar olmak üzere tüm yabancı çocukların eğitimi için bir koordinatör görevlendirilmiştir. GKA Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim hizmetleri, 2016 yılından itibaren Hayat Boyu Öğrenme GM bünyesinde kurumsallaştırılmıştır. Hayat Boyu Öğrenme GM bünyesinde Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı kurulmuştur. Daha sonra yabancı çocukların eğitimine yönelik koordinasyon, illerde bu daireye devredilmiştir. Bununla birlikte bu sistem, bir dereceye kadar, illerin kendi içindeki koordinasyonu için farklı önlemler alabilecekleri merkezi olmayan bir sistemdir.

MEB yetkilileriyle yapılan görüşmelerde, Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin nasıl koordine edildiğine dair sorular sorulmuştur. Bu noktada, stratejik önceliklerde olduğu gibi 2016 öncesi ve sonrası olmak üzere iki dönem söz konusudur.

2016 öncesinde süreci, MEB bünyesinde oluşturulan bir koordinasyon komitesi yürütmüştür ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için illerde bir koordinatör atanmıştır. Katılımcılar, ilk günlerde özellikle kurumlar arası koordinasyonda sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Öncelik Suriyelilerin Türkçe öğrenmesine verilmiştir ve bunun acilen ve çabuk yapılması gerekmiştir. Ancak, bir UNICEF personeline göre, "aynı anda yetişkinler için de mesleki eğitim kurslarının telaşı" söz konusu olmuştur. Bakanlıklar, yerel yönetimler, STK'lar ve uluslararası kuruluşlar birbirlerinden bağımsız olarak Suriyelilere hem Türkçe eğitimi hem de mesleki eğitim vermeye başlamıştır. UNICEF personelinin belirttiği üzere, meydana gelen kaosu yönetmek ve Suriyelilere sağlanan eğitim hizmetlerini koordine etmek için illerde ve merkezde MEB ile iş birliği içinde eğitim çalışma grupları oluşturulmuştur. Bakanlık adına çalışan bu komisyon, farklı kurum ve kuruluşların eğitim hizmetlerini koordine etmeye başlamıştır.

Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim hizmetleri 2016 yılından bu yana HBÖGM bünyesinde kurumsallaştırılmıştır. Bu amaçla MEB yetkililerinin belirttiği gibi, HBÖGM bünyesinde Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Dairesi kurulmuştur. Daha sonra, başta Suriyeli çocuklar olmak üzere yabancı çocukların eğitimi için koordinasyon bu daire başkanlığına aktarılmıştır. Ancak, illerdeki koordinasyon görevlerinde

son söz il valiliklerinde olduğundan farklı il uygulamaları olabilir. Örneğin İstanbul, Hatay ve Antalya illerinde valiler, illerinde Suriyeli çocukların eğitimlerini koordine etmek için özel tedbirler almıştır. Koordinatörler, il millî eğitim müdür yardımcıları ya da şube müdürleri arasından seçilmiştir. İllerdeki koordinatörler ile Bakanlık arasında bir WhatsApp grubu oluşturulmuş ve iletişim, grup mesajları ve telefon görüşmeleri ile sağlanmıştır. Ayrıca Suriye nüfusunun yüzde 90'ından fazlasının yaşadığı 26 ilde PIKTES koordinatörleri atanmıştır. Dolayısıyla HBÖGM ve PIKTES koordinatörleri, Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerini koordineli şekilde yürütmektedir.

İl temelinde de yukarıda bahsi geçen sisteme benzer bir yapı oluşturulmuştur. Suriyeli çocukların eğitiminden sorumlu il koordinatörleri, illerindeki okul müdürleriyle bir WhatsApp grubu oluşturmuştur. Görüşülen tüm okul müdürleri WhatsApp grubu üzerinden ya da telefonla il koordinatörlerine kolayca ulaşabildiklerini ve bu sayede sorunlarının gecikmeden çözüldüğünü belirtmiştir. Okul müdürleri de birbirleriyle etkili bir iletişim kurduğundan, karşılaştıkları her türlü sorun için birbirlerine destek olabilmişlerdir. İl koordinatörleri, okul müdürlerinin Suriyeli nüfus ve bölgelerindeki kanaat önderleri ile birebir iletişim içinde olduklarını, SGEP'in Suriyeli ailelerle iletişimlerinde çok önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bir MEB yetkilisinin ifade ettiği gibi, "Hangi öğrencilerin nerede olduğunu belirlemede ve bölgelerindeki çocuklar hakkında il koordinatörüne bilgi vermede çok başarılılardı".



© UNICEF/UN0509100/Karacan

3.1.2. En iyi uygulamalar

3.1.2.1. Erişim ve mevcudiyetin sağlanması

Erişim ve mevcudiyet

- Türkiye GKA Suriyeli çocukların eğitimini gündemin ilk sırasına koymaktadır.
- Önceki yıllarda Suriyeli çocuklara okullara kimlik belgeleri olmaksızın kaydedilmiştir.
- Şu anda, resmî kimlikleri olan Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle aynı statüye sahiptir.

Krizin ilk yıllarında Suriyeli öğrenciler, eğitim haklarından mahrum kalmamaları için okullarda kimlik kartı olmaksızın derslere girebilmişlerdir. Şu anda resmî makamlara

başvuran tüm Suriyeliler iki ila dört ay içerisinde resmî kimlik belgelerini alabilmekte ve Suriyeli çocuklar okula hemen kaydolabilmektedir. Tüm katılımcılar tarafından dile getirildiği üzere eğitim sisteminde Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle aynı statüye sahiptir. Örneğin, Suriyeli öğrenciler, otomatik olarak evlerine en yakın okula kaydolabilmektedir. Okul, çocuğun evine yürüme mesafesinde değilse bazı illerde ücretsiz ulaşım hizmetleri de sağlanmaktadır. Örneğin, İstanbul'da son üç yılda 53.000 Suriyeli çocuğun ücretsiz olarak okullara taşındığı belirtilmiştir.

Lise çağındaki kız ve erkek çocuklarının okullaşmasını artırma sürecinde çeşitli müdahaleler yapılmıştır. Ailelerin kızlarını okula yürüyerek göndermek istememesi durumunda ücretsiz ulaşım hizmeti sağlanmıştır. Ayrıca, özellikle lise çağındaki kızlarının erkek çocuklarla aynı sınıfta olmasını istemeyen aileleri ikna etmek için bu çocuklar, sadece kız çocuklarının eğitim aldığı *kız imam hatip lisesine* nakledilmiştir. Üst düzey bir il MEB yetkilisi durumu şöyle aktarmıştır:



© UNICEF/UN0566875/Karacan

Suriye’de kız ve erkek okulları ayrıydı. [Türkiye’de] eğitim sistemimiz karma olduğu için 14-15 yaşlarındaki kızlarını okula göndermek istemediler... çünkü onlara göre kız çocukları erkek çocuklarıyla aynı sınıfta olamazdı. Bu talep üzerine çocukları kız imam hatip lisesine yönlendirdik. Evleri çok uzakta olanlar için yatılı eğitim imkânı sağladık.

Bununla birlikte birçok MEB personeli, Suriyeli nüfusun bu konudaki taleplerinin zaman içinde önemli ölçüde azaldığını ve bunun Türk toplumuna entegre olmaya başladıklarının önemli bir işareti olduğunu belirtmişlerdir. Lise çağındaki erkek çocukları genellikle aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla çalışmak zorunda oldukları için okula gidememektedir. Bu çocukları desteklemek için UNICEF ve MEB personeli, kısa süre önce MEK programının başlatıldığını bildirmiştir. 10 ilde saha ekipleri ev ve iş yerlerini ziyaret ederek topluma ulaşma faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Katılımcılar tespit edilen çocukların MEM'lere kayıtlarının yapılmasında karşılaşılan en önemli zorluğun A1 ve A2 seviye Türkçe kurs bitirme belgesine sahip olmamaları olduğunu belirtmiştir. Saha ekipleri bu çocukları dil eğitimleri için HEM'lere yönlendirmektedir. Bu şekilde, MEK Programı sayesinde ailelerinin geçimine katkı sağlamak zorunda olan çocukların okulu bırakmak yerine hem okula gidip hem de çalışabilmeleri mümkün olmuştur. Bir UNICEF çalışanı, programın faydalarını şöyle açıklamıştır

Ekonomik koşullar nedeniyle okula gidemeyen çocukları mesleki teknik eğitime yönlendiriyoruz. Eğitimleri süresince asgari ücretin üçte biri tutarında ödeme alacaklar. Bu sayede, hem ailelerine ekonomik açıdan destek olacaklar hem de meslek edinecekler. Mesleki teknik liselerde öğretmenler, rehber öğretmenler ve SGEP'lerden oluşan ekipler saha araştırmaları başlatacak.

Engeli olan Suriyeli öğrenciler için özel bir program geliştirilmemiş olsa da MEB'den katılımcılar, Türk öğrenciler için yapılan tekerlekli sandalye gibi rehabilitasyon masrafları hariç aynı uygulamaların Suriyeli öğrenciler için de geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda engeli olan Suriyeli çocukların ihtiyaçları, il millî eğitim müdürlüğü özel eğitim birimi ile okullarda

bulunan rehber öğretmenler tarafından takip edilmekte ve değerlendirilmektedir. RAM süreci ile özel eğitim ihtiyaçları tespit edilen öğrenciler, özel durumlarına göre kaynaştırma eğitimine ya da özel eğitim kurumlarına yönlendirilmektedir. Bir UNICEF personeli, Mersin ilindeki engeli olan Suriyeli çocuklarla ilgili uygulamayı şöyle aktarmıştır: “Örneğin, Mersin’de tespit ettiğimiz 35 öğrenciyi bir özel eğitim okuluna yerleştirdik. Engellerine göre okullara yerleştirildiler”. Aynı ilde Suriyeli iştirme engeli olan çocuklar için özel bir sınıf açıldığı da belirtilmiştir. Bir ilin üst düzey bir MEB yetkilisi fiziksel engeli olan Suriyeli çocuklarla ilgili gerçekleştirdikleri uygulamaları şu şekilde ifade etmiştir:

Fiziksel engeli olanlar okula tekerlekli sandalye ile geliyorlar. Mahalledeki okula tekerlekli sandalye ile erişim mümkün değilse çocuğu ilçenin ulaşım sistemi ile başka bir okula naklediyoruz. Ya da bu çocuklar için sınıfları okulun zemin katına taşıyoruz. İlde kaç fiziksel engeli olan Suriyeli öğrenci olduğunu bilmiyoruz. Ancak sayıları çok düşük. 160 okulda Suriyeli öğrencilerimiz var. Onlarla sadece birkaç okulda karşılaştım.

Başka bir ildeki bir MEB yetkilisi ise MEB'in engeli olan çocukların ulaşımı konusunda kaynaklarının kısıtlı olması nedeniyle bu çocukların ulaşımını STK'ların yardımıyla sağladıklarını belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin yoğunlaştığı bölgelerde sınıf mevcudunun artması ve ikili eğitime geçiş gibi okullar üzerindeki etkiler nedeniyle Türk ailelerin bazı olumsuz tepkiler gösterdikleri gözlenmiştir. Ancak, okul müdürlerinin etkin yönetimi sayesinde Türk velilerin Suriyeli nüfusa karşı bu olumsuz tepkileri önemli ölçüde azalmıştır. Örneğin:

Bu bölgedeki Suriyeli nüfusun çok yüksek olması nedeniyle bölge vatandaşları ilk günlerde Suriyeli öğrencilerin okula alınmasını istemediler. Süreç boyunca birçok veli ile iletişime geçtik. Toplantılar yaptık. Onlara, “O zaman neden evlerinizi Suriyelilere kiralıyorsunuz?” diye sordum. “Ya da neden onları işe alıyorsunuz?” Bu çocukların ve insanların neden ve nasıl bir zenginlik kaynağı olduğunu açıkladık. Şimdi Suriyelileri evlerine davet ediyorlar.

3.1.2.2. Önceki okul derecelerinin tanınması

Önceki okul derecelerinin tanınması

- Birçok Suriyeli çocuğun önceki okul derecelerini kanıtlayacak belgeleri yoktur.
- MEB onların eğitimlerine devam edebilmeleri için tedbirler almıştır.
- Denklik komisyonları, belgesi olmayan çocukların hangi sınıfa girebileceğini belirlemek için mülakatlar ve yerleştirme sınavlarından yararlanır.

Göçmenlerin eğitimi konusunda karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, önceki okul derecelerini kanıtlayan belgelerin olmamasıdır. MEB'den katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine bıraktıkları yerden devam edebilmeleri için gerekli tedbirlerin alındığını belirtmişlerdir. Bu nedenle Türkiye'de Suriyeli çocukların ve ailelerin önüne hiçbir engel konulmadığı anlaşılmaktadır. Daha önce açıklandığı gibi, denklik komisyonları tarafından gerçekleştirilen yerleştirme sınavla sonuçlarına göre il/ilçelerdeki denklik merkezleri çocukların hangi sınıfa gideceğini belirlemektedirler. Başta çocukların çoğunun resmî belgeleri olmadığından komisyonlar çocukların seviyesini ailelerinden edindikleri bilgiye göre belirlemiştir. Komisyon çocuğu mülakata çağırmış ve/veya seviyesinden emin olmak için gerekli görüldüğünde yerleştirme sınavına tabi tutmuştur. Devam eden süreçte seviye tespit raporları denkliğe çevrilmiştir. Denkliği oluşturulan öğrenciler kendi mahallelerindeki okulda öğrenimlerine başlamışlardır.

2019 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından denklik konusunda yeni bir yönetmelik yayımlanmıştır.

Bu yönetmelikle denklik başvurusunda bulunan kişilere, tercih ettikleri il veya ilçeye bağlı olarak yoğunluğu daha az olan merkezlerden randevu vererek denklik işlemlerini daha hızlı tamamlamalarını sağlayacak yeni bir e-denklik modülü hayata geçirilmiştir. Bu denklik merkezlerindeki uzun kuyrukları ve bekleme sürelerini ortadan kaldırmak için kurulmuş yenilikçi bir dijital platformdur.

3.1.2.3. Dil desteği uygulamaları

Dil desteği

- Başarılı entegrasyon için GKA Suriyeli çocukların iyi derecede Türkçe bilmesi gerekmektedir.
- Uyum sınıfları ve yaz okulu kursları dâhil olmak üzere Türkçe yeterliğini iyileştirmek amacıyla program ve girişimler geliştirilmiştir.

MEB yetkililerine göre bu kapsamda alınan en önemli tedbir, 2018/19 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe dil destek kurslarıdır. Devlet okullarında okuyan tüm Suriyeli öğrenciler Türkçe yeterlik sınavına girmiş, başarısız olanlar sınıflarından alınmış ve Türkçe seviyelerine bağlı olarak altı ay veya bir yıl boyunca sadece Türkçe öğrenmişlerdir. Ankara'dan üst düzey bir MEB yetkilisi, Suriyeli öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin yapılan ilk Türkçe yeterlik sınavında 60 baraj puanını geçemediğini ve bu çocukların uyum sınıflarına dâhil edildiklerini kaydetmiştir.

Türkçe dil kursları, öğrencilerin devam ettiği okullarda başlatılmıştır. Bu öğrenciler, 2019/2020 akademik yılının ilk yarısında bu kurslara katılmışlardır. Öğrencilerin eğitimine 2019/2020 akademik yılının ikinci döneminde COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim aracılığıyla devam edilmiştir. Bu süreçte, Suriyeli öğrencilere ek destek sağlamak amacıyla EBA etkin şekilde kullanılmıştır. EBA Dil Öğrenme Portalı uzaktan öğrenme aracı olarak Suriyeli çocukların erişimine açılmıştır. Normal şartlar altında öğrencilerin Mayıs 2020'de tekrar Türkçe yeterlik sınavına girmeleri gerekmekteydi. Ancak bir MEB yetkilisi, bu sınavın salgın nedeniyle yapılamadığını ve dil derslerine katılan tüm öğrencilerin doğrudan bir sonraki sınıfa geçtiğini belirtmiştir.

MEB yetkilileri, Suriyeli çocuklar için açılan yaz okulu kurslarını, Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu yolunda atılan bir başka önemli adım olarak değerlendirmektedir. Suriyeli çocuklara yönelik destekleyici dil kursları, 2019 yazında PIKTES aracılığıyla ücretsiz

olarak verilmiştir. Haftada 20 saat olan kurslar, Arapça dil ve rehberlik kursları ile birlikte sağlanmıştır. Daha önce belirtildiği gibi MEB, PIKTES projesinin bir parçası olarak Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla 5.959 Türk dili öğretmeni ve rehber öğretmenler istihdam etmiştir.

3.1.2.4. Destek programları

Destek programları

- Suriyeli öğrencilere akademik destek sağlamak için girişimler oluşturulmuştur.
- Okula gitmeyen veya eğitimine geçici olarak ara veren öğrenciler için Telafi programı oluşturulmuştur.
- TDO'larda akademik performansı düşük olan öğrencilere yönelik Destekleme programı hayata geçirilmiştir.
- Aslen Türk öğrenciler için tasarlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı'na (İYEP) Suriyeli öğrenciler de dâhil edilmiştir ve okul öncesi eğitimden yararlanamayan Suriyeli çocuklara yönelik yaz okulu kursları açılmıştır.
- Okul dışında kalmış çocukları TDO'lara getirmek ve Türkçe dil yeterliklerini iyileştirmek amacıyla HEP ve TDK gibi yaygın eğitim programları geliştirilmiştir.

Suriyeli öğrencilere akademik destek sağlamak için çeşitli girişimler oluşturulmuştur. Okula gitmeyen veya eğitimine geçici olarak ara veren öğrenciler için 240/300 saatlik Telafi programı oluşturulmuştur. Yukarıda açıklandığı gibi program, eğitimlerine devam edebilmeleri için öğrencilere Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında beceri kazandırmayı amaçlamıştır. Öğrencilere Arapça ve İngilizce kurslarının yanı sıra seçmeli bir ders de (örneğin, güzel sanatlar ve beden eğitimi) sunulmuştur. Katılımcılar aynı zamanda devlet okulunda eğitim gören ancak akademik performansı nispeten düşük olan öğrencilere yönelik Destekleme programının da hayata geçirildiğini not etmişlerdir.

Öte yandan MEB yetkilileri, aslen Türk öğrenciler için tasarlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı'na (İYEP) Suriyeli öğrencilerin de dâhil edildiğini belirtmişlerdir. Bu, Türkçe ve Matematik derslerinde akranlarının gerisinde kalan 3. ve 4. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş bir destek programıdır. İYEP'e katılan öğrenciler ücretsiz olarak programdan yararlanmakta ve kendi okullarında belirlenen ihtiyaçları doğrultusunda destek almaktadır.

2019 yazında okul öncesi eğitimden yararlanamayan Suriyeli çocuklara yönelik okul öncesi yaz okulu kursları açılmıştır. Ayrıca PIKTES yetkilileri, PIKTES kapsamında bir erken çocukluk eğitimi projesinin uygulandığını ve toplam 80.000 çocuğa ulaşıldığını kaydetmiştir. Bu proje sayesinde Suriyeli çocukların ilkokula öz güvenlerini artırarak başladıklarını ve projenin çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte MEB yetkilileri, tüm Suriyeli öğrencilerin okul öncesi eğitime erişimini MEB'in tek başına sağlamasının çok zor olduğunu ve uluslararası kuruluşlardan destek alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Son olarak, Suriyeli öğrencileri desteklemek amacıyla üç yaygın eğitim girişimi geliştirilmiştir. Bunlar arasında HEP, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına entegrasyonunu sağlamada en etkili program olmuştur. Çalışma kapsamında HEP ile ilgili veriler de toplanmıştır ve ayrıntılı sonuçlara bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

3.1.2.5. Psikososyal destek hizmetlerinin sağlanmasına yönelik tedbirler

Psikososyal destek hizmetleri

- SGEP'lerin destek verdiği rehber öğretmenler Suriyeli öğrencilere, Türk öğrencilerle aynı şekilde, destek sağlamaktadır.

Suriyeli öğrencilere yönelik psikososyal destek hizmetleri, Türk öğrencilerde olduğu gibi uygulanmaktadır. Buna göre, psikososyal desteğe ihtiyacı olan Suriyeli öğrencilere rehber öğretmenler hizmet vermektedir. MEB çalışanları, SGEP'lerin bu süreçte psikolojik danışmanlara önemli yardımı dokunduğunu belirtmektedir. MEB yetkililerinin aktardığı üzere, Suriyeli çocukların devlet okullarına entegre edilmesi için alınan bir başka tedbir de daha önce GEM'lerde gönüllü olarak çalışan SGEP'lerin şimdi Suriyeli çocukların gittiği devlet okullarına yerleştirilmesidir. SGEP'ler, Suriyeli öğrencilere rehberlik hizmetleri sunarak, Suriyeli ailelerle iletişim kurarak, ev ziyaretleri

gerçekleştirerek ve Arapça derslerinde Türk öğretmenlere yardımcı olarak okulları desteklemektedir. Bir ildeki üst düzey bir MEB yetkilisi, illerindeki tüm SGEP'lerin halk eğitim merkezlerinde verilen Türkçe kurslarına katılmaları gerektiğini kaydetmiştir. MEB'in bu şekilde, SGEP'in hem Suriyeli çocuklarla hem de Türk personelle etkili bir iletişim kurmasını sağladığını ileri sürmüştür.

3.1.2.6. Maddi yardımlar

Maddi yardımlar

- Ulusal ŞEY programı 2017 yılında göçmen çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir.
- COVID-19 salgınının yol açtığı sorunları ortadan kaldırmak için Suriyeli öğrencilere internet paketleri ve tabletler sağlanmıştır.

Ulusal ŞEY programı 2017 yılında Türkiye'deki Suriyeli ve diğer göçmen çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. ŞEY programına katılım koşulları ve aktarılabilecek meblağlar Türk çocuklarıinkiyle aynıdır. Çocuğun okula düzenli gitmesi koşuluyla (ayda en az yüzde 80 devam sağlaması), aile iki ayda bir maddi yardım almaktadır. Öte yandan Suriyeli öğrenciler MEB ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşların desteğiyle kırtasiye ve giysi gibi çeşitli destekler de almışlardır. Örneğin, İstanbul'da görevli üst düzey bir MEB yetkilisi, son üç yılda Suriyeli öğrencilere yönelik hizmetleri şu şekilde sıralamıştır:

Son üç yılda Suriyeli öğrenciler için özel olarak basılan 427.000 kitap dağıtıldı. 25.000 öğrenciye ücretsiz psikolojik destek ve terapi sağlandı. Yaz okuluna 7.000 öğrenci katıldı. Sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlendi. 97.000 öğrenciye giysi yardımı yapıldı. 102.000 öğrenciye kırtasiye yardımı sağlandı. Bu destekleri, MEB ve projeler aracılığıyla verdik.

COVID-19 salgınının yol açtığı sorunları ortadan kaldırmak için çeşitli projeler aracılığıyla Suriyeli öğrencilere internet paketleri ve tabletler sağlanmıştır. Ancak sınırlı kaynaklar nedeniyle bu fırsatlar, tüm ihtiyaç sahiplerine sunulamamıştır. Daha sonra MEB çalışanları devreye girmiş ve salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim ihtiyaçlarını yerel imkânlar ve kendi imkânlarıyla karşılamaya çalışmıştır. Örneğin:

Salgın döneminde uzaktan eğitime erişemeyen Suriyeli öğrencilerin olduğunu gördük. Örneğin, çocuğun interneti veya televizyonu yoktu. Hem gönüllü öğretmenler hem de STK'lar aracılığıyla onlara ulaştık. Mahallelerindeki okullar da onlar için araçlar satın aldı. Örneğin, öğretmenler evlerinde kullanmadıkları televizyonlarını verdiler. Hayırseverler bulundu. Öğretmenler aralarında para topladılar.

3.1.2.7. Kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik tedbirler

Kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması

- MEB ve UNICEF hem öğretmen hem de okul idarecilerine kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik eğitim sağlamıştır.
- TDO'larda Suriyeli öğrencilere Arapça dersler sunulmuştur.

MEB yetkilileri, Arapça derslerinin verilmesinin Suriyeli çocukların devlet okullarına entegrasyonuna yönelik bir başka tedbir olduğunu aktarmıştır. Yetkililer, Suriyeli çocukların ana dilini korumanın entegrasyon için kritik önemde olduğunu; bunun da Suriyeli öğrencilerin öz saygı geliştirmelerini, Türk kültürüne ve diline uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak için uygulanan bir diğer politika aracı da eğitimcilere yönelik mesleki gelişim uygulamalarıdır. MEB ve UNICEF, bu raporun ilk bölümlerinde anlatıldığı gibi, özellikle Suriyeli öğrenciler Türk okullarına kabul edilmeye başladığından bu yana hem öğretmenlere hem de müdürlere eğitim imkânı sağlamıştır. Bir MEB yetkilisi, bu eğitimlerin sahada nasıl önemli değişikliklere yol açtığını şöyle açıklamıştır:

İki tür öğretmenimiz var. PIKTES kapsamında görevlendirilen Türkçe öğretmenleri var. Normal sınıflarda MEB çalışanı olan öğretmenler de görev yapıyor. PIKTES bünyesindeki öğretmenler, işe başlamadan önce eğitim aldıkları için Suriyeli çocuklarla iletişim kurmakta zorluk çekmediler. Bu nedenle sınıfta Suriyeli öğrenci bulunan tüm MEB öğretmenlerine hizmet içi eğitim vermemiz gerektiğini söyledik. Okul müdürlerinin de eğitim almasını sağladık. Bu eğitimler çok verimli oldu. Ağlayan öğretmenlerle tanıştım. "Geldiklerinde onları vatanları için savaşmayan insanlar olarak gördük ama yine de kabul ettik. Ama aldığımız hizmet içi eğitimin ardından onların aslında mazlum olduğunu anladık" dediler. Öğretmenler çocuklara ayakkabı almaya ve maddi yardımda bulunmaya başladı. Öğretmenler kendilerine verilen eğitimin çok faydalı olduğuna inanıyor.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi ve Aday Öğretmenlik Programlarının Güçlendirilmesi ve Kapsayıcılık Açısından Yeniden Yapılandırılması Projesi Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF ve YÖK iş birliğinde 2020 yılında başlamıştır. Söz konusu projede sınıf ve okul öncesi programlarının yapısına ve içeriğine, ders içeriğine, stratejilere ve araçlarına odaklanılarak okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğin ilk yılında kapsayıcı eğitim ile ilgili pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Projede okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen eğitimi ve aday öğretmenlik programlarına ilişkin kapsayıcı eğitim modülleri hazırlanmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin hazırlanan modüllerin üniversiteler ve okullarda pilot uygulama süreci gerçekleştirilecektir:

3.1.2.8. Suriyeli çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması

Suriyeli çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi

- İl koordinatörleri ile toplantılar yapılarak merkezi düzeyde sistematik olarak ihtiyaç analizi yapılmıştır.
- Yerel düzeyde, komisyonlar, okullar, Suriyeli aileler, kanaat önderleri, SGEP'ler ve rehber öğretmenlerden aldıkları geri bildirim ile strateji ve program geliştirmek amacıyla il koordinatörleri arasında toplantılar gerçekleştirilmiştir.

Hem MEB hem de UNICEF personeli, Suriyeli çocukların eğitimine yönelik politika ve programların her zaman bir ihtiyaç analizi sonucunda geliştirildiğini belirtmiştir. İhtiyaç analizini, katılımcılardan elde edilen bilgilere göre merkezi ve yerel olmak üzere iki düzeyde değerlendirmek mümkündür. Bir MEB yetkilisi, merkezi düzeyde yürütülen ihtiyaç analizi sürecini şöyle açıklamıştır:

Merkezde, illerden gelen geri bildirimlere göre ihtiyaç alanlarını belirliyoruz. Önceleri onlara ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini yazmaları için bir form gönderirdik. Geçtiğimiz yıllarda bunu yüz yüze koordinasyon toplantılarına dönüştürdük çünkü ihtiyaçları belirlemede yüz yüze görüşmelerin çok daha yararlı olduğunu gördük. Bu toplantılara 81 ilden idareciler ya da yardımcıları katılıyor. 2019 yılına kadar hemen her ay bu toplantıları yaptık. Bu süreçte ihtiyaçlar karşılandığı için toplantılar 2019'dan itibaren her üç ayda bir yapılmaya başlandı. Ancak COVID-19 salgını nedeniyle 9 aydır yapamıyoruz.¹³

¹³ Koordinasyon toplantıları UNICEF tarafından finanse edilmiş ve UNICEF birçok toplantıya katılmıştır.

Yerel düzeyde, il millî eğitim müdürlükleri okula gitmeyen öğrencileri SGEP ve okullar aracılığı ile tespit etmekte ve okula gitmeme nedenlerini araştırmaktadır. Ekonomik ve sosyal sebeplerle okula gitmeyen öğrenciler, ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla ASHB ve çeşitli STK'lara yönlendirilmektedir. İstanbul'da görevli üst düzey bir MEB yetkilisi, okula gitmeyen çocukların nasıl tespit edildiğini ve ilde okul kayıtlarının nasıl yapıldığını şöyle aktarmıştır:

Yıllık çalışma programı yapıyoruz. Suriye vatandaşlarını okulda bir araya getirerek toplantılar düzenliyoruz. Türk STK'ları, UNHCR, il göç idaresi, il göç idaresine bağlı Suriyeli dernekleri, Suriyeli kanaat önderleri ve belediyelerden veri topluyoruz. Bu verilerden yola çıkarak ilin hangi bölgesinde kaç aile olduğunu, çocuklarının kaç yaşında olduğunu, bu çocukların okula gönderilip gönderilmediğini, gönderilmiyorsa neden gönderilmediğini analiz ediyoruz. Sonra, izleme komisyonu olarak bölgelere göre listeler oluşturuyoruz. Bu listeleri o bölgelerdeki ilgili okul müdürlerine gönderiyoruz. Okul müdürleri okullarında kurdukları komisyonlarla belirlediğimiz adreslere giderek bu kişilerin gerçekten İstanbul'da yaşayıp yaşamadıklarını kontrol ediyor. İstanbul'dalarsa okul, çocukların neden okula gitmediğini araştırıp bize bildiriyor. Okul, hizmet alanındaki çocukların kaydını yapıyor. Ailelere de sorunlarını çözmeleri için alternatifler sunuyorlar.

Bir ilde Suriyeli öğrencilerin eğitiminden sorumlu MEB yetkilisi, velilerin ve kanaat önderlerinin süreçteki konumunu şu şekilde açıklamıştır:

Doğrudan ebeveynlerle konuşmaya çalıştığımızda, bize karşı gönülsüz davranıyorlar. Ancak salgından önce ebeveynler sık sık okulları ziyaret ediyordu. Rehber öğretmenler ve yöneticileriyle görüşüyorlar. Daha sonra velilerin istek ve ihtiyaçları hakkında okul yöneticilerinden bilgi alıyoruz. Suriyeli kanaat önderlerinden çok fazla bilgi (dini önderler ve topluluk liderleri, dernek başkanları ve hayır ve yardım kuruluşu çalışanları) alıyoruz. Suriyeliler herhangi bir eylemde bulunmadan önce kanaat önderlerinin söylediklerine kulak veriyor.

Devlet okullarında eğitimlerine devam eden Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçları analiz edilirken rehber öğretmenler ve SGEP'ten yararlanılmaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere GEM'lerin kapatılmasıyla SGEP'ler Suriyeli öğrencilerin devam ettiği devlet okullarında yardımcı personel olarak görevlendirilmiştir. Katılımcılara göre, SGEP'ler başta rehberlik ve Suriyeli çocukların toplumla iletişimi olmak üzere okullarda etkili bir rol oynamaktadır. Bir ildeki üst düzey bir MEB yetkilisi, Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için SGEP'lerin nasıl görevlendirildiğini şöyle aktarmıştır:

SGEP'ler Türk okullarına destek sağlıyorlar ancak derslere girmiyorlar. Bize rehberlik ediyorlar. Bir çeşit koçluk sistemi uygulanıyor. Örneğin okullarımızdan birinde 120 Suriyeli öğrenci var. 8 SGEP de bu okulda mevcut. 120 Suriyeli öğrenciyi bu 8 SGEP'e paylaştırdık. Her SGEP, grubundaki çocukları izliyor ve onlar hakkında raporlar hazırlıyor. Çocukların ihtiyaçları ve genel iyilik hâlleri rehber öğretmenlerle birlikte analiz ediliyor.

Bir başka MEB yetkilisi de illerinde yapılan Türkçe yeterlik sınavlarında soruların kalitesi ve öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı gibi konularda SGEP'lerden geri bildirim aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca MEB'in, Suriyeli öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçları hakkında ildeki 210 SGEP'ten düzenli olarak geri bildirim aldığını da eklemiştir.

3.1.3. Zorluklar

3.1.3.1. Suriyeli öğrencilerin deneyimlediği dil kısıtları

Dil kısıtları

- Suriyeli çocuklar kademeli olarak Türkçe dil becerilerini geliştirmektedir ancak derse daha iyi katılabilmeleri için akademik Türkçe dil becerilerinin de iyileştirilmesi gerekmektedir.
- Bazı öğrencilerin Türkçe bilmemesinin önündeki en büyük engel evde Arapça kullanılması ve bazı durumlarda asimilasyon korkusuyla ilgili gibi görülmektedir.

Saha çalışması esnasında konuşulan tüm gruplar, istisnasız, Suriyeli çocukların en önemli eğitim ihtiyacının Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi olduğuna inanmaktaydı. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi başlangıçta Suriye halkının sınırlı bir süre Türkiye’de kalacağına inanıldığından, bu ihtiyacın zamanla daha da artırdığı düşünülmektedir. Suriyeli çocukların yeterli Türkçe dil becerilerini edinmesi için pek çok girişimde bulunmuş olsa da hâlâ iyileştirilmesi gereken alanlar vardır. Bununla birlikte, Suriyeli çocukların dil ihtiyaçlarına dair araştırmaya katılanlar arasında da farklı algıların olduğu dikkate alınmalıdır. Örneğin, Ankara’da görevli üst düzey bir MEB yetkilisi, Suriyeli çocukların dil sorunlarının nasıl aşıldığını şöyle aktarmıştır:

“Vardığımız noktada en çok dil engelinin aşılmış olmasına seviniyorum. Ev ziyaretleri sırasında ebeveynler Arapça konuşurken çocuğun çok iyi Türkçe konuştuğunu gözlemliyorum ... Eylül [2020] itibarıyla tüm GEM’ler kapatıldı. Bu, dil sorununun üstesinden geldiğimiz en önemli göstergesi. Bu sorunu MEB’in çabalarının yanı sıra UNICEF, GIZ (Alman Uluslararası İş Birliği Kurumu),¹⁴ Kızılay gibi pek çok kuruluşun desteğiyle çözdük.

Öte yandan, MEB’in yerel olarak çalışan Türkçe öğretmenlerinin çoğu ve Ankara’daki bazı MEB yetkilileri, dil sorununun devam ettiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bazı olumsuz deneyimlerin yanında olumlu örnekleri de paylaşmışlardır. Öğretmenler, özellikle Türkçe yeterlikleri yüksek olmayan öğrencilerin dersleri verimli bir şekilde takip etmek ve okul başarısı anlamında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin İstanbul’da görevli bir öğretmen, durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Yeterli düzeyde Türkçe bilmeden devlet okullarına başlayan çocuklarda çeşitli sorunlar gözleniyor. Çocuk dersleri anlamadığında kendini geri çekiyor. Dil sorununun üstesinden gelemeyen çocuk sinirleniyor ve şiddet eğilimi gösteriyor.

Eğitmenler, Suriyeli çocukların Türkçe dil becerilerini bir dereceye kadar geliştirmelerine rağmen, “her gün biraz Türkçe” konuşmanın devlet okullarında akademik başarı elde etmeleri için her zaman yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Suriyeli çocukları akademik bakımdan Türkçe eğitime hazırlamak için Türkçelerinin akıcı olması gerektiğini, ancak bu sayede sınıf içindeki tartışmalara ve faaliyetlere katılabileceklerini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra MEB’deki üst düzey bir yetkili Suriyeli öğrencilerin belli dil becerilerinin yeterince gelişmediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Alanda gözlemlediğim en önemli şey... çocuklar dili öğreniyor ama yazamıyorlar”.

Özellikle Şanlıurfa ve Gaziantep’te (yani Suriye’ye komşu şehirlerde) görev yapan Türk öğretmenler, bazı Suriyeli çocukların Türkçe becerilerinin gelişiminin evde Türkçe konuşulmadığı ve Türkçe öğrenmeye direndikleri için geciktiğini belirtmişlerdir. Şanlıurfa’dan Arapça da bilen bir Türk öğretmen içinde bulunduğu durumu şöyle aktarmıştır:

“Arapça konuştuğumuz için onları çok iyi anlıyoruz. Ama sınıfta Türkçe konuştuğumuzda bize direniyorlar. Aileleriyle Arapça konuştuğumuzda gördüklerinde, sınıfta Türkçe konuşmaya direniyorlar. Dil en önemli mesele.

¹⁴ GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) sürdürülebilir kalkınma ve uluslararası eğitim için uluslararası iş birliği alanında çalışan Alman Uluslararası İş Birliği Ajansıdır.



© UNICEF/UN044/11/2

Birçok Türk öğretmen evde Arapça konuşan ailelerin işlerini zorlaştırdığını belirtse de göçmen ebeveynlerin evde çocuklarıyla ana dillerinde konuşmalarının etkili bir entegrasyon açısından değerli olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Nitekim Şanlıurfa'da görevli başka bir Türk öğretmen, Suriyeli çocukların asimilasyon korkusu nedeniyle Türkçe öğrenmeye direnmesinin nedenini şöyle açıklamıştır:

“Suriyeli çocukların çoğu, özellikle ilkökul çağındakiler, hâlâ Türkçe bilmiyor. Evde Arap televizyon kanallarını izlemeye devam ediyorlar. Asimile olmak istemiyorlar. Direniyorlar.”¹⁵

Yukarıda yer alan ifadeler İstanbul ve İzmir değil, genellikle Şanlıurfa ve Gaziantep'teki öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu da öğrencilerin Türkçe

öğrenme ve Türk toplumuna entegre olma motivasyonları açısından bölgesel farklılıkların bulunduğu işaret edebilir. MEB personelinin genellikle Suriyeli çocuklara sağlanan hakların (örneğin, devlet okullarında onlara Arapça dil kursları sağlanması) ve kimliklerinin korunmasına verilen önemin altını çizdikleri, çünkü ev sahibi toplumun başarılı bir entegrasyon için göçmenlerin dil ve kültürünü göz önünde bulundurması gerektiğine inandıkları belirtilmelidir. Bu bağlamda katılımcılar Suriye halkının asimile edilmemesi, Türk toplumuna entegre edilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Onlara göre, asimilasyon, göçmenlerin dil ve kültürel pratiklerini değiştirerek ev sahibi toplum gibi olmalarını gerektiren tek yönlü bir sürece atıfta bulunurken entegrasyon, göçmenlerin toplum içinde yer almalarına izin veren daha çok iki yönlü bir süreç olarak kabul edilmektedir.

¹⁵ Katılımcı burada bazı Suriyelilerin kimliklerini kaybetme korkusunu yansıtmıştır. En büyük çevrim içi İngilizce eş anlamlı sözlüklerden biri olan thesaurus.com'da asimilasyon, entegrasyon için en uygun eş anlamlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, asimilasyon ve entegrasyon, genellikle anlamları belirli bağlamlarda inşa edilen iki farklı ve değer yüklü kavram olarak kabul edilir. Örneğin, Schneider ve Crul (2010, s. 1143-1144) Amerikan alan yazınında “ekonomik ve sosyal başarı kalıpları aracılığıyla göçmenleri ana akım hâline getiren başarılı bir asimilasyon”un arzu edilen bir şey olduğunu savunulduğunu belirtir. Yazarlara göre “entegrasyon” terimi yaygın olarak Avrupa bağlamında kullanılmaktadır. Avrupa perspektifinden Houtkamp (2015), göçmenlerin seçebilecekleri kültürlenme stratejileri için yararlı bir çerçeve sunar: “asimilasyon”, “ayrılık”, “marjinalleşme” ve “entegrasyon”. Bir göçmen bu stratejilerden birini “(1) çoğunluk veya miras kültürü tercihine ve (2) diğer kültürel gruplarla temas kurma ve topluma katılma tercihine bağlı olarak seçebilecektir (Berry 1980). Asimilasyon... azınlığın çoğunluk kültürüne tam adaptasyonudur. Bu stratejiyi seçenler çoğunluk kültürünü tercih ederler ve diğer gruplarla aktif olarak ilişki kurmak isterler. Ayrılık, bireylerin diğer gruplarla sık temas kurmak için çok az istek duyarak kendilerini yalnızca miras edindikleri kültürlerine yönlendirmek istemeleri anlamına gelir. Marjinalleşme, yeni gelenlerin hem kendi miras edindikleri kültürlerini hem de toplumdaki diğer kültürel grupları inkâr ettiğinde meydana gelir ve bu da tek başına bir kültürel varoluşa neden olur. Entegrasyon ise hem kendi kültürel mirasına değer veren hem de diğer gruplarla temas kurmak isteyenler arasında tercih edilir” (s. 75-76).

3.1.3.2. Okula erişimin önündeki ekonomik ve kültürel engeller

Okula erişimin önündeki ekonomik ve kültürel engeller

- Suriyeli öğrencileri ortaokul eğitiminin sonuna doğru okulu bırakmaya başlamaktadır.
- Liseye devam oranı çarpıcı derecede düşmektedir (yüzde 39.74).
- Bunun nedenleri erkek çocuklarının okul yerine işe gönderilmesi ve kız çocuklarının annelerine ev işlerinde yardımcı olması veya erken evlenmesinin beklenmesidir.
- Ayrıca, pek çok Suriyeli aile lise eğitimini gereksiz görmektedir.

Suriyeli çocukların okullaşma oranı, özellikle ilkokul (yüzde 79,53) ve ortaokul düzeyinde (yüzde 78,89) nispeten iyidir. Ancak katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin ortaokul eğitiminin

sonuna doğru okulu bırakmaya başladığını ve bu nedenle liseye devam oranının çarpıcı derecede düştüğünü belirtmişlerdir (yüzde 39,74). Ayrıca, öğrencilerin kayıt oranları bölgelere göre farklılaşmaktadır. Örneğin İzmir'de okula gitmeyen çocuk sayısı yaklaşık 4.000 (yüzde 14) ve Gaziantep'te 63.000 (%44) olarak belirtilmiştir. Şanlıurfa'da bu oranın daha da yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu durum, iki temel sebeple açıklanmaktadır. Birincisi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne yerleşen Suriyelilerin Türkiye'deki toplam Suriyeli nüfus içinde ekonomik anlamda en dezavantajlı gruplar arasında yer almasıdır. İkinci neden ise bu bölgede ikamet eden ve lise eğitimine fazla önem vermeyen Suriyeli nüfusun sosyokültürel yapısı ile ilgilidir.

Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli nüfus üç farklı profile ayrılabilir. Bunlar sosyoekonomik farklılıklara sahip üç gruptur. İlk grup daha eğitilidir ve belli bir sermayeye sahiptir. Bu grubun asıl hedefi Türkiye'den ayrılmaktır. Batı'ya yerleşmeye çalışırlar ve öncelikleri arasında eğitim yoktur. İkinci grup da iyi eğitilidir. Eskiden ülkelerindeki belli başlı fırsatlardan yararlanmış ancak bu avantajların çoğunu Suriye'de bırakmışlardır. Bu grup Türkiye'de kalmak ve toplumla bütünleşmek istemektedir. Çocuklarının nitelikli bir eğitim alması için çaba gösterirler. Son grup ise hiç şansı olmayanlardır. Ekonomik nedenlerle okula gidemezler. Ülkelerine de dönemezler. Bizim ilgilendiğimiz de bu gruptur. Hayatlarındaki en büyük şansları, kendilerine sunulan yaygın eğitim fırsatları aracılığıyla örgün eğitim sistemine dâhil edilmeleridir.



Bir UNICEF personeli, yukarıda bahsi geçen üçüncü grupta okula kayıtlı çocukların oranının yaklaşık yüzde 60 olduğunu belirtmiştir. Bu grubun okula devam etmeye özellikle dirençli olması, diğer programlara göre daha yakın zamanda uygulamaya konan yenilikçi yaygın eğitim girişimlerinin geliştirilmesine yol açmıştır. UNICEF yetkilileri, en büyük yaygın eğitim programının HEP olduğunu, ardından Gençlik ve Spor Bakanlığı ile ortaklaşa yürütülen TDK'nın geldiğini ifade etmiştir. Hem MEB hem de UNICEF yetkilileri okula gitmeyen çocukların ulaşılması ve yönetilmesi en zor grup olduğunu ileri sürmüştür. Bir UNICEF yetkilisi durumu şöyle açıklamıştır:

“Şu anda okula gitmeyen 400.000’den fazla çocuk var. Ancak 11-12-13-14 yaşlarındaki bu çocuklar hayatları boyunca hiç okula gitmedikleri için birçoğunun okula gitmesi çok zordur. Ya da birkaç hafta sonra okulu bırakmışlardır. 14 yaşındaki birini 6 yaşındaki biriyle aynı sınıfa koyamazsınız. Bu, Türk eğitim sistemi için önemli bir sorun. Aynı şekilde aileler için de sorun yaratıyor.”

Bir ilin üst düzey bir MEB yetkilisine göre, “okul terkleri 7 ve 8. sınıflarda başlamaktadır.” Çalışmanın tüm katılımcıları, özellikle lise düzeyinde okula devamlılığın neden azaldığına dair ortak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların belirttiği ilk sebep, Suriye eğitim sisteminde lise eğitiminin zorunlu olmamasıdır. Dolayısıyla böyle bir eğitim sisteminden gelen aileler ve çocuklar lise eğitimi gereksiz görmektedir. Bununla birlikte, tüm katılımcılar tarafından ifade edilen en önemli faktör ekonomidir. Ankara’da görevli üst düzey bir MEB yetkilisi bu görüşü şöyle açıklamıştır:

“Erkek çocuklarının lise çağına geldiklerinde eve finansal destek sağlaması bekleniyor. Kız çocukları ise lise çağına geldiğinde evliliğe yönlendirilebiliyorlar. Böylelikle hane halkından bir kişinin eksilmesiyle bütçe üzerindeki baskı azalıyor. Kısaca erkek çocuğun aile bütçesine katkıda bulunması gerektiğine, kız çocuğunun da evden ayrılması gerektiğine inanıyorlar.”

Bir ildeki üst düzey bir MEB yetkilisi, çalışması gereken çocukların ailelerinin Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) ile Kızılay’dan maddi destek almasına rağmen çoğu durumda erkek çocuklarının işe gönderilmeye devam edildiğini söylemiştir. İstanbul’da görevli bir öğretmen durumu şöyle aktarmıştır:

“Saha araştırması yaparken çocukları bizden saklıyorlar. Çocukları hakkında kesin bilgi vermiyorlar. Türkiye’de eğitimin zorunlu olduğunu biliyorlar ve çocuklarını işe göndermek istiyorlar.”

Hem UNICEF hem de MEB’den birçok katılımcı, erkek çocuklarının gerçekten çalışmak zorunda olduğunu; çünkü okula gitmeyen çocukların ebeveynlerinin Türkiye’deki Suriyeli nüfusun ekonomik açıdan en dezavantajlı durumdaki alt grubunu oluşturduğunu belirtmişlerdir. Baba ve bazen anne çalışsa bile, ek gelire ihtiyaç duymalarından ötürü erkek çocuklar çalışmaya devam etmektedir. Bir UNICEF personelinin de ifade ettiği gibi, “başka seçenekleri olmadığı için iş yerlerinden ayrılıp okula gitmelerini sağlamak çok zordur”. MEB yetkilileri, özellikle Suriye’ye komşu illerde pek çok çocuğun babasının hayatta olmadığını aktarmıştır. Ayrıca, babanın Türkiye’de önceki işine geri dönememesi ya da sağlık sorunları yaşaması, erkek çocuklarının çalışmaya başlamasına neden olmaktadır. Bir öğretmen, bu grupta yer alan Suriyeli çocukların sosyoekonomik koşullarını şöyle anlatmıştır:

“8-9 çocuklu bir aile için yapılabileceklerle ilgili bir sorun söz konusu. Öğrencilerin bu ortamda nasıl büyüyeceklerini hayal edebiliyorum. 5-6 çocuğun bir odada yaşamasının sonucu ne olabilir ki! Evlerinde su sıkıntısı olduğu için 2-3 aydır yıkanmamış çocuklar var. Okul, ayakkabı ve palto konusunda onlara yardım etti ama ertesi gün çocuk okula yine terlikle geldi. Ailenin yapılan bu yardımı bir başkasına sattığını anladık. Kızılay’dan 1.000 TL yardım alıyorlardı ve bununla geçinmiyorlardı. Çocuklar, eve ekmek getirmek için çalışıyor.”

Neredeyse tüm katılımcılar, Suriyeli ailelere verilen maddi desteğin Suriyeli çocukların okullaşma oranını önemli ölçüde artıracığına inanmaktadır. Bir ildeki üst düzey bir MEB yetkilisi, “anne veya babanın çalışması şartıyla çocuklarını okula gönderebileceklerini” belirten ailelerin olduğunu söylemiştir.

Okula gitmeyen çocuklara ulaşmak amacıyla ev ziyaretleri gerçekleştiren bazı öğretmenler, erkek çocuklarının evin geçimini sağlaması durumunu kültürel faktörle ilişkilendirmiştir. Yaşları 40 ile 50 arasında değişen bazı babaların emekli olduğunu ve evin geçimini oğullarının sağlamasını beklediklerini söylemişlerdir. Örneğin:

“Ev ziyaretlerinde zaman zaman karşılaştığımız bir durum. Evin babası 40-50 yaşlarında ve gününü evde ya da Suriyelilerin gittiği kahvehanede geçiriyor. “Ben emekliyim, oğullarım çalışıyor” diyorlar.”

Bazı öğretmenler, babaların erken emekliliğini kültürel nedenlerle açıklarken, bu durumun asıl nedenleri değişebilmektedir. Örneğin, yukarıda da belirttiği gibi becerilerine uygun bir iş bulamayabilmektedirler.

Bütün katılımcılar, kız çocuklarının liseyi bırakmalarının temel kültürel nedeninin erken ve zorla evlilik olduğunu belirtmişlerdir. Bir MEB yöneticisinin söylediği gibi: “Suriye kültüründe lise çağına geldiklerinde kız çocuklarını evlendirme geleneği var. Dolayısıyla özellikle okula getirmeye çalıştığımız hedef grubun çocukları arasında bu eğilim söz konusu”. İki MEB yetkilisine göre, görece muhafazakâr bir kültüre sahip olan bu aile grubu, “kızlarının nerede olduğunu bilmek istiyor” veya “kızlarının erkek öğrencilerle aynı sınıflarda olmasını istemiyor”. Çalışmaya katılan bir öğretmen, bahsi geçen bu görüşleri şu şekilde ifade ediyor:

“Sınıfımda 13-17 yaşları arasında çok sayıda kız öğrencim var. Belli bir süre sonra nişanlanıyorlar. Örneğin son grubumda 20 öğrencim vardı, kızların 5inden 4ü nişanlandı ve okuldan ayrıldı. Bazı aileler de kızların erkeklerle aynı sınıfta olamayacağına inandıkları için öğrencileri okula göndermiyor.”

Bunların dışında şayet okul evden uzaksa, aileler kız çocuklarını okula yürüyerek göndermek istemiyor. Bu aileler aynı zamanda okula ulaşım hizmetini karşılayacak maddi imkânlar da sahip değil ve bu da kız çocuklarının okula gitmesini engelleyen bir faktördür. Birçok katılımcı sosyolojik bir sebepten de bahsetmiştir. Buna göre, kız çocuklarının ev işlerinde annelerine yardım etmeleri beklenmektedir. Özellikle annelerin çalıştığı ailelerde kızlar evde kalarak küçük kardeşlerine veya ailenin yaşlı üyelerine bakmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin okula kaydolması ile ilgili bir diğer sorun ise kayıtsız nüfusun varlığı olarak ifade edilmiştir. Bu durum sadece İstanbul’da görev yapan öğretmenler tarafından dile getirildiği için bölgesel bir sorun olarak görülebilir. Bir öğretmenin şu sözleri, İstanbul’daki kayıtsız göçmenlerle ilgili durumu özetlemektedir:

“Arnavutköy’de [İstanbul’un bir ilçesi] yürüttüğümüz saha araştırmalarında kayıtsız birçok Suriyeliyle tanıştık. Öğrencilerden aldığım geri bildirimlere göre İstanbul’un diğer bölgelerinde de çok sayıda kayıtsız Suriyeli var. Türkiye’ye kaçak giriş yaptıkları için kimliklerinin tespit edilmesini istemiyorlar. Sınır dışı edilebileceklerini düşünüyorlar. İstanbul dışındaki illerde kayıtlı olanlar da okula gitmek istemiyorlar, çünkü bu durumda kayıtlı oldukları ile gönderileceklerini düşünüyorlar.”

Son olarak, odak grup görüşmelerine katılan bazı öğretmenler, bazı Suriyeli ailelerin ve özellikle babaların çocuklarının eğitimiyle ilgilenmediğinden şikâyet etmiştir. Örneğin, “Küçük yaş gruplarındaki en büyük sorun ebeveynlerin ilgisizliği. Çocukları cesaretlendirmiyorlar. Çocuklar ev ödevlerini yapıyorlar mı, umurlarında değil. Bazı öğrencilerimin babaları iki kadınla evli. Böyle bir ortamda çocuklar yeterince ilgi görmüyor”. Bu bağlamda bazı öğretmenler, ailelerin ve özellikle babaların ebeveyn eğitimine ihtiyacı olduğunu, aksi takdirde bu çocukların başarılı olamayacaklarını söylemiştir. Örneğin, “Babalarla ilgili çok büyük bir sorun var. Babaları eğitmedikçe bu böyle devam edecek. Özellikle babaları eğitmeye yönelik bir proje çok faydalı olacaktır”.



© UNICEF/UN0566958/Karacan

3.1.3.4. Okula gitmeyen çocuklara ulaşmada güçlükler

Okula gitmeyen çocuklara ulaşmak

- Aileler kayıtlı oldukları ülkeyi veya illeri terk ettikleri için ulaşılmaları zordur.
- Bu MEB'in gündemindeki ana konulardan biridir.

Hem MEB hem de UNICEF yetkilileri, şu anda en önemli çalışmalarından birinin okula gitmeyen Suriyeli çocukları okula getirmek olduğunu belirtmiştir. Ancak, Ankara'da görevli üst düzey bir MEB yetkilisi, STK'lar ve muhtarlar ile gerçekleştirdikleri aile ziyaretlerine rağmen yeni öğrenci bulamadıklarını söylemiştir. Bunun nedenini de “ya yoklar ya da çok direnç gösteriyorlar” olarak açıklamıştır. Hatta yerel bazı MEB yetkilileri, birçok Suriyelinin Türkiye'den ayrılmış olabileceğini ifade etmiştir. Örneğin İzmir'de görevli bir MEB yetkilisi bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Eğitime erişimi olmayan Suriyeli çocukların sayısı İzmir'de 4.000 civarındadır. Diğer bir deyişle bu, okula kaydedemediğimiz 6-18 yaş arası çocukların sayısıdır. Ancak tüm çabalarımıza rağmen onları bulamıyoruz. İzmir, Avrupa ve Yunanistan'a geçiş noktası. Buraya gelenler yasadışı yollarla başka bir ülkeye ya da belli bir süre sonra başka bir ile gidiyor.”

Şanlıurfa'daki bir MEB yetkilisi de benzer şekilde, resmî veriye göre bölgelerinde olması gereken birçok çocuğu ulaşamadıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Göç idaresinden bize 15.000 çocuğa ulaşmamızı talep eden bir rapor geldi. İlçelere sorarak bu çocukların adreslerini ve neden okula gitmediklerini öğrenmek istedik. Ancak, şu ana kadar elde ettiğimiz veriler, bir kısmının yurt dışına gittiğini, bir kısmının da ülkesine döndüğünü gösteriyor.”

Ayrıca, birçok Suriyelinin resmî makamlara haber vermeden kayıtlı oldukları ilden göç ettikleri ve iş imkânları için özellikle İstanbul'a gittikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle, bir MEB yöneticisi durumu “karşımızda çok hareketli bir grup var” diyerek ifade etmiştir.

3.1.3.5. Suriyeli nüfusun belli bölgelerde yoğunlaşması

Suriyeli nüfusun belli bölgelerde yoğunlaşması

- Suriyeli nüfusun belirli bölgelerde yoğunlaşması bazı sorunlara neden olmaktadır.
- Bu fiziksel kapasite açısından sorunlara yol açmaktadır ve okullarda tekli eğitimden ikili eğitime geçişi zorunlu hâle getirmiştir.
- Bazı bölgelerde bu nüfus yoğunlaşması Türk ailelerin olumsuz tepkilerine yol açmaktadır.

Suriyeli nüfusun illerin belirli bölgelerinde yoğunlaşması bazı sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunlardan ilki Suriyeli öğrencilerin okullaşmasıyla ortaya çıkan fiziksel kapasite sorunudur. Suriyeli nüfus şehrin belirli bölgelerinde yoğunlaştığında, o bölgedeki mevcut okullar yetersiz kalmaya başlamaktadır. Bu durum, İstanbul'dan üst düzey bir MEB yetkilisi tarafından şöyle dile getirilmiştir:

“Başlıca sorunlarımızdan biri, Suriyeli nüfusun İstanbul'un belirli bölgelerinde yoğunlaşması. Örneğin Esenyurt'ta 21.000 çocuk varken Bakırköy'de 3 kişi bile yok. Nüfusun belli bölgelerde kümelenmesi, okul sistemi üzerinde baskı yaratıyor. Ya okul altyapısını artırmalı ya da başka ilçelere taşınmalıyız. Suriyeli nüfusun yoğun olduğu mahallelerde okullar inşa ediliyor. 8 okul tamamlandı. 10'u yapım aşamasında. Aşağıdan çok ciddi bir nüfus geliyor [yeni doğanlar]. AB, UNICEF ve UNHCR'in şu anda en çok odaklanması gereken konu budur.”



© UNICEF/UNI198883/AI Shami

Suriyeli öğrencilerin şehrin belirli bölgelerinde yoğunlaşması, okullarda tekli eğitimden ikili eğitime geçişi zorunlu hâle getirmiştir. Örneğin, Gaziantep'ten bir MEB yetkilisi, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına alınmasıyla yaklaşık 200 okulun ikili eğitim sistemine geçmek zorunda kaldığını söylemiştir. Şanlıurfa'da üst düzey bir MEB yetkilisi de bulunduğu ildeki durumu şöyle aktarmıştır:

“Suriyeli nüfusun yoğun olduğu yerlerde yeni altyapıya ihtiyacımız var. Yeni okullar ve sınıflar gibi. Belli alanlarda tekli eğitime geçmek mümkün değil. Tekli eğitim sistemine sahip okullar bile ikili eğitime geçmek zorunda kaldı.”

Suriyeli nüfusun şehrin belirli bölgelerinde yoğunlaşmasının sebep olduğu ikinci sorun, belli okullarda Türk ve Suriyeli öğrencilerin dağılımıyla ilgilidir. Türk öğrenciler gibi Suriyeli öğrenciler de evlerine en yakın okula yerleştirilmektedir. Ancak bu, özellikle Güneydoğu Anadolu'daki bazı mahallelerde okul nüfusunun yüzde 50-70'inin Suriyelilerden oluşmasına yol açmıştır. Bu durum bazı Türk aileler tarafından hoş karşılanmamaktadır. Gaziantep'ten bir MEB yetkilisi, bu meseleye dair çözümlerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Özellikle bazı bölgelerde okuldaki Suriyelilerin oranı yüzde 70'tir. Buralarda Türk ebeveynler çocuklarını okullardan almak istiyor. Bu nedenle onları, Suriyeli öğrencilerin çok olduğu okullardan diğer okullara taşıyarak durumu kabul edilebilir kılmaya çalışıyoruz.”

Özellikle İstanbul'da dile getirilen sorunlardan biri de Suriyelilerin iş fırsatları için İstanbul'a taşınmasıyla ildeki sistemin tıkanma noktasına gelmesidir. İstanbul'dan bir MEB yetkilisi durumu şöyle açıklamıştır:

“Türkiye'de istihdam fırsatları belli başlı illerde yoğunlaşıyor. Suriyeliler iş aramak için İstanbul'a geliyor. Dolayısıyla sistem burada tıkanma noktasına geldi. İstanbul'a gelmeden önce onlara çalışma fırsatları sunmalıyız.”

3.1.3.6. Tamamen kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma gerekliliği

Kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturma gerekliliği

- MEB personeli Türk toplumuna etkili şekilde entegre olabilmeleri için her sınıfa ideal olarak üç ila dört Suriyeli öğrencinin yerleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.
- Pek çok Suriyeli öğrenci diğer Suriyeli öğrencilerle beraber eğitim almak istemektedir.
- Öğretmenler Suriyeli öğrencilere yeterince ilgi gösteremeyebilir, Suriyeli öğrenciler akran zorbalığına maruz kalabilir ve başarılı olmadıklarında motivasyonları azalabilir.
- Daha kapsayıcı okul kültürlerinin oluşturulması gerekmektedir.

Bazı MEB personelinin konuya dair genel değerlendirmeleri dikkate alındığında, Türkçeyi etkin bir şekilde öğrenebilmeleri ve Türk toplumuna entegre olabilmeleri için, her sınıfa ideal olarak 3 ila 4 Suriyeli öğrencinin yerleştirildiği anlaşılmaktadır. Ancak, bu uygulamanın HEM'ler söz konusu olduğunda, Suriyeli öğrencilerin pek tercih etmediği bir uygulama olduğu görülmektedir. Bazı HEM öğretmenleri, Suriyeli öğrencilerin, HEM'de eğitim görmeyi tercih etmelerinin sebeplerinden birinin, diğer Suriyeli öğrencilerle beraber eğitim almak istemeleri olduğunu belirtmiştir. Konuya dair bir öğretmenin gözlemi aşağıdaki şekildedir:

“Sınıftaki bir ya da iki Suriyeliden biri olmak istemiyorlar. Diğer Suriyelilerle beraber olmak istiyorlar. HEM'e sadece Suriyeliler için bir sınıf açılırsa geliyorlar. TDO'lara gönderdiğimiz öğrencilerden bazıları okuldan ayrılıp bize geri gelmek istiyorlar. Nedenini sorduğumuzda, çok fazla Türk öğrencinin olduğu sınıflara gitmek istemediklerini söylüyorlar.”

Yerel düzeyde uygulanmakta olan, her sınıfta 3 ila 4 Suriyeli öğrenci uygulaması ve Suriyeli öğrencilerin, Türklerin yoğunlukta olduğu derslere girmek istemediği hususu dikkate alındığında, bu durum geçtiğimiz yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarının ne denli acil olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda tüm okulları (aileleri ve sosyal çevreleri de dâhil olmak üzere) tamamen kapsayıcı hâle getirmek için müteakip adımlar atılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Bir UNICEF çalışanının ifade ettiği üzere, Suriyeli çocukların başlıca problemlerinden biri, okulu bırakma oranlarının yüksek olmasıdır. Her ne kadar aileler ve çocuklar okula kaydolmak konusunda ikna edilseler de genelde, belirli bir süre sonra çocuklar okuldan ayrılmaktadır. Yukarıda ayrıntılı olarak açıklandığı üzere, Suriyeli çocukların okula devamlılığında ekonomik ve kültürel faktörler etkili olmaktadır. Ancak hem MEB hem de UNICEF yetkililerinin ifade ettiği üzere, Suriyeli çocuklar ekonomik ve kültürel nedenlerin dışında nedenlerle okulda ayrılmaktadırlar. Bir UNICEF çalışanına göre, bu nedenler şunları içermektedir: “Örneğin, öğretmen çocuğa yeterli ilgi gösteremeyebilir, akran zorbalığı söz konusu olabilir, çocuk başarılı olmadığında motivasyonu azalabilir.” Gerçekten de HEM’lerde çalışan birçok öğretmen bu düşünceleri paylaşmaktadır. Örneğin:

“Bazı ailelere rastlıyorum. Çocuklarını TDO’ya gönderiyorlar. Ancak öğretmen çocuklarına yeterli ilgi ve alaka göstermediği için ve çocuklar da pek öğrenemediği için, çocukları TDO’ya göndermek yerine bize [yani HEM’e] getirmek istiyorlar. Böyle çok öğrenci var.”

Daha önce de ifade edildiği üzere, Suriyeli öğrencilerin akademik Türkçe yeterliğinin düşük olması, derslerini takip etmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, bu öğrencilerin sınıfta ilave desteğe ihtiyacı vardır. Ancak, üst düzey bir MEB yetkilisinin de ifade ettiği üzere, bu çocuklar zaten şehirlerin en dezavantajlı bölgelerinde oturmakta ve göreceli olarak kalabalık sınıflarda eğitim almaktadırlar. Bu yüzden, böylesi kalabalık sınıflarda, öğretmenlerin kendilerine, ihtiyaç duydukları ilave desteği vermesi de zor olmaktadır.

Ayrıca, bazı MEB yetkilileri, Suriyeli öğrencilerin okullarda akran zorbalığına maruz kalabildiğini, ama aynı zamanda durumlarından [maruz kaldıkları travmalardan] dolayı davranış problemleri de sergileyebildiklerini ifade etmiştir.

Bu nedenle birbirini tetikleyen bir döngünün gerçekleştiği bildirilmiştir. Bir MEB yetkilisinin sözlü bu sorunun kapsamını ortaya koymaktadır:

“Suriyeli çocuklara lakaplar takılabilmektedir. Türk çocuklar, onları yeterince aralarına almayabilmektedir. Bu çocukların, Türk çocuklarla kaynaşmasının önündeki engel dildir. Dil probleminin üstesinden gelemeyen çocuk sinirlenmektedir. Çocuk kendisini yeterli bir şekilde ifade edemediği zaman içine kapanmakta ve şiddete eğilim göstermektedir. Bu onların kültüründe de mevcuttur. Bunun [şiddet göstermenin] bir oyun olduğunu düşünüyorlar. Lise düzeyinde, bu durum bazen kolluk kuvvetlerinin müdahalesini de gerektiriyor.”

Ancak yerel okul idarecileri ve öğretmenler, okullarda Suriyeli çocuklar tarafından gerçekleştirilen şiddet davranışlarının, zaman içinde önemli derecede azaldığını belirtmişlerdir. Örneğin bir HEM müdürü değişikliği aşağıdaki şekilde açıklıyor:

“HEM’e ilk geldiklerinde, çok yüksek sesle konuşuyorlardı. Teneffüslerde birbirlerine şiddet içeren şakalar yapıyorlardı. Oynadıkları oyunlar ciddi anlamda şiddet içermekteydi. Artık böyle problemleri çok nadiren deneyimliyoruz. Yüksek sesle konuşmayı bıraktılar. Artık oyunları şiddet içermiyor.”

Öte yandan, birçok MEB yetkilisi, Suriyeli çocukların savaş ve göç dolayısıyla maruz kaldıkları travmanın da kendi aralarında şiddete eğilimli olmaları üzerinde bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda, çalışmaya katılan birçok MEB yetkilisi, psikososyal destek alma gereksinimi vurgulamıştır. Nitekim Suriyeli çocukların içinden buldukları zorlu koşullara bağlı olarak ortaya çıkan savunmasızlıklarını ele almak üzere, psikososyal destek bir gereksinim olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, bir MEB yetkilisinin aşağıdaki sözlü, Suriyeli öğrencilerin, “dayanıklılık” gibi çeşitli psikososyal destek faaliyetlerinden faydalanacağına işaret ediyor:

“Dil haricinde okullarda problem yok. Öğretmenler ve arkadaşları ile bir anlaşmazlık olduğu zaman, çocuk kendisinin istenmediğini düşünüyor. Gerçek problem ise, birbirini anlayamamak. Bir hassasiyet geliştirdiler ... en ufak problemde, istenmediklerini düşünüyorlar. “Biz zaten Suriyeliyiz; bizi istemiyorlar” diye düşünüyorlar.”

MEB yetkilisinin yukarıdaki sözleri aynı zamanda, okul kültürlerinin daha kapsayıcı bir anlayışla tekrar oluşturulmasının gerekli olduğunu da göstermektedir. MEB personeline dile getirilen problemlerden biri de hijyenle ilgilidir. Bu husus, hem illerdeki üst düzey MEB yetkilileri hem de öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Örneğin Şanlıurfa'dan bir öğretmen, bazı öğrencilerinin evlerinde sıcak su olmaması nedeniyle haftalarca yıkanmadığını söylerken, bir ildeki üst düzey bir MEB yetkilisi de öğretmenlerin karşılaştığı başlıca problemlerden birinin hijyen eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, bazı MEB çalışanları, özellikle aileler için bir hijyen eğitiminin gerekli olduğuna işaret etmişlerdir.

Ayrıca, bazı öğrenciler, özellikle de yaygın eğitim sürecinden TDO'lara nakil olan öğrenciler, yaşları sınıflarındaki öğrencilerden daha büyükse sorunlarla karşılaşabilirler. Bu öğrenciler, hem yeni bir okul sisteminde okula dönüşün, hem de kendilerinden daha küçük öğrencilerle aynı sınıfa gidiyor olmanın getirdiği sorunlarla karşı karşıya kalırlar.

3.1.3.7. Okul öncesi çocuklar ve engeli olan çocuklar

Okul öncesi çocuklar ve engeli olan çocuklar

- Düşük kapasite, ekonomik sebepler ve okul öncesi eğitimin gereksiz görülmesi nedeniyle, lise ile beraber, okul öncesi eğitim grubu, Suriyeli öğrenciler arasında okullaşmanın en düşük düzeyde görüldüğü gruptur (yüzde 30).
- Engeli olan Suriyeli çocuklar belki de en çok dışarıda bırakılan gruptur ve onlar için uygulanan özel bir program yoktur.

Saha çalışması sırasında, katılımcılara okul öncesi çocukların ve engeli olan çocukların eğitim gereksinimleri ile ilgili sorular sorulmuştur. MEB'in mevcut verilerine göre, Suriyeli çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı yaklaşık yüzde 30 civarındadır. Lise ile beraber, okul öncesi eğitim grubu, Suriyeli öğrenciler arasında okullaşmanın en düşük düzeyde görüldüğü gruptur. Ancak tüm katılımcılar, ilkokula daha öz güvenli bir şekilde ve daha az uyum problemleri ile başlamalarını mümkün kılması nedeniyle, okul öncesi eğitimin Suriyeli öğrenciler

için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin okul öncesi eğitime göreceli olarak düşük düzeyde katılımının üç sebebi vardır. Bunlardan birincisi okul öncesi eğitim ile ilgili genel kapasite sorunu, ikincisi ekonomik sebepler ve üçüncüsü okul öncesi eğitimin bazı aileler tarafından gereksiz olduğunun düşünülmesidir. Bu konu ile ilgili iki farklı MEB yetkilisince verilen açıklamalar aşağıdaki şekildedir:

“Türk çocuklar için eğitime katılma oranı yüzde 54,36'dır ama bu rakam Suriyeliler için daha yeni yüzde 30'a ulaşmıştır. Ancak Türkiye'de genel bir kapasite eksikliği problemi bulunmaktadır. Kapasite probleminin üstesinden gelirse, bundan Suriyeli çocuklar da yararlanacaktır.

Okul öncesi sınıflar aileler için masraflıdır. Çocuğun kullandığı malzemeler, daha büyük yaş gruplarının kullandıklarına kıyasla daha pahalıdır. Bu nedenle, bazı aileler okul öncesi eğitimi gereksiz bulmaktadır, çünkü çocuğun zaten ilkokula başlayacağını düşünmektedirler. Ayrıca çocuğunu okul öncesi eğitime göndermek istemekle beraber imkânı olmayan aileler de bulunmaktadır. Yani, maddi zorluklardan dolayı demek istiyorum.

Engeli olan Suriyeli çocuklar belki de en çok dışarıda bırakılan gruptur. Ne MEB yetkilileri ne de UNICEF yetkilileri, engeli olan Suriyeli çocuklar için özel bir programın uygulanmakta olduğunu ifade etmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan Suriyeli çocukları tespit etmek üzere herhangi bir saha çalışması yapılmadığı da görülmüştür.

3.1.3.8. Koordinasyon ile ilgili zorluklar

Koordinasyon ile ilgili zorluklar

- Mevcut pek çok koordinatörün çok ağır bir iş yükü bulunmaktadır.
- Bir koordinatör değiştiğinde belli bir yerdeki beceriler kaybedilebilmektedir.

MEB yetkilileri koordinasyona ilişkin başlıca iki soruna işaret etmiştir. Bir MEB yetkilisinin aşağıda belirttiği üzere, bu sorunlar koordinatörlerin değiştirilmesi ve tek bir kişinin iş yükünü üstlenmesinin olanaksızlığı ile ilgilidir:

“Bazen il koordinatör görevi değişmektedir [ve yeni bir koordinatör tayin edilmektedir] ve bu durumda o şehre ait belleği kaybedebilmekteyiz. Tüm koordinasyon görevlerinin tek bir kişi tarafından yapılması, iş yükünden dolayı zor bir durumdur. Bu göreve ait iş yükü oldukça ağırdır. Başlıca zorluğumuz budur.”

Aynı fikir Ankara'daki Bakanlığın merkezi teşkilatı ile ilgili olarak, bir UNICEF çalışanı tarafından da ifade edilmiştir. Koordinasyon açısından ciddi bir zorluk yaşamadıklarını belirterek, bu yetkili, Bakanlık merkezindeki görev değişikliklerinin, zamanın etkili kullanılması açısından zorluk teşkil ettiğini dile getirmiştir:

“MEB'de Genel Müdür [yani, HBÖGM'nün GM] üç kez değişmiştir. Daire başkanları da iki üç kez değişmiştir. HEP koordinatörü çok kez değişmiştir. Bazen, yeni gelenler de sıfırdan başlamak istedikleri için gecikmeler yaşanmaktadır. Örneğin HEP müfredatının oluşturulması sürecinde daire başkanı değişmişti. Her şey hazırды, ancak değişikliğe bağlı olarak birkaç aylık bir gecikme yaşanmıştı.”

3.2. Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP)

Bu kısımda, çalışmanın bulguları dört tema altında düzenlenmiştir:



HEP'in tanıtımı



HEP'in Başarıları



HEP'in analizi



HEP öğretmenlerinin hizmet içi gereksinimleri



HEP çerçevesinde karşı karşıya kalınan zorluklar

3.2.1. HEP'e Genel Bakış

Yaygın eğitim, yerleşik örgün sistemin dışındaki organize eğitim faaliyetleri için kullanılan bir kavramdır. Daha önce belirtildiği gibi Kasım 2021 itibarıyla okul çağındaki olup hâlihazırda Türkiye'de okul dışı bulunan 392.640 Suriyeli çocuk bulunmaktadır (HBÖGM, 2021). Bu çocuklar MEB ve UNICEF tarafından geliştirilen yaygın eğitim program ve projelerinin başlıca hedef grubudur.

HEP'e Genel Bakış

- HEP okul dışı çocuklara destek olmakta ve onların gelişim düzeylerine uygun bir seviyede TDO'ya veya ilgili başka bir öğrenim biçimine entegre edilmesine yardımcı olmaktadır.
- Bu program bir yaygın eğitim girişimi değildir, daha ziyade bir köprü programı olarak görülmelidir.
- Programın başladığı 2018 yılından bu yana 63.725 Suriyeli çocukla irtibata geçilmiştir ve Haziran 2021 itibarıyla bunların 29,037'si programa kaydolmuştur.
- Mevcut durumda bu gruptan 11.000 öğrenci HEP'i tamamladıktan sonra TDO'ya nakledilmiştir.

Ancak UNICEF personeli tarafından belirtildiği üzere okul yaşındaki çocuklar yaygın eğitim kurumlarına değil, Türkiye'de örgün eğitim veren okullara gidebilirler. İlgili mevzuat, çocukların alternatif kurumlara devam etmesine izin vermemektedir. Gerek UNICEF gerekse MEB yetkililerine göre, okul çağındaki (10-17 yaş) olmasına rağmen, hâlen okul dışı bulunan 400.000'e yakın Suriyeli çocuk mevcuttur. Katılımcılar, bu durumun, Suriyeli çocuklar için yaygın eğitim girişimlerini gerekli kıldığına işaret etmektedir. Bir katılımcının söylediği üzere, “Sonuçta 10 yaşında bir çocuğu, 6 yaşındaki çocuklarla beraber 1. sınıfa göndermek eğitim açısından da uygun değildir.”

Tüm katılımcılara göre, HEP'in başlıca amacı, okul dışı çocuklara destek olmak ve gelişim düzeylerine uygun bir seviyede kendilerini TDO'lara entegre etmektir. Bu bağlamda, bir UNICEF yetkilisi, bu programın, kelimenin gerçek anlamı ile bir yaygın eğitim girişimi olmadığını, daha ziyade bir “köprü programı” olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim sadece örgün eğitiminin dışında, yaygın eğitim kurumlarında verilebileceği için, HEP'ler, tipik olarak folklor, sanat, yemek yapma, gitar çalma ve dil dersleri gibi çeşitli alanlarda

3000'e kadar kurs verebilen yaygın eğitim kurumları olan HEM'ler vasıtası ile verilmiştir. Bir UNICEF çalışanı durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“UNICEF'in amacı tüm çocukların okula gitmesini sağlamaktır. Ancak bu gibi acil durumlarda bu mümkün olmamaktadır. Türkiye'de yaygın eğitim diye bir şey olmadığı için, MEB ve bazı STK'lar ile dayanışma içinde, yaygın eğitim programları tasarlamaya başladık. Ancak tabii ki, tüm süreçler (yani program ve içerik) ve her şey Bakanlık tarafından onaylanmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen en büyük program Türkiye'de HEP'tir.”

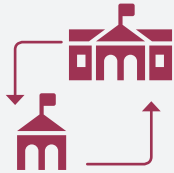
Sayılarla HEP



63.725
Suriyeli çocukla
2018'den bu yana irtibata geçilmiştir



29.037'si
Haziran 2021 itibariyle programa kaydolmuştur



11.000 öğrenci
HEP'i tamamladıktan sonra TDO'lara nakledilmiştir



6 ila 9 yaş arası
13.000 çocuk
HEP saha araştırmalarında tespit edilmiştir

Ankara'da görevli üst düzey bir MEB yetkilisi, programın başladığı 2018 yılından bu yana 63.725 geçici koruma altındaki çocukla irtibata geçildiğini ve bunların 29.037'inin Haziran 2021 itibariyle programa kaydolduğunu ifade etmiştir. Hâlihazırda, bu gruptan 11.000 çocuğun TDO'ya nakledildiğini belirtmiştir. Ayrıca, bu programın hedef grubunda yer almayan 6 ila 9 yaş arası 13.000 çocuk da saha araştırmalarında tespit edilmiş olup, birçoğu TDO'ya

kaydolmak üzere ikna edilmişlerdir (Aralık 2020). MEB ve UNICEF yetkililerine göre, HEP programına dâhil edilecek çocuklar için aşağıdaki kriterler istenmektedir:

- 10 ila 18 yaş arasında olmak
- Kimliklerinin 99 ile başlıyor olması (Suriyeli misafirlere Göç İdaresi tarafından 99 ile başlayan kimlikler verilmektedir. Bu kimlik ile, Türk vatandaşları gibi, eğitim, sağlık ve sosyal yardım dâhil, tüm hizmetlere erişim sağlayabilmektedirler).
- E-Okul sistemine kaydolmamış olmak (Sadece üç yıl süreyle okul dışı bulunan çocuklar HEP'e kabul edilmektedir).

Bir MEB yetkilisi, bu kriterlere uymayan öğrencilerle ilgili olarak yapılan saha çalışmaları esnasında alınan aksiyonları aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Çocuk okula ya da e-Okul'a veya YÖBİS'e kayıtlı ise, buna göre ilgili sınıfa yönlendirilmektedir. 3 yıl süreyle okul dışı kalmışsa, HEP'e dâhil edilecektir. Örgün eğitim yaşının dışında ise (yani 18'in üzerinde ise), bu sefer açık öğretime yönlendirme yapmaktayız. Yani çocuk liseyi iki yıl içinde bitiremezse, kendisini açık liseye yönlendirmekteyiz.”

Katılımcılar tarafından verilen bilgiler ışığında, HEP 16 aylık bir zaman çerçevesi ile tasarlanmış olup modüler bir yapıya sahiptir. Bu doğrultuda, her biri 4 ay süreli olacak şekilde HEP A, B, C ve D modülleri mevcuttur. Daha önce hiç okula gitmemiş Suriyeli çocuklar A modülüne alınmaktadır. Bu modülde öğrencilere, 4 ay süreyle matematik ve temel yaşam becerilerinin yanı sıra yoğun Türkçe eğitimi verilmektedir. Birinci modül sonrasında denklik sınavında başarılı olan öğrenciler, yaşlarına bağlı olarak TDO'ya nakledilmektedir. Çocuk bu sınavdan geçemezse, ilave bir 4 ay süreyle B modülüne devam eder. HEP A modülü, ilköğrenimin 1. ila 2. sınıflarına karşılık gelmektedir. HEP B ise ilköğrenim 3. ve 4. sınıflarına karşılık gelir (HEP C 5. ve 6. sınıflara, HEP D ise 7. ve 8. sınıflara). Görülebileceği üzere, HEP döngüsel bir mantık ile düzenlenmiş olup öğrencilere, gereksinim duydukları sürece destek verilmektedir.

Katılımcılara göre HEP'in koordinasyonu etkin bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, yerelden merkeze doğru uzanan düzenli bir raporlama hiyerarşisi mevcuttur. HEP'in gerçekleştirildiği HEM'lerin yöneticileri de aynı zamanda ilgili kurumdaki HEP koordinasyonunu üstlenmektedirler. Bu koordinatörler, öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin ve Suriyeli kanaat önderlerinin

gereksinimlerini il koordinatörlerine aktarmaktadır. Katılımcılar, bu süreçte, program vasıtasıyla HEM'lerde görevlendirilmiş olan rehberlik uzmanlarının ve SGEP'in, tıpkı TDO'larda yaptıkları gibi önemli roller üstlendiklerini ifade etmiştir. Örneğin, "rehber öğretmenler ve SGEP tarafından gerçekleştirilen sosyal uyum ve rehberlik faaliyetleri bize kıymetli niteliksel veri sağlamaktadır. Program kapsamında her bir HEM'e bir öğretmen atanmıştır." HEM yöneticilerine göre, resmî yazışmalar haricinde, il koordinatörü ve kendileri arasındaki iletişim, WhatsApp grupları ve telefon görüşmeleri ile resmî olmayan bir şekilde gerçekleştirilmektedir. HEP'in uygulanmakta olduğu 12 ilin koordinatörü, mevcut duruma ve ihtiyaçlara dair olarak merkeze düzenli olarak rapor iletmektedir.

3.2.2. HEP ile elde edilen başarılar

HEP ile elde edilen başarılar

- HEP, Türkiye'de Suriye krizine eğitim yanıtı bağlamında geliştirilen son derece etkili ve verimli bir programdır.
- En savunmasız durumdaki çocukların örgün eğitime etkin bir şekilde erişmelerini sağlamak ve öğrencilerin sosyalleşmelerine ve öz güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmak gibi daha geniş ölçekli eğitim kazanımları sunmaktadır.

Hiçbir istisna olmaksızın, çalışmadaki tüm katılımcılar, HEP'in son derece etkili ve verimli bir program olduğunu belirtmiştir. Birçok katılımcı, bu programın, Türkiye'de Suriye krizine eğitim yanıtı bağlamında geliştirilen en isabetli programlardan biri olduğunun altını çizmiştir. Katılımcıların anlattıkları ışığında, bu programın faydalarını genel temalar hâlinde sınıflandırmak mümkündür. Birincisi, programın devlet okullarına geçişte sağladığı yapısal ve pragmatik faydalardır. Programın hedef kitlesi okul dışı kalan savunmasız durumdaki çocuklar olduğu için, çocukların program vasıtasıyla okullaşması, çok önemli bir eğitim gereksinimi olarak görülmektedir. Ayrıca Suriyeli çocukların program vasıtasıyla devlet okullarına daha etkili bir şekilde entegre edilebilecek olması, programın pragmatik bir faydası olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, özellikle sahada bu çocuklarla

çalışan öğretmenler, devlet okuluna başlamaları öncesinde, programın Suriyeli çocukların öz güvenini artırdığını belirtmişlerdir. Örneğin:

"Ben HEP'in kesinlikle verimli ve etkili olduğunu düşünüyorum. Bu tam doğru proje. Okula gitmeden önce çocuklara gerekli eğitim öncesi bilgileri veriyoruz ve okula donanımlı bir şekilde yönlendiriyoruz. Bu çocuklara öz güven kazandırıyor. Gittikleri okulda kendilerini eksik hissetmiyorlar. Doğrudan okula giden öğrenciler ortama uyum sağlayamıyor. Kendilerini dışlanmış hissediyorlar. Örneğin, çocuk okuma yazma öğrenmeden okula 5. sınıftan başlıyor."

Katılımcılara göre HEP'in ikinci başlıca avantajı, daha geniş bir perspektifte düşünülebilen diğer eğitimsel kazanımlardır. UNICEF ve MEB personeline, daha geniş çaplı eğitimsel kazanımlara dair belirtilen bazı hususlar şu şekildedir: Öğrencilerin kendilerinin farkına varması, birçoğunun okul özlemini gidermesi, öz güven eksikliklerini telafi etmeleri, kendi yeteneklerini keşfetmeleri, iletişim becerilerini iyileştirmeleri, arkadaş edinmeleri, kendilerinin de düşünüldüğünün farkına varmaları, Türkiye'deki hayata dair daha olumlu duygular geliştirmeye başlamaları ve Türkçe öğrenerek kendilerini her türlü ortamda ifade edebilmeye başlamaları. HEP'in kendilerine Türkçe dil becerileri kazanma ve Türk toplumuna entegre olma konusunda nasıl yardım ettiğine dair Suriyeli çocuklar ile birebir irtibatla olan öğretmenler tarafından belirtilen bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"HEP çok iyi sonuçlar veriyor. HEP açılmamış olsaydı birçok çocuk Türkçe öğrenemezdi. Denklik verdiğimiz ve okula gönderdiğimiz bazıları entegre olamayıp okulu bırakabiliyorlardı. Bu program onlara umut ışığı oldu."

"Bu verimli bir programdır. Ben sadece bir sınıf mezun ettim. Başlangıçta çok heyecanlıydım, ama geri bildirimler geldikçe artık daha da heyecanlıyım. Hepsi çok büyük ilerleme kaydetti. Çocuklar bugün bize gelip hangi kursları almaya devam edebileceklerini soruyorlar. Zannediyorum biz bu çocukları kazandık."

HEP'in katılımcılar tarafından ifade edilen üçüncü çok önemli faydası da Suriyeli çocukların sosyalleşmesine imkân tanınması. Hem çalışan erkek çocukların, hem de evdeki kız çocukların sosyal gelişiminin HEP kapsamındaki eğitimleri sürecinde olumlu olarak etkilendiği gözlemlenmiştir. Örneğin:

“Program aynı zamanda sosyal olarak da çok etkili. Erkek çocukların atölye haricinde sosyalleşebilecekleri başka hiçbir yer yok. Kız çocukların durumu daha da kötü, sosyal çevreleri yok. Hep evdeler; kardeşlerine bakıyorlar ve annelerine yardım ediyorlar. Kendilerini okulda daha iyi ifade edebildiklerini gördüm. Aynı zamanda HEM’de birçok sosyal aktivite de yapıyoruz. Birçoğu hayatlarında ilk kez sinemaya gitti.

Örneğin, saha çalışması sırasında bir baba bana, “Kızımın okula gitmesini istiyorum, çünkü gece gündüz evde” dedi. Diğer bir örnekte, Hida sadece annesi ile markete gittiği zaman dışarı çıkıyor. Dima tüm zamanını evde geçiriyor. 5 yıldır İstanbul’da, ama yalnız başına gidebildiği tek yer okul.

Yaşadıkları travmadan dolayı psikolojileri son derece olumsuz etkilenmiş. HEP onlar için çok iyi bir çare oldu. Arkadaş edindiler. Etkinliklere katıldılar. Sosyal faaliyetlerde yer aldılar. Bu program onlar için bir umut ışığı oldu.

”

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere, birçok katılımcı HEP’in çocuklara eğitim ve gelecek için umut verdiğini düşünmektedir. Bir öğretmenin açıkladığı üzere, “Eğitim Türkiye’deki ya da belki başka bir ülkedeki gelecekleri için çok önemli, HEP tamamen vazgeçmiş çocuklara umut vererek tekrar başarılı olmalarına imkân tanıdı”. Diğer bir öğretmenin ifade ettiği üzere, bu süreçte yer alan çocuklar “örneğin artık üniversiteye gidebileceklerine dair” hayal kurabiliyorlar. Bu bağlamda, öğretmenler, bazı durumlarda aileleri bunu gereksiz görse dahi, çocukların programa devam etme konusunda çok coşkulu ve mutlu olduklarını ifade etmiştir.

Uluslararası literatürde, mülteci eğitimi ile ilgili program geliştirme sürecinde göz önüne alınması gereken çeşitli hususlar irdelenmiştir. Bunlar erişim, mevcudiyet, toplum katılımı, etkili olma, verimli olma ve sürdürülebilirlik olarak sıralanabilir. HEP, aşağıdaki çalışmada elde edilen veriler bağlamında bu boyutlar açısından değerlendirilmiştir.

3.2.3. HEP uygulamasının analizi

Bu bölümde, INEE dâhil olmak üzere uluslararası literatürden alınan temel standartlar kullanılarak çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak HEP’in analizi yapılmaktadır.

3.2.3.1. Erişim ve mevcudiyet nasıl sağlandı?

HEP’e erişimin ve HEP’in mevcudiyetinin sağlanması

- Okul dışı çocuklara ulaşmak ve onların eğitime erişimini sağlamak üzere ihtiyaç değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.
- Türk öğretmenler ve SGE’lerden oluşan saha ekipleri Suriyeli çocukların okula erişimi olduğundan emin olmak için ev ziyaretleri gerçekleştirmiştir.
- 2017’den bu yana 210.000 savunmasız durumdaki çocuk tespit edilmiş ve bu çocukların yaklaşık yüzde 40’ının okula gitmediği belirlenmiştir.
- HEP kapsamında bu çocukların 63.725’ine ulaşılmış olup 29.037’si de şu ana kadar programa dâhil edilmiştir.
- HEP’in mevcudiyetini artırmak için tedbirler alınmaktadır. TDO’larda olduğu gibi bu eğitim de ücretsizdir. Ayrıca, devamlılıklarını artırmak için öğrencilere ücretsiz ulaşım sağlanmaktadır.
- Program aynı zamanda HEP öğrencilerine ücretsiz okul çantaları, ders kitapları ve kırtasiye kitleri sunmaktadır.
- Suriyeli nüfusun kültürel hassasiyetlerine dikkat edilerek karma olmayan sınıflar oluşturulmuştur.

Program, doğrudan, Türkçe konuşamayan göçmen öğrencilere (Suriyeli ve diğer milletler) yönelik olarak, okula erişim sağlama amacıyla tasarlandığı için bu doğrultuda çok büyük bir çaba sarf edilmiştir. Bir UNICEF yetkilisinin ifade ettiği üzere, *“Bu çocuklar kendi kendilerine gelmediler. Onları biz, iğne ile kuyu kazar gibi bulduk”*. UNICEF yetkilisi, ayrıca 2017’den bu yana çeşitli idarelerin yardımı ile sosyoekonomik olarak dezavantajlı 210.000 çocuğun tespit edildiğini de ifade etmiştir. Bu çocukların yaklaşık yüzde 40’ının daha önce irdelenen nedenlerden dolayı okul dışı olduğu tespit edilmiştir. HEP kapsamında bu çocukların 63.725’ine ulaşılmış olup 29.037’si de şu ana kadar (Haziran 2021) programa dâhil edilmiştir.

Katılımcılara göre, okul dışı çocukların eğitime erişimini sağlamak üzere yerel düzeyde ihtiyaç değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, saha çalışmaları, bir erkek ve bir kadın olmak üzere iki SGEP ve HEM’de çalışan bir Türk eğitmenin oluşan bir ekip tarafından gerçekleştirilmektedir. Ekip sahaya ulaşmadan önce, aileler ile nasıl bir iletişim içinde olacağına ve aileleri nasıl ikna edeceğine dair eğitim almaktadır. Ziyaret edilecek bölgeler ve evler Göç İdaresinden, ASHB’den, Gençlik ve Spor Bakanlığında, Kızılay’dan ve diğer STK’lardan elde edilen veriler ışığında

belirlenmektedir. Daha sonra Suriyelilerin oturduğu evler, tek tek ziyaret edilmekte ve okul dışı olan çocuklar tespit edilmektedir. Bu süreçte, ekip, ihtiyaç ve gözlem formlarını doldurarak bir veri tabanı oluşturmaktadır. Okul dışı çocuklar tespit edildikten sonra yaşlarına göre yönlendirilme yapılmaktadır. Çocuk 6 yaşında ise TDO’ya yönlendirilmektedir. Ancak çocuk 12 yaşındaysa ve daha önce hiç okula gitmediyse ya da uzun bir süredir okula gitmediyse, HEP’e yönlendirilmektedir. Çocuğun yaşı daha büyükse ve okulu bırakmışsa açık öğretime ya da mesleki eğitime yönlendirilmektedir.

Katılımcılara göre, Suriyeli çocukların HEP’e katılımlarını artırmak ve devamlılıklarını temin etmek üzere çeşitli önlemler alınmaktadır. En önemlisi, bu eğitim TDO’larda olduğu gibi ücretsizdir. İkinci olarak, öğrencilere sağlanan ücretsiz ulaşım hizmetinin, katılımlarının artırılması konusunda önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin, Suriyeli aileleri ikna etmek üzere sahada ziyaret eden bir eğitmen ücretsiz okul servisinin faydaları hakkında aşağıdaki düşüncelerini paylaşmıştır: *“Birçok öğrencimizin maddi durumu iyi değil. Bazı öğrenciler evden dışarı dahi çıkmıyor. Ebeveynlerini, ücretsiz ulaşım hizmeti ile ikna ediyoruz. Birçok ebeveyn, okul servisi nedeniyle çocuklarını HEM’lerine göndermeye ikna oldular.”*



© UNICEF/UN0454208



Daha önce belirtildiği gibi, Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) ile hedeflenen yaş grubunun önündeki en temel engel ekonomik nedenlerdir. Katılımcılar, daha önce de belirtildiği gibi, ailelerin HEP erişimlerini iyileştirmek amacıyla ASHB, çeşitli STK'lar ve belediyelerden mali destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle hem çocuk işçiliğinin önlenmesi hem de ailelerin ikna edilmesi için girişimlerde bulunmaktadır: *“Çocuk işçiliğini önlemek için STK'lar ve diğer kurumlarla birlikte çalışıyoruz. Ailelere maddi destek sağlanıyor ve ihtiyaçları giderilmeye çalışılıyor. Böylece aile çocuğunu işe göndermek yerine okula gönderiyor.”* Bir UNICEF yetkilisine göre, bu konuda alınan bir diğer yapısal önlem ise başlangıçta sadece Türk öğrenciler için uygulanan Şartlı Eğitim Yardımı'nın (ŞEY) HEP'e devam eden öğrencilerin velilerini de kapsayacak şekilde genişletilmesidir. Bu program kapsamında aileler okula gönderdikleri çocuk başına bir ücret almaktadır. Son olarak bazı bölgelerde öğretmenler, öğrencilerinin işverenleri ile bizzat görüştüklerini ve çocuklar adına işten öğlene kadar izin aldıklarını belirtmişlerdir. Böylece çocuklar kursun ardından öğlen 13:00 itibarıyla işe devam edebilmektedir.

Çalışmaya katılan halk eğitim merkezi yöneticileri, uygunluk kriterlerini karşılamak amacıyla, özellikle ilk günlerde, Suriyeli nüfusun kültürel hassasiyetlerine uygun bir yaklaşım benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, uygulamanın ilk günlerinde 13-14 yaşındaki öğrenci gruplarında, karma sınıflar yerine sadece kız öğrencilerin dâhil olabildiği sınıflar oluşturulmuştur. Ancak neredeyse tüm halk eğitim merkezi yöneticileri, Suriyeli ailelerin kız öğrenciler için ayrı sınıfa ihtiyaç duymamasından dolayı bu uygulamaya da artık gerek kalmadığını belirtmişlerdir. Son olarak, katılımcılar özellikle pandemi süreciyle birlikte kırtasiye ve hijyen yardımına olan ihtiyacın artmasına bağlı olarak bu hizmetlerin UNICEF tarafından sağlandığına dikkat çekmişlerdir. Bir HEP yöneticisinin belirttiği gibi, *“öğrenciler herhangi bir maddi yükün altına girmeden HEP kapsamında eğitimlerine devam edebilirler.”*

MEB yetkililerine göre, HEP kapsamındaki erkek ve kız öğrencilerin dağılımı neredeyse eşittir. Ancak çalışan erkek öğrenci sayısının yüksek olduğu bölgelerde erkek öğrencilerin gündüz derslerine katılmadıkları ve 13-14 yaş grubundaki kız öğrencilerin ise daha düşük düzeyde katılım gösterdiği bildirilmiştir. Bir öğretmenin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: *“22 öğrencinin olduğu bir grupta başladım. Bu gruptaki kız öğrencilerimden 5'i nişanlandı ve programdan ayrıldı.”*

Hemen hemen tüm katılımcılar, yapılan ev ziyaretleri esnasında birkaç engeli olan çocukla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Fakat UNICEF yetkilisinin de dile getirdiği gibi, HEP engeli olan çocuklar için geliştirilen bir program değildir. Öte yandan, sınıflarında engeli olan çocukların olduğunu belirten öğretmenler de vardır. Örneğin, fiziksel engeli olan bir öğrencisi olan bir öğretmen öğrencisinin ulaşım hizmeti sağladıkları için derse geldiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencisi olduğunu belirten başka bir öğretmen çocuğun onunla temel düzeyde iletişim kurabilmesi nedeniyle sınıfta fazla zorluk çekmediğini dile getirmiştir. Ancak bir başka öğretmen, disleksi olan öğrencilerinden biriyle sorun yaşadığını belirtmiştir. Bir öğretmenin kolları olmayan bir öğrencisi varken, bir diğeri sınıfında yüzde 30 görme engeli olan öğrenci olduğunu söylemiştir. Bu bilgi ışığında, özellikle HEP'in engeli olan çocuklar için geliştirilmemiş olmasına rağmen engeli olan çocukların da koşulları elverdiği ölçüde halk eğitim merkezine devam ettikleri söylenebilir. Bununla birlikte birçok öğretmen, ailelerin engeli olan çocuklarını genellikle çocukların kendilerine iyi bakamayacağından endişe ettikleri için halk eğitim merkezine/TDO'ya göndermek istemediklerini ve bu durumla sık sık karşılaştıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin kendi ifadeleri ışığında, ev ziyaretleri sırasında evde engeli olan çocuk olması hâlinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- Ev ziyaretleri sırasında engeli olan bir çocukla karşılaştığında, bu çocuğa ilişkin bilgiler ASHB'ye, Kızılay'a ve bölgedeki ilgili STK'lara aktarılır. Bu kuruluşlar, engeli olan çocuklara ve ailelerine ihtiyaç duydukları destek ve rehberliği sağlar. Bu bağlamda, çocuk RAM'a yönlendirilir ve özel eğitim sürecine dâhil edilir.
- Halk eğitim merkezine gelmeye başlayan ancak zihinsel engeli olması nedeniyle dersleri gerektiği gibi takip edemeyen öğrenciler, HEP kapsamında görevlendirilen rehber öğretmene yönlendirilir. Rehber öğretmen, Türk öğrenciler için geçerli olan prosedürlerin aynısını kullanarak bu öğrencileri rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir. Merkezde çocuklara ilişkin gerekli değerlendirmelerin yapılmasının ardından, çocuklar özel eğitim okuluna gönderilir.

3.2.3.2. Toplum katılımı nasıl sağlandı?

Toplum katılımının sağlanması

- Suriyeli STK'lar ve SGEP programının hazırlanması ve sürdürülmesi sürecine aktif katılım sağlamıştır.

Katılımcılara göre, Suriye halkının HEP'in hazırlanması ve sürdürülmesi sürecine katılımı sağlanmıştır. Programın geliştirilmesi esnasında, Suriyeli STK ve SGEP'lerin katılımı sağlanmıştır. UNICEF'ten bir yetkilinin de belirttiği gibi, "Biz, sizin için bir program geliştiriyoruz demedik. Program onlarla birlikte hazırlandı." SGEP, programın sürdürülmesinde aktif destek sağlamıştır. Bu kapsamda, SGEP'ler hem ev ziyaretlerine katılmış hem de halk eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerinin izlenmesi sürecine katılmışlardır. SGEP özellikle halk eğitim merkezlerindeki rehber öğretmenlere destek olmakta hem de Suriyeli öğrenciler için psikososyal destek hizmetleri sunmaktadır.

3.2.3.3. Etkililik ve etkinlik nasıl sağlandı?

Etkililik ve etkinliğin sağlanması

- Denklik komisyonuna yönlendirilen çocukların %90'ı yerleştirme sınavını geçmiştir.
- Programı bırakma oranı yalnızca yüzde 8'dir ve öğrencilerin yüzde 90'dan fazlası HEP A1 ve/veya A2 sertifikası almıştır.
- HEP sınıflarında uygulanan öğretim ve öğrenim süreçleri etkilidir ve drama, canlandırma, grup çalışması gibi çağdaş öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.
- Değerlendirme için hem özetleyici hem de biçimlendirici değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

Katılımcıların verdiği bilgiler doğrultusunda, HEP'in oldukça etkili ve etkin bir program olduğu söylenebilir. Elimizdeki nicel bilgiler bu ifadeyi doğrulamaktadır. UNICEF personeli tarafından paylaşılan rakamlar, çok önemli bir ilerlemenin kaydedildiğini göstermektedir:

“*Öğrencilerin %92'sini programda tutmayı başardık. Bu da programın etkin olduğunu gösteriyor. Halk eğitim merkezine gelen öğrencilerin %99'u A1 ve/veya A2 sertifikası almaya hak kazandı. Buna ek olarak, bizim yönlendirdiğimiz öğrencilerin %90'ı denklik komisyonundan onay aldı. Bu da programın etkili olduğunu gösteriyor.*”

Ayrıca, kursların etkin bir şekilde sunulabilmesi için 12 ilde bulunan yaklaşık 100 halk eğitim merkezinin çeşitli donanım ihtiyacı da bu program kapsamında karşılanmıştır. Tesisler için akıllı tahta, bilgisayar ve fotokopi makinesi gibi cihazlar alınmıştır. Bununla birlikte, aşağıda HEP'te Karşılaşılan Zorluklar başlığı altında belirtildiği üzere, bazı öğretmenler bu konuda hâlen bazı zorluklar yaşamaktadır.

Eğitmenler bu program kapsamında sözleşmeli olarak işe alınmaktadır ve bu çalışmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri özlük haklarıyla ilgili (örn, maaşlar) bir şikâyette bulunmamıştır. Öğitmenlerin ağırlıklı olarak Türk dili ve edebiyatı, ilkökul öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği alanlarından olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, sadece eğitim fakültesinden mezun olanlar ile formasyon eğitimi olanlar görevlendirilmektedir. Öğitmenlerin çoğu, çalışmaya başlamadan önce veya çalışmaya başladıklarında hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmiştir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere, kendi sınıflarında benimsedikleri öğretme yönteminin etkili olup olmadığının sağlamlasını nasıl yaptıkları sorulmuştur. Öğitmenlerin neredeyse tamamı, çağdaş eğitim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ve öğrencileri sınıf içinde aktif tutmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Öğitmenler, tek taraflı ders anlatmanın etkili bir yöntem olmadığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Bu bağlamda; drama, canlandırma, grup çalışması, metin tamamlama, görsel kullanımı, eğitici oyunlar, çalışma kağıtları, konuşma ve dinleme faaliyetleri gibi çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Öğitmenler ayrıca, derslerini olabildiğince günlük hayatla ilişkilendirmeye çalıştıklarını da belirtmişlerdir. Örneğin:

“*Öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmasını sağlıyorum. Daha çok onları konuşturuyorum. Bu arada Arapça konuşmak yasak (Türkçe pratik yapmak açısından). Örneğin; derste iyelik eklerini işlediyssek, kitaptan örnekler seçiyoruz ve bu örneklerle ilişkin rol yapma faaliyetleri yapıyoruz. Şarkılar, hikâyeler, çeşitli materyaller kullanarak faaliyet hazırlıyoruz.*”

Türkçe kendi dillerinden oldukça farklı bir dil ve öğrenciler bazen karşılaştıkları zorluklardan dolayı sıkılabiliyor. Bu nedenle ben de mümkün olduğunca eğitici oyunlar oynatmaya çalışıyorum. Yarışmalar, vs. yapıyoruz. Çarpma tablosunu oyunla öğretiyorum. Sosyal bilgiler dersinde film izlettiriyorum (ara ara filmi durdurup hakkında konuşuyoruz).

Yaparak ve deneyimleyerek öğrenmenin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Pek çok yazma, konuşma ve okuma aktivitesi yapıyoruz. Örneğin; bir defasında beraber saat yaptık. Mevsimleri işlediğimiz derste beraber malzemeler hazırladık. Karton ve benzeri malzemeleri bu tarz derslerde sıklıkla kullanıyoruz.”

Eğitmenler, MEB kitaplarının yanı sıra Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilen Türkçe eğitim kitaplarını, kendilerinin geliştirdiği materyalleri (örn; çalışma kağıtları, okuma kartları gibi) ve yardımcı okuma metinlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin:

“*HEP A seviyesinde, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe eğitim setini kullanıyorum. Öğrenciler Yoğun Okuryazarlık kitabından faaliyetler yapıyorlar. Beraber film izliyoruz. Kendi hazırladığım video ve sunumları kullanıyorum. Dizin kartları gibi malzemeler geliştirdim. HEP B seviyesinde ise MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarını kullanıyorum. Önce öğrencilere ders kitabından bir ev ödevi veriyorum, sonrasında o konuyu sınıfta çeşitli aktivitelerle işliyorum. Çok fazla karton ve çıktı kullanıyorum.*”

HEP örgün eğitime geçiş için bir köprü program olarak tasarlandığından, öğrencilere Türk dili eğitimi verilmemektedir. Aynı zamanda, programda matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve hayat bilgisi dersleri bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin çoğu HEP A'da ağırlıklı olarak Türkçe eğitimine odaklandıklarını belirtmişlerdir (belgeli A1 ve A2 Türkçe eğitimi dâhil). HEP B, C ve D'de diğer derslerin de önemi artmaktadır. Odak grup görüşmelerinde, öğretmenlere birçoğu Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduğu için matematik ve

fen gibi derslerde kendilerini yeterince yetkin hissedip hissetmedikleri sorulmuştur. İlkokul öğretmenliği geçmiş olan eğitimciler bu derslerde genellikle herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe Öğretmenliği deneyimi olan eğitimcilerin bazıları ise HEP kapsamında ele alınan matematik ve fen bilimleri konularının içeriklerinin basit olmasından dolayı herhangi bir sorun yaşamadıklarını ve bazı eğitimcilerin de yaşadıkları sorunlar karşısında çözüm geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; “*Sosyal bilgiler konularını Türkçe derslerine yedirdim. Türkçe öğretirken sosyal bilgiler konularını da öğrettim. Matematik ve fen bilgisi derslerinde HEP’teki kimya öğretmenlerinden destek aldım.*”

Bazı eğitimciler, bazı derslerde Suriyeli öğrencilerin tepkilerine ilişkin gözlemlerini paylaşmıştır. Bir eğitimci, “*öğrenciler için sosyal bilgiler dersine denk düşen bir ders olmadığı için bu derste bir öğrencisi ile sorun yaşadığını*”¹⁶ belirtmiştir. Bazı eğitimciler ise öğrencilerin matematik dersini zor buldukları için bu derse ilgi göstermediğini dile getirmişlerdir.

Eğitimciler hem süreci hem de sonucu değerlendirmektedir.¹⁷ Bu bağlamda eğitimciler, her hafta süreç değerlendirmeleri yaptıklarını ve her iki haftada bir de kısa testler ve sınavlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Süreç değerlendirmesine ilişkin eğitimcilerin dile getirdiği örnek uygulamalara ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“*HEP A seviyesinde, okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerle haftada bir kez okuduğunu anlama aktivitesi yapıyorum ve performanslarını değerlendiriyorum.*

“*Öğrencilerin yazdıklarını gözlemliyorum, öğrenmede zorluk çektikleri noktaları tespit ediyorum ve ihtiyaçları doğrultusunda ev ödevi veriyorum.*

“*Hikâye yazma aktivitesi yapıyorum. Örneğin; öğrenciler okula gelirken başlarından geçenlerin hikâyesini yazıyor. Bir ay sonra, aynı etkinliği tekrar ediyoruz ve ilk hikâye ile karşılaştırarak öğrencinin gelişimini tespit ediyoruz.*”

Katılımcılara göre, öğrencilerin kaydettiği ilerlemeyi değerlendirebilmek için düzenli aralıklarla sınav da yapılmaktadır. Bu bağlamda, HEP B sınavlarının her 15 günde bir yapıldığı ve çoktan seçmeli sorular sorulduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan bir eğitimci, öğrencilere kendi hatalarından öğrenme fırsatı veren bu sınavların öğrenciler tarafından da memnuniyetle karşılandığını aktarmış ve öğrencilerin her hafta sınav olmak istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin sınavdan aldıkları notlar, izleme amacıyla halk eğitim merkezi koordinatörü ile düzenli olarak paylaşılmaktadır.

Öğrencilere psikososyal destek sağlamak üzere HEP kapsamında bir rehber öğretmen¹⁸ de atanmaktadır. Rehber öğretmen her sınıf ile haftada iki saat ders yapmaktadır. Bu derslerde öğretmen, HEP’e devam eden öğrenciler için özel olarak tasarlanmış psikososyal etkinlikleri öğrencilerle beraber yapmaktadır: “*Rehber öğretmen sınıfa girdiğinde, öğrencilerin o anki duygusal durumuna göre aktiviteler yaptırıyor. Mesela bugün derste sorumluluk duygusunu işledik. Ayrıca öğrencilerimin sınıftaki performansı hakkında bana bilgi verdi.*”

Ayrıca araştırmaya katılan bir rehber öğretmen, öğrencilere eğitim fırsatları konusunda tavsiye verdiğini ve öğrencilerle birlikte oryantasyon aktiviteleri yaptığını dile getirmiştir. Buna ek olarak, rehber öğretmenler SGEP yardımıyla çocuklar ve aileleri ile görüşmeler yapmakta ve onların iyi olma hallerine ilişkin durumu izlemektedirler. Çocuklardan birinin zorluk yaşaması hâlinde, rehber öğretmen eğitimci ve/veya koordinatörü gizlilik ilkesi hakkında bilgilendirir ve çözüm bulmak için gerekli süreçleri başlatır.

Son olarak, bütün eğitimciler HEP’i koordinasyon açısından oldukça başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları sorunların bir kısmının çok kısa bir sürede çözüldüğünü ve ihtiyaç duydukları yardımı koordinatörlerden zamanında alabildiklerini ileri sürmüşlerdir.

¹⁶ Sosyal Bilgiler, Türkiye’de ilkökuller ve ortaokuller düzeyinde (4. sınıftan 7. sınıfa kadar) okutulan bir derstir. Müfredat yedi öğrenme alanından oluşur: Tarih, coğrafya, birey ve toplum, ekonomi, vatandaşlık, bilim ve teknoloji ve küresel bağlantılar. 4. ve 5. sınıf müfredatları Suriyeli öğrencilerle alakalı olabilecek içeriklere sahip olsa da daha çok yerel çevre ve Türkiye odaklı konular da yer almaktadır. Türkiye’deki hayata daha fazla odaklandığı için sosyal bilgiler dersini bazı Suriyeli öğrenciler kendilerine uygun bulmayabilir.

¹⁷ Süreç değerlendirmenin amacı, öğrencilere öğrenme ve öğretme sürecindeki öğrenmeleri hakkında geri bildirim vermektir. Bu, öğretmen liderliğinde (ders çalışmaları, performans görevleri, ev ödevi vb.), akran veya öz değerlendirme şeklinde olabilir. Amaç, öğrencilerin hatalarından ders almalarını sağlayarak süreçteki performanslarını iyileştirmek olduğundan, çoğunlukla notlandırılmazlar. Bir öğretim döneminin sonunda (genellikle birkaç ünite sonunda, dönem ortasında ve dönem sonunda) öğrencinin öğrenmesini bir standartla ya da öğrencilerin birbiriyle kıyaslamasını yapmak amacıyla yapılan değerlendirme ise sonuç değerlendirmedir. Sonuç değerlendirmeler genellikle öğrencilere testler ve sınavlar verilerek yapılır.

¹⁸ Resmî olarak rehber öğretmen olarak adlandırılan okul psikolojik danışmanlarının Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Psikoloji diplomasına sahip olanlar, öğretmenlik formasyon sertifikasına sahip olmaları koşuluyla okul psikolojik danışmanı olarak da görev yapabilirler.

3.2.3.4. İlgi düzeyi nasıl sağlandı?

İlgi düzeyinin sağlanması

- HEP'in geliştirilmesi sürecinde öncelikle devlet okullarının müfredatında yer alan ana derslere (Türkçe, matematik, fen bilimleri ve teknoloji, sosyal bilgiler ve yaşam becerileri) ilişkin temel öğrenme standartlarının tespit edilmesi amacıyla bir ihtiyaç analizi yapılmıştır.
- Bu temel öğrenme standartlarına dayanarak akademisyenler, Suriyeli toplulukların STK'ları, SGEP ve MEB uzmanları ile iş birliği içinde dört modülden oluşan HEP geliştirilmiştir.
- HEP Suriyeli öğrenciler ve aileleri tarafından kabul edilir bir programdır; düşük bırakma oranı (yüzde 8) bunun kanıtıdır.
- Eğitimci programın çocuklar tarafından kabul edilmesini sağlamak amacıyla, müfredatın uyarlanması ve derslerde öğrettikleri içeriği öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirilmesi gibi mikro düzeyde de birtakım önlemler almışlardır.

Araştırma kapsamında UNICEF ve MEB yetkililerine HEP'in geliştirilmesine ilişkin sorular sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre program, yukarıda belirtildiği üzere akademisyenler, Suriyeli toplulukların STK'ları, SGEP ve MEB uzmanları ile iş birliği içinde geliştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizinde devlet okullarının müfredatında yer alan ana konulara (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve yaşam becerileri) ilişkin temel öğrenme standartları tespit edilmiştir. Bu temel öğrenme standartlarına dayanarak, dört modülden oluşan HEP geliştirilmiştir. UNICEF'ten bir yetkili konu ile ilgili şunları söylemiştir: "Türkiye'de okul çağındaki çocukların (milliyetlerinden bağımsız olarak) resmî zorunlu eğitime dâhil olmaları gerekmektedir."

HEP en az üç yıldır okul dışı kalan çocuklar ya da hiç okula gitmemiş çocuklar için bir köprü görevi görerek onların kaybettikleri zamanı telafi ederek yeniden eğitimle bağlarının kurulmasını sağlamaya yönelik bir programdır. Aksi takdirde örgün eğitime zarar vermiş oluruz. Bu nedenle çocuklara bu program kapsamında diploma vermiyoruz."

UNICEF ve MEB yetkilileri, HEP'in Suriyeli öğrenciler ve aileleri için kabul edilebilir bir program olduğunu düşünmektedirler. HEP kapsamında kursu bırakma oranının oldukça düşük olmasının ise bu duruma ilişkin bir kanıt olduğunu belirtmişlerdir. Bir UNICEF personeli dünya genelinde benzer programlarda kursu bırakma oranları %35 ila 50 arasında olmasına karşın bu oranın Türkiye'de sadece %10 olduğunu ifade etmiştir. UNICEF personeli yapısal sorunlar nedeniyle dünya genelinde çocuklar kısa süre sonra bu tarz programları yarıda bıraktıklarını belirtmiştir. HEP'in modüler bir yapıya sahip olması ve çocukların karşılaştığı yapısal sorunların MEB, ASHB, STK'lar ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çözülmesi programı oldukça başarılı kılmıştır.

Eğitmenler, programın çocuklar tarafından kabul edilmesini sağlamak amacıyla mikro düzeyde de birtakım önlemler almışlardır. Bu bağlamda alınan ilk önlem, müfredatın uyarlanmasıdır. Eğitimci, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda sınıfta çeşitli uyarlamalar yapmakta ve farklılaştırılmış bir eğitim yöntemi uygulamaktadırlar. Örneğin:

"Müfredat uyarlamasını öğrenci profiline göre yapıyoruz. Çok iyi olan öğrenciler var ama aynı sınıfta hiçbir şey bilmeyen öğrenci de var. Ben de bu nedenle aktiviteleri seviyelendiriyorum. Farklılaştırılmış aktiviteler yaptırıyorum."

Sınıfın seviyesine göre uyarlama yapmamız gerekiyor. Örnek vermek gerekirse, benim ilk grubum çok yetenekli bir gruptu. İkinci grubumdaki öğrenciler ise aynı seviyede değildi. Dolayısıyla ilk grupta öğrettiğim içerikleri ikinci grup için basitleştirdim."

Buna ek olarak, eğitimci, öğrettikleri içeriği öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini ve tamamen ders kitabına bağlı kalmadıklarını belirtmiştir. Bu sayede öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Müfredat dışı etkinlikler, HEP süresince sunulan eğitimin öğrenciler için daha ilgi çekici olmasını sağlamak

amacıyla alınan bir başka önlemdir. Öyle eğitimler var ki, halk eğitim merkezi bünyesindeki bir beden eğitimi öğretmeninden öğrencilerle beden eğitimi dersleri yapmasını talep etmekte, belirli haftalarda müzik ve resim dersleri vermekte, öğrencilere Arapça dersleri yapmakta ve okul bahçesinde kitap okuma etkinliği düzenlemektedir. Bu tür faaliyetler sayesinde, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfettikleri ve HEM'lerde ek kurslara yönlendirildikleri görülmektedir:

“Böylece öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerimden biri bu yeteneği resim sınıfında keşfetti ve bu öğrenciyi ilgili bir kuruma yönlendirdik. Müzikle ilgilenenleri müzik kurslarına yönlendirdik. Şayet yaş sınırı olmasaydı, bu kurslara HEM bünyesinde devam edebilirlerdi. Yaş sınırlaması olduğu için belediyenin eğitim merkezleri tarafından düzenlenen kurslara yönlendirildiler.”

Hemen hemen tüm eğitimler ve HEM yöneticileri, pandemi öncesinde öğrencilerle piknik, gezi ve sinemaya gitme gibi sosyal etkinliklerin yapıldığını belirtmiştir. Öğrenciler sosyalleşme, ait olma ve kendine güven hissi geliştirdikleri için bu tür aktivitelerin çocukların okula uyum sağlamasında önemli faydalar sağladığı görülmüştür.

Mikro düzeyde alınan bir başka önlem de kültürel duyarlılıkla ilgilidir. Eğitimler, sınıf atmosferini mümkün olduğunca özgür ve rahat hâle getirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden, özellikle de kültürel duyarlılık gösterdiklerinde çok olumlu tepkiler aldıklarını bildirmişlerdir. Buna bir örnek verecek olursak:

“Dersleri Suriye kültürüyle ilişkilendiriyoruz. Örneğin, “Türkiye’de böyle bir uygulama var. Peki, Suriye kültüründe nasıl?” şeklinde ifadelerle sürekli kültürel etkileşim sağlıyoruz. Yiyecek ve kıyafetlerinden bahsediyoruz. Bu çocukları çok motive ediyor. Bir aidiyet duygusu geliştiriyor.”

3.2.3.5. Sürdürülebilirlik nasıl sağlandı?

Programın sürdürülebilirliğini sağlamak için düzenli izleme ve değerlendirme yapılmaktadır. İzleme ve değerlendirme hem MEB hem de UNICEF tarafından kendi kurumsal sistemleri altında yürütülmekte ve uygulayıcılardan ve yararlanıcılardan görüşleri alınmaktadır. MEB, daha önce

Sürdürülebilirliğin sağlanması

- İzleme ve değerlendirme MEB ve UNICEF tarafından kendi sistemleri altında yürütülmekte ve uygulayıcılardan ve yararlanıcılardan görüşleri alınmaktadır.
- MEB eğitimler, rehber öğretmenler ve SGEP ve okul müdürleri, il koordinatörleri ve merkez arasında kurulan bir sistem aracılığıyla hem makro hem de mikro düzeyde izleme ve değerlendirme yapmaktadır.
- Bu faaliyetlere dayanarak HEP müfredatı, Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek şekilde süreç içinde yeniden düzenlenmiştir.

açıklandığı gibi, okul müdürleri, il koordinatörleri ve merkez arasında kurulan bir sistem aracılığıyla makro düzeyde izleme ve değerlendirme çalışmaları yürütmektedir. Mikro düzeyde (örneğin HEM bünyesinde), öğrenciler, eğitimler, rehberlik ve SGEP tarafından izlenmekte ve bir HEM müdürü tarafından da belirtildiği gibi, “eğitmenler HEM koordinatörü ile öğrencilerin ilerlemesi konusunda haftalık toplantılar düzenlemektedirler.” Bu oturumlarda, ihtiyaç sahibi öğrencilerle ilgili hususlar tartışılmaktadır. Örneğin, bir eğitimci “bir öğrenci programa katılmayı bıraktığında, ailesini ziyaretine gitme yönünde karar alınır” demiştir.

Bir UNICEF personeli, yapılan izleme ve değerlendirme sonucunda HEP müfredatının gözden geçirildiğini ve bazı öğrenme standartlarının değiştirildiğini bildirmiştir. Bu nedenle, HEP’in Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek şekilde düzenlendiği vurgulanmıştır. HEP’in başarısı, PIKTES kapsamında hayata geçirilen Destek programı için bir kaynak olması açısından da önemli bulunmuştur. PIKTES, 2018 yılından bu yana HEP müfredatını kendi ihtiyaçlarına göre değiştirerek kullanmaktadır.

3.2.4. Öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçları

Eğitmenlerin hizmet içi ihtiyaçları

- Program için çalışmaya farklı zamanlarda başladıklarından, tüm öğretmenler hizmet içi eğitim alma fırsatı bulamamıştır.
- Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenler, pratikten ziyade teoriye odaklanan eğitimin onlar için yararlı olmadığını belirtmektedir.
- Öğretmenler, şu alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir: Öğretim yöntem ve teknikleri, drama, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ileri konular, müzik ve resim gibi etkinliklere yönelik eğitim ve psikososyal destek.

OGG'lerde ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı da ele alınmaktadır. Öğretmenlerden bazıları, Ankara'da düzenlenen dört günlük eğitim oturumuna katıldıklarını belirtmiştir. Bazıları birden fazla eğitim kursu alırken, bazıları yalnızca birer hizmet içi eğitim programına katılmıştır. Bunun muhtemel başlıca nedeni, öğretmenlerin programda bir sözleşmeye bağlı olarak istihdam edilmesidir. Program için çalışmaya farklı zamanlarda başladıklarından, bazıları hizmet içi eğitim alma fırsatı bulamamıştır.

Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenler, pratikten ziyade teoriye odaklanan eğitimin onlar için çok yararlı olmadığını belirtmektedir. Örneğin:

“Aldığım en büyük eğitim saha araştırmalarıydı. Teorideki tek bir cümle bile yaşadıklarımınla uyuşmadı. Eğitimde bize söylenenlerin tamamı, beş yıldır kilitli olan bir çocukla tanıştığımdaya hükümünü yitirmişti. Önce ona sarılmalsın. Bize verilen eğitimlerde, konular tamamen teorik olarak anlatıldı ve belirli bir eğitim geçmişine sahip kişilere yönelik öğretim yöntemleri sunuldu. Hiç eğitim görmemiş, 13 yaşındaki çocuklara nasıl eğitim verileceği bambaşka bir konudur.”

“İki eğitim kursuna katıldım. İlki beş gün sürdü. Benim için tekrar gibiydi sadece. Biz esas olarak sınıfta kullanılacak teknikleri öğrenmek istedik. 9 yaşındaki çocukların etkili bir şekilde öğrenebilecekleri bir dersi nasıl tasarlayacağımızı öğrenmek istedik. Ama olmadı.”

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi, öğretmenlerin aktif olmalarını ve özellikle ihtiyaçlarına odaklanmalarını sağlayan uygulamalı eğitimlere ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte, öğretmenler, hizmet içi eğitimi, birbirlerinden öğrenme fırsatı verdiği gerekçesiyle çok değerli bulmaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Hizmet içi eğitim, aynı kurumda çalışmadığımız insanlarla olduğu zaman bir terapi almış gibi hissettiriyor. O ortam bize enerji veriyor. Birbirimizden öğrenme fırsatı sunuyor.”* Son olarak, çalışmaya katılan öğretmenler, aşağıdaki alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir: Öğretim yöntem ve teknikleri, drama, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ileri konular, müzik ve resim gibi etkinliklere yönelik eğitim ve psikososyal destek.

3.2.5. HEP kapsamında karşılaşılan zorluklar

HEP kapsamında karşılaşılan zorluklar

- HEP'le ilgili en büyük zorluk süre sorunudur.
- HEP A modülünün dört aylık süresi yetersiz görülmektedir.
- HEP A ve B modülleri nispeten farklı öğrenme standartlarına odaklandığından, öğrenciler HEP A'dan HEP B'ye geçişte zorluk yaşamaktadır.
- Başka bir zorluksa altyapı ve kaynak eksikliğidir.

Eğitmenler ayrıca HEP ilgili olarak karşılaştıkları bazı sorunlardan bahsetmiştir. Bunlardan biri de zaman sorunudur. Çalışmaya katılan birçok öğretmen, dört aylık HEP A1 ve A2 modüllerinin süresinin yetersiz olduğunu belirtmiştir:

“*Tek sorunumuz zaman. Dört ay içinde bırakın tüm diğer öğrenme standartlarını, okumayı ve yazmayı öğretmek dahi oldukça zor.*

Günde beş saat ders veriyoruz. A1 ve A2 dört ay sürüyor. Bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yeni bir alfabe öğreniyorlar. Bu yüzden bu süre daha uzun olmalıdır.

Normal okulların 9-10 ay içinde öğrendiklerini iki ay içinde öğrenmeleri gerekiyor. Verilen zaman, bir cümle kuracak seviyeye ulaşmak için bile yeterli değil. A1 ve A2'den önce kısa bir alfabe ve sözcük bilgisi modülü olsaydı çok daha iyi olurdu.

”

Bazı öğretmenler, HEP A ve B modülleri arasındaki önemli fark nedeniyle, öğrencilerin HEP A'dan HEP B'ye geçişte zorluk çektiğini bildirmiştir:

“*HEP B'de çocuğa sosyal bilgiler, fen ve matematik dersleri veriyoruz. Çocuk tam bir cümle bile kuramazken bu diğer derslerde elbette büyük zorluklar yaşıyor.*

A1 ve A2'den denklik kazananlar büyük bir kafa karışıklığı yaşıyorlar. Alfabeyi öğrenirken, aniden kendilerini matematik ve fen eğitimi almak zorunda oldukları ortaokulda veya HEP B modülünde buluyorlar.

”

Bu bağlamda, bazı öğretmenler, özellikle ailelerinden ve çevrelerinden Türkçe destek alan öğrencilerin HEP A1 ve A2'den daha fazla fayda sağladığını tespit etmişlerdir. Onlar için, yaşadıkları ortamda Türkçe ile karşılaşmayan çocuklar, HEP programını tamamlasalar bile istenen düzeye ulaşmakta zorluk çekmektedirler. Buna ek olarak, evde kalan ve dış dünyayla teması sınırlı olan kız çocuklarının daha da dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir.

HEP A'da kaynak açısından herhangi bir eksiklik olmamasına rağmen, öğretmenler HEP B'de kaynağa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Birçok katılımcı, malzeme ihtiyaçlarını (karton, tutkal, fotokopi vb.) kendi imkânları ile karşıladıklarını bildirmiştir. Katılımcılardan biri, HEP B'de matematik ve fen gibi derslerin alan öğretmenleri tarafından verilmesi durumunda çok daha etkili olacağını belirtmiştir.

Son olarak, bazı öğretmenler bina ve ekipman eksikliğinden kaynaklanan sorunlarını dile getirmişlerdir. Çoğu öğretmen mevcut fiziksel ve maddi şartlardan memnun kalırken, bazı bölgelerde bu hususta sorun yaşandığı belirtilmiştir. Örneğin, İstanbul'daki bazı öğretmenler, bölgelerindeki halk eğitim merkezlerinin kapasite yetersizliği nedeniyle devlet okullarında ders vermektedir. Bu öğretmenler arasında, İstanbul depreminin ardından binaların kullanılamaz hâle gelmesi nedeniyle dört kez okul değiştirenler bile vardır. Bazı öğretmenler, devlet okullarında kapasite sorunu yaşandığında, ilk önce kendilerinin [yani HEP sınıfının] binadan ayrı bir yere taşındığını ifade etmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenler ders içi faaliyetlerinin, sınıflarındaki akıllı tahtalar veya projeksiyonlar gibi araçların eksikliği nedeniyle sınırlı düzeyde kaldığını belirtmiştir. Örneğin:

“*Ne yazık ki, deprem nedeniyle bir bilgisayar ve projeksiyon cihazı alamadık. Bazı şeyler okulun olanaklarına göre belirleniyor. İhtiyaçlar zaman zaman karşılanıyor olsa da bürokrasi yüzünden birçok şeyi alamadık. HEM'deyken fotokopi alma konusunda bir sorun yaşamıyordum. Ama devlet okullarında bu, her zaman sorun yaratıyor. Karton, tahta kalemi vb. gibi masrafları her zaman kendi cebimizden karşılıyoruz.*

HEM ile çalıştığımız için, devlet okulunun müdürü, bize her an bir sonraki gün okula gelmememizi söyleyebilir ... Okulda yenileme çalışmaları olduğu ya da sınıfa ihtiyaçları olduğu için. Her an gönderilebilecek bir konumdayız. Örneğin, şu anki müdür diyor ki: "Okul öncesi eğitim için yeni bir sınıf açacağım, artık sizi ağırlayamam." Başka bir okula gitmemiz gerekiyor, ama bu sefer ulaşım sorunlarımız oluyor. Molalarda çocukları okul bahçesine götürürsek dikkat çekiyoruz. Sınıfı kullanıyoruz ama okulu kullanamıyoruz.

”

Birçok öğretmen, mezun olduktan sonra öğrencileriyle bağlarını koparmadıklarını ve gelişimlerini takip etmeye devam ettiklerini belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler, ağır iş yükleri nedeniyle mezun ettikleri öğrencilerin devlet okulunda olup olmadıklarını yeterince izleyemediklerini bildirmiştir. Öğretmenler, böyle bir takip yapacak zamanı bulamamaktadır, dolayısıyla öğrenciler mezun olduktan sonra öğrencileri izleyecek ve onlara ek destek sağlayacak bir mekanizma oluşturmanın faydalı olduğunu düşünmektedirler.



4 SONUÇ

2016'dan itibaren Türkiye insani acil durum yaklaşımından uzun vadeli kalkınmayı öngören bir yaklaşıma geçerek göçmen krizi ve eğitim konusunda farklı bir yol izlemeye başlamıştır. Bu amaçla, Suriyeli çocukların Türk millî eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik politikalar hayata geçirilmiştir. Genel olarak, bu çabaların başarılı olduğu kanıtlanmıştır; zira eğitim gören geçici koruma altındaki tüm Suriyeli çocuklar şu anda eğitimlerine Türk devlet okullarında devam etmektedir.

Türkiye tarafından benimsenen insani yardım yaklaşımından kalkınma yaklaşımına geçiş, 2018-2021 Stratejik Planı'nda görüldüğü gibi, UNICEF'in yaklaşımını, politikalarını ve önceliklerini tamamlar ve birçok yönden bunlarla uyumludur.

Bu uyumluluk büyük ölçüde kasıtlıydı. Stratejik Plan, UNICEF'in SKA'lar bağlamında insani yardım ve kalkınma yetkileri arasındaki bağlantıları güçlendirmeye yönelik hesap verebilirliğine dair taahhütte bulunmakta ve bunun için bir kurumsal çerçeve sağlamaktadır (UNICEF, 2018b). Bu nedenle, UNICEF en savunmasız durumdaki ve dışlanmış nüfuslara temel hizmetleri sağlayan sistemleri güçlendirmek için insani ve kalkınma müdahalelerinde tutarlılık ve tamamlayıcılık sağlamayı amaçlamaktadır (UNICEF, 2019c).

Suriyeli çocukların Türk millî eğitim sistemine dâhil edilmesini kolaylaştırma amacını taşıyan politikaların çoğu göçmen öğrencilerin eğitimi için geliştirilen uluslararası gereklilikleri ve INEE asgari standartlarını karşılamaktadır. Bu politikalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Eğitime erişim

- İlk aşamada, Suriyeli çocuklara kamplarda bulunan çadır, konteyner ve prefabrikte okullarda güvenli eğitim alanları sağlanmıştır. Bu okullar MEB tarafından koordine edilmiş ve uyarlanmış Suriye müfredatı takip edilmiştir.
- 2014 yılında GEM'lerin kurulması ile daha örgün eğitim alanlarına geçiş sağlanmıştır. GEM'lerde, MEB ve Suriyeli paydaşlarla iş birliği içinde tasarlanan, uyarlanmış Suriye müfredatı kullanılarak Arapça eğitim verilmiştir.
- 2016'dan itibaren Suriyeli çocukların Türk devlet okullarına entegrasyonu sağlanmıştır. 2020'nin Eylül ayı itibarıyla tüm GEM'ler kapatılmıştır. Bugün Suriyeli öğrenciler evlerine en yakın okula otomatik olarak kayıt yaptırmaya hakkına sahiptir. Çocuğun evine yürüme mesafesinde bir okul bulunmadığında bazı illerde ücretsiz ulaşım hizmetleri de sağlanmaktadır.
- Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle hemen hemen aynı haklara sahiptir ve Türk akranlarıyla tüm hizmetlerden eşit bir şekilde yararlanabilmektedir. Buna psikososyal destek hizmetleri ve özel eğitim ihtiyaçları ile ilgili hizmetler de dâhildir.
- Özellikle lise çağındaki kız ve erkek çocukların okullaşma düzeyini artırmak için çeşitli önlemler alınmıştır. 9-18 yaş arasında okul dışında olan ya da eğitimine geçici olarak ara vermiş çocuklara yönelik Telafi programı uygulanmıştır. Lise çağındaki kızlarının erkeklerle aynı sınıfta olmasını istemeyen aileleri ikna etmek için söz konusu ailelerin çocukları sadece kız öğrencilerin eğitim gördüğü imam hatip okullarına yönlendirilmiştir. Temel eğitimlerini tamamladıktan sonra çocuk işçiliği gibi nedenlerle okula devam edemeyen 14-17 yaş arasındaki çocukları tespit etmek ve mesleki eğitim merkezlerine kayıtlarını yaptırarak örgün eğitime yeniden kazandırmak amacıyla Eylül 2020'den itibaren MEK programı uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenciler, MEM'lerde eğitimlerine devam ederken iş yerlerinde uygulamalı eğitim ve aylık asgari ücretin en az üçte biri kadar maaş alırlar.
- Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların daha önceki nitelikleri ve diplomaları tanınmıştır ve prosedürlerin yerel düzeyde de uygulanması sağlanmıştır. Eğitim durumlarını belgeleyemeyen kişiler, beyanları ve gerektiği takdirde sınavlar vasıtasıyla okullara kabul edilmiştir.
- Suriye krizine yönelik eğitim müdahalesini koordine etmek için Ankara'da Hayatı Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı kurulmuştur ve il koordinatörleri görevlendirilmiştir. Suriyelilere sağlanan eğitim hizmetlerini koordine etmek için illerde eğitim çalışma grupları da oluşturulmuştur.

- Suriyeli çocukların okullaşma oranını arttırmak için ülke düzeyinde ya da yerel düzeylerde HEP ve TDK gibi yaygın eğitim programları başlatılmıştır. Bu programlar özellikle en savunmasız ve ulaşılması zor çocukları hedef almaktadırlar.
- HEP, Suriyeli çocukların gelişim düzeylerine uygun bir düzeyde devlet okullarına geçişini sağlamak açısından çok etkili ve etkin bir program olmuştur. Bu program okul çağında olmasına karşın okula gitmeyen geçici koruma altındaki çocukların nitelikli eğitime erişimlerini hedeflemektedir. Program bu çocuklara ulaşarak onların temel Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilimler yetkinliklerini geliştirmektedir. Böylece bu çocukların devlet okullarında eğitimlerine devam edebilmeleri sağlanmaktadır.
- Yerel düzeyde, il millî eğitim müdürlükleri okula gitmeyen öğrencileri okullar, Türk öğretmenler ve SGEP'lerin yardımıyla izlemektedir. MEM'ler vasıtasıyla okula gitmeyen çocukları tespit edilmekte ve söz konusu çocukların okula devam etmeme nedenleri araştırılmaktadır. Ekonomik ve sosyal nedenlerle okula gidemeyen öğrenciler, ihtiyaçlarının karşılanması için ASHB'ye ve çeşitli STK'lara yönlendirilmektedir.
- EBA, COVID-19 salgını bağlamında bir uzaktan eğitim aracı olarak Suriyeli öğrencilere ek destek sağlamak için etkin bir şekilde kullanılmıştır. Kurs materyallerini tüm öğrencilere sunmak için EBA Dil Öğrenme Portalı oluşturulmuştur. Ayrıca PIKTES kurumsal Youtube sayfasında EBA TV ders videoları yayınlanmaktadır.

Öğretim ve Öğrenim

- GEM'lerde müfredat, Türk hükümeti ve MEB tarafından Suriye'deki göçmen toplumunun yardımıyla belirlenmiştir. Öğrenciler GEM'lerde öğrenimlerine Arapça olarak devam etmiştir.
- Ev sahibi topluma entegrasyonu kolaylaştırmak için, GEM'lerin müfredatı Türkçe dil kursları ve temel yaşam becerileri, ahlaki eğitim, genel kültür ve sosyal becerileri kapsayan içerikle zenginleştirilmiştir.
- Eğitim materyalleri uluslararası kuruluşların yardımıyla sağlanmaktadır.
- Uzun bir süre okula gidememiş (veya okula hiç başlamamış) çocukların okula dönüşlerini kolaylaştırmak için yaz okulları ve dil destek programları gibi politika ve uygulamalar geliştirilmiştir.

- Yoğun Türkçe dil eğitimi verilen Suriyeli öğrencilerin akademik dil becerilerini iyileştirmek için uyum sınıfları açılmıştır.
- Destekleme Eğitim Programı, akademik olarak başarılı olamayan, buldukları sınıfı tekrar almak zorunda kalan veya GEM'den TDO'ya yeni geçiş yapan Suriyeli çocuklara ek destek sağlamak amacıyla geliştirilmiştir.
- Suriyeli öğrenciler, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ve ŞEY Programı gibi Türk öğrenciler için tasarlanmış eğitim destek ve teşvik programlarına dâhil edilmiştir.
- GEM'lerde kayıtlı göçmen öğrencilerin öğrenimlerini takip etmek ve belgelemek amacıyla demografik ve eğitimsel verilerinin yönetimine odaklanan YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi) geliştirilmiştir.

Öğretmenler ve diğer eğitim personeli

- SGEP'ler GEM'lerde eğitim hizmetlerini gönüllülük temelli gerçekleştirmişlerdir ve UNICEF tarafından kendilerine maddi teşvik sağlamıştır. 2014/21 sayılı Genelge'den sonra mülakat aracılığı ile görevlendirmeleri yapılmıştır.
- GEM'in bulunduğu ilde Suriyeli gönüllü öğretmenlerin veremediği dersler için MEB'in norm fazlası öğretmenleri de GEM'lerde görevlendirilmiştir.
- Türkçe ve rehberlik öğretmenleri hem GEM'lerde hem de devlet okullarında okuyan Suriyeli çocuklara dil kursları ve rehberlik hizmetleri vermek üzere istihdam edilmektedir.
- GEM'lerin kapatılması sürecinde, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına entegrasyonunu desteklemek amacıyla SGEP'ler devlet okullarında görevlendirilmiştir.
- Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara özel ilgi göstererek kapsayıcı bir eğitim sistemini desteklemek ve insan kaynaklarını geliştirmek için çok sayıda mesleki gelişim eğitim programı sağlanmıştır. Bu eğitimler ile SGEP, Türk öğretmenler ve müdürler hedeflenmiştir.

4.1. İhtiyaçlar ve öncelikli alanlar

Suriyeli çocukları devlet okullarına entegre etmek için gösterilen ve yukarıda açıklanan tüm çabalara rağmen, Suriyeli öğrenci nüfusunun büyüklüğü nedeniyle Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına entegre edilmesi konusunda hâlen kapatılması gereken bazı önemli açıklar bulunmaktadır. Tespit edilen bu ihtiyaçlar aşağıda belirtilmektedir:

- Kasım 2021 itibariyle 731.713 Suriyeli öğrenci devlet okullarına kayıtlı bulunmaktadır (HBÖGM, 2021). Şu anda okula gitmeyen öğrencilerin zaman içinde devlet okullarına kaydolmasıyla Suriyeli öğrenci sayısında bir artış beklenmektedir. Bunun yanı sıra okul çağındaki çocuk sayısındaki doğal artış, devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısında artışa neden olacaktır. Yeni öğrenci sayısının artması nedeniyle, ilave fiziksel olanaklara (örn. sınıflara ve okul binalarına) ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç, yeni fonlar tahsis edilmesini gerektirmektedir. Türkiye'nin cömert çabalarına rağmen, bugüne kadar sınırlı ölçüde uluslararası destek sağlanmıştır. Bu durum, kısa ve uzun vadede ekonomiyle ve kaliteyle ilgili güçlükler oluşturmaktadır.
- Devlet okullarındaki Suriyeli öğrenci sayısının artması, kültürel çatışmalara neden olabilmekte ve bu rapor için yapılan araştırmanın katılımcılarının da belirttiği gibi, Türk ebeveynlerin aşırı kalabalık sınıflara tepkisine

yol açmaktadır. Ayrıca bazı Türk ailelerin Suriyeliler hakkında çocuklarının okula da yansıtılabileceği olumsuz tutumları olabilmektedir. Esasen çoğu insan Suriyelilere karşı olumsuz bir tutum içinde olmayıp onları misafir olarak görse de örneğin, Çocukları ve Haklarını Koruma Platformu tarafından yapılan araştırmanın bulguları, görüşülen ebeveynlerin yüzde 56'sının kendi çocuklarının Suriyeli bir çocukla arkadaş olmasını onaylamadığını göstermektedir (aktaran ERG, 2018).

- Araştırmanın sonuçlarına göre, Suriyeli çocuklara Türkçe öğretmek için pek çok girişimde bulunduğumuz hâlde, çok sayıda Suriyeli çocuğun özellikle de akademik açıdan dil sorunları devam etmektedir. Dil yeterliğinin olmaması genellikle Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemlerine ve toplumuna entegrasyonunun önündeki temel engel olarak görülmektedir. Katılımcılara göre, birçok Suriyeli öğrenci, yeterli Türkçe eğitimi olmadan okula başladıkları için normal dersleri yeterince takip edememektedir. Bu durum, onların akademik performanslarını, sınıfa bağlılıklarını ve Türk akranları ve öğretmenleriyle sosyalleşme becerilerini engellemektedir. Çocukların dil sorunları nedeniyle dersi etkili bir şekilde takip etmedikleri zaman, geri çekilme veya davranış sorunları gösterme eğiliminde olabilecekleri de bildirilmiştir.



© UNICEF/UN042424/Ergen

- Bu araştırmanın sonuçları, tam olarak kapsayıcı bir okul ortamı yaratmak için hâlâ kat edilmesi gereken bir yol olduğunu göstermektedir; zira birçok Suriyeli öğrenci, çoğunluğu Suriyelilerden oluşan sınıfları tercih etmektedir. Çalışmaya katılan birçok öğretmen, bazı öğrencilerinin entegrasyon sorunları nedeniyle transfer edildikleri devlet okullarından HEP programına geri dönmek istediklerini ifade etmiştir. Gerçekten de Carlier (2018) geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler, devlet okullarına yaygın olarak alınmaya başladığında, zorbalığa ilişkin sorunlar ortaya çıkmaya başladığını belirtmektedir. Daha da önemlisi, Türkçe dil becerilerinin eksikliği, asimile olma korkusu ve yaşadıkları çatışmaya bağlı travma gibi nedenlerle çoğu durumda bu öğrenciler devlet okullarına kolayca uyum sağlayamamaktadırlar (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018; Taştan ve Çelik, 2017; UNICEF, 2015b).
- Devlet okullarında Suriyeli çocuklarla çalışan öğretmenlere göre, en büyük zorluklarından biri Suriyeli çocuklar için eğitim düzenlemelerinin (mesleki gelişim ve eğitim materyalleri) eksikliğidir (Kılıç ve Özkor, 2019). OECD tarafından 2018 yılında yürütülen TALIS anketinin sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğretmenler en çok iki konuda mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır: "Farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim" (yüzde 24,6) ve "çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda eğitim vermek" (yüzde 22,2) (TEDMEM, 2019). Bu durum büyük olasılıkla Suriyeli çocukların devlet okullarına entegrasyonundan kaynaklanmakta ve öğretmenlerin geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler ile pedagojik sorunlar ve iletişim sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Türk devlet okullarındaki Suriyeli öğrenciler, bir yandan Türkçe öğrenmeye çalışırken diğer yandan Türk akranlarıyla aynı müfredatı takip etmektedir. Sınıflarda standart öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanılması ise Suriyeli öğrencilerin öğrenme fırsatlarını engelleyebilmektedir
- İlkokul düzeyi ile karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitime ve lise eğitimine kayıt oranları geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar arasında düşüktür. Ekonomik, sosyal ve kültürel faktörler okul öncesi eğitim programlarına ve liseye devam oranlarının azalmasına yol açmaktadır. Devlet okullarında eğitim ücretsiz olmasına ve ders kitaplarının tüm öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmasına rağmen maddi zorluklar, ailenin durumu veya kültürel faktörler nedeniyle bazı çocuklar aile bütçesine katkıda bulunmak için tarım, sanayi, fabrika, inşaat gibi sektörlerde çalıştırılmaktadır. Söz konusu çocuklar genellikle okula ya hiç kaydolmamakta ya da kaydolsalar da uzun bir süre devamsızlık yapmaktadırlar. Ek olarak, bazı katılımcılar Suriyeli ailelerin kız çocuklarını sosyal ve kültürel sebeplerle lise düzeyinde okula göndermediklerine dair bazı vakaları aktarmışlardır.
- Geçici koruma altındaki Suriyeli bazı çocuk gruplarıyla ilgili olarak iki konuya daha fazla dikkat gösterilmesi gerekmektedir. Her ne kadar devlet okullarında SGEP'in de yardımıyla psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri konusunda rutin çalışmalar yürütülse de Suriyeli öğrencilere özel bir program uygulanmamaktadır. Benzer şekilde, engeli olan Suriyeli çocuklar, engeli olan Türk öğrencilerle hemen hemen aynı haklara sahip olsalar dahi doğrudan engeli olan Suriyeli çocukları hedef alan çok az girişimde bulunulmuştur (ERG, 2018). Engeli olan çok sayıda Suriyeli çocuk, aileleri genellikle kendilerini evde tuttuğu için sunulan hizmetlerden yararlanamamaktadır.
- HEP ile ilgili iki ana zorluk tanımlanmıştır. İlk olarak öğretmenler HEP'in öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve anlama becerilerini geliştirmek için yeterli zamana sahip olmadığını belirtmişlerdir. İkincisi, HEP'in uygulandığı bazı alanlarda altyapı sorunları mevcuttur.
- Katılımcılara göre Suriyeli nüfus çok hareketlidir ve yetkililere haber vermeden ülke veya şehir değiştirebilmektedir. Bu durum, onların il düzeyinde takip edilmelerini ve kaydolmalarını zorlaştırmaktadır.



4.2. Öncelikli öneriler ve gelecek

Bu rapor boyunca yürütülen analize dayalı olarak, aşağıdaki öncelikli programlama ihtiyaçları önerileri ve ileriye dönük öncelikli alanlar belirlenebilir:

- Suriyelilerin yoğunlaştığı yerlerdeki sınıf mevcutlarının yüksek olması Türk ailelerinin tepkisine neden olmakta ve Suriyeli çocukların ev sahibi topluma entegrasyonunu engellemektedir. Bu nedenle, Suriyeli nüfusun yoğun olduğu bölgelerde yeni sınıf/okul yatırımları yapılmalıdır.
- Yalnızca geçici koruma altındaki nüfusun Türk toplumuna nasıl entegre edileceğine odaklanmak yerine, eğitim politikaları ve müdahaleler hem Suriyeli hem de ev sahibi toplumu hedef almalıdır. Bu bağlamda aşağıdaki adımlar atılabilir:
 - Suriyeli ailelerin Türk ailelerle iletişim kurabilecekleri ve kültürel alışveriş yapabilecekleri programlar ve kanallar aracılığıyla Türk ve Suriyeli aileler arasında sosyal uyumu geliştirmek.
 - Hem Suriyeli hem de Türk aileler için ebeveyn/aile eğitim programları geliştirmek.

- Suriyeli öğrencilerin akademik bakımdan Türkçe dil yeterliklerinin düşük olması, okula entegrasyonlarının önündeki en önemli engellerden biridir. Bu nedenle onların dil öğrenimini destekleyen uyum sınıfları ve yaz okulları gibi programlar devam etmelidir.
- Türk devlet okullarında tamamen kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için daha fazla önlem alınması tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki adımlar atılabilir:
 - Kapsayıcı eğitim adına bütünsel bir okul yaklaşımı oluşturmaya yönelik politikaların geliştirilmesi (örneğin, okulların Türk ve Suriyeli öğrencileri ve Türk ve Suriyeli aileleri bir araya getirecek etkinlikler düzenlemeye teşvik edilmesi vb.).
 - Okullarda değişimi başlatmak ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmak amacıyla okul liderlerinin liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi.
 - Tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla standart öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanılmaması yönünde okulları teşvik edecek politikaların geliştirilmesi.



© UNICEF/UN0443201/Rich/Photographer

- Çok kültürlü sınıflarda çalışan öğretmenlerin kapasitelerinin artırılmasına yönelik önlemlerin alınması önerilmektedir. Bu konuda aşağıdaki adımlar atılabilir:
 - Başta iletişim, çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim ve farklılaştırılmış öğretim alanlarında öğretmenlerin mesleki gelişiminin sürdürülmesi.
 - Hizmet içi eğitimlerin teori yerine uygulamaya dayalı bir şekilde tasarlanması.
 - Kapsayıcı öğretim ve öğrenimde tüm okulu hedefleyen programların geliştirilmesi.
 - Öğretmenlerin çalışmalarına rehberlik edecek ve kolaylaştıracak, özellikle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış örnek etkinlikler ve materyallerin geliştirilmesi.
- Suriyeli aileler genellikle mali güçleri ile çocuklarının eğitim ihtiyaçları arasında bir seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Bu durumda, çocuklarının eğitim almasından ziyade çalışarak ailenin temel ihtiyaçlarını karşılamasını tercih etmektedirler. Bu nedenle, okula giden öğrencilere verilen mali teşviklerin (örneğin, ŞEY) devam etmesine [ve genişletmesine] ihtiyaç vardır.
- Suriyeli çocukların psiko-sosyal ihtiyaçları ile engeli olan Suriyeli çocuklara daha fazla dikkat edilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki adımlar atılabilir:
 - Devlet okullarındaki Suriyeli öğrenciler için daha yapılandırılmış ve uzmanlaşmış psikososyal destek programlarının geliştirilmesi.

- Özel eğitim ihtiyacı olan Suriyeli çocukları hedefleyen programların geliştirilmesi.
- HEP, okul dışındaki göçmen çocukların örgün eğitime alınmasını sağlamak için çok başarılı bir program olmuştur ve devam etmesi önerilmektedir. Ancak özellikle Modül A'ya ayrılan zaman yeniden düzenlenebilir. Ayrıca HEP'te kullanılan halk eğitim merkezlerinin altyapı açısından güçlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

4.3. Son Sözler

Türkiye'de Suriyeli çocuklara, durumları ilk başta geçici olarak görüldüğü için ve dil engelleri nedeniyle kamplarda çadır, konteyner ve prefabrike okullarda eğitim verildi. Kamplar dışında, ev sahibi topluluklarda yaşayan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim hizmetleri ise daha ziyade yerel belediyelerin, STK'ların ve Suriyeli misafirlerin kendi çabalarıyla sağlanmıştır. Bu imkânların kısa bir süre sonra çok sayıda Suriyeli çocuğun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. 2014/21 sayılı Genelge ve MEB ile UNICEF'in çabalarıyla Suriyeli nüfusunun yoğun olduğu illerdeki il millî eğitim müdürlükleri Suriyeli çocukların eğitimi için devlet okullarını tahsis etmeye başlamış onların eğitimi için kullanılacak bir yöntem olarak ikili eğitim sisteminin önünü açmıştır. Dolayısıyla Türk öğrenciler için öğleden sonra okul günü bittiğinde, okul binası Suriyeli çocukların eğitimine açılmıştır.

GEM'ler resmî olarak 2014 yılında kurulmuştur. GEM'lerde eğitim hizmetleri, uyarlanmış Suriye müfredatını kullanan SGEF tarafından Arapça olarak sağlanmıştır. Öte yandan, Suriye'deki şiddet olayları, krizin hızlı bir şekilde bitmeyeceğini açıkça göstermiştir. Bu durum, Suriyeli nüfusun Suriye'ye dönmesini zorlaştırmıştır. Bu nedenle Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi için insani-acil bir yaklaşımdan ziyade uzun vadeli bir entegrasyon yaklaşımı benimsenmiştir. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar aşamalı bir şekilde 2016 yılından itibaren devlet okullarına kaydolmaya başlamış ve 2020 itibarıyla tüm GEM'ler kapatılmıştır. Böylece ilk müdahale kapsamındaki temel hedef, okullaşmayı ve devamı sağlamak iken, 2016 yılından bu yana, kapsayıcı politikaların geliştirilmesine ve uygulanmasına odaklanılmaktadır.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar, 2016 yılından itibaren kademeli olarak Türk devlet okullarına geçiş yapmıştır. Suriyeli çocukların devlet okullarına entegre olmasıyla birlikte, dil, Suriyeli çocukların okullarda karşılaştıkları en önemli engellerden biri hâline gelmiştir. Birçok Suriyeli öğrenci, yeterli Türkçe dil eğitimi almadan okula başladıkları için normal dersleri yeterince takip edememektedir. Bu durum onların akademik performanslarını etkilemiş; sınıfla etkileşimlerini, Türk akranları ve öğretmenleri ile sosyalleşmelerini de engellemiştir. Kademeli bir geçişi kolaylaştırmak için MEB, Suriyeli öğrenciler için TDO'larda uyum dersleri ve Türkçe dil kurslarının sağlanmasını güçlendirdi. Ayrıca, Telafi, Destekleme ve yaygın eğitim programları (örneğin, HEP ve TDK) gibi bir dizi destek programı geliştirilmiştir. Suriyeli öğrenciler, ŞEY ve İYEP gibi bazı ulusal programlara da kabul edilmiştir. Ortaöğretimdeki Suriyeli kız ve erkek çocukların sayısını artırmak için özel önlemler alınmıştır. Ayrıca MEB, UNICEF'in desteğiyle, Suriyeli çocuklara özel bir önem vererek, Türkiye'de kapsayıcı bir eğitim sistemini desteklemek için insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik bir dizi öğretmen ve idareci eğitim programı yürütmüştür. COVID-19 pandemisi sürecinde EBA Suriyeli öğrencilerin eğitiminde etkili bir şekilde kullanılmıştır.

Türkiye'nin üstün çabalarına rağmen 392.640 Suriyeli çocuk hâlâ okula gitmemektedir. Bu çocuklara ulaşım onları TDO'lara kaydetmek için HEP geliştirilmiştir. HEP, yaygın eğitim kurumları olan HEM'lerde sunulsa da yaygın bir eğitim girişimi olarak değil, okul dışındaki Suriyeli çocukları TDO'lara entegre etmek için bir köprü programı olarak tasarlanmıştır. Bu belgede belirtildiği üzere, HEP en savunmasız çocuklara ulaşma ve onları TDO'lara

kaydetme açısından başarılı olduğunu kanıtlamıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre HEP, Suriyeli öğrenciler tarafından iyi karşılanmakta ve onlara sadece TDO'ya giden bir yol değil, aynı zamanda savunmasız yapıları nedeniyle ihtiyaç duyabilecekleri psikososyal desteği de sağlamaktadır. COVID-19 pandemisine karşı alınan önlemler nedeniyle TDO'lar zaman zaman kapatılsa da öğrencilerin aktif katılımıyla HEP'te eğitime Haziran 2020'den itibaren yüz yüze devam edilmiştir.

UNHCR, mülteci eğitimi stratejisini Eylül 2019'da başlatmıştır. Strateji belgesinde, Türkiye'deki eğitim sektörünün Suriye krizine müdahalesi, iyi uygulama olarak değerlendirilmiş ve şöyle ifade edilmiştir: "[Türkiye'nin uygulamaları], büyük çaplı mülteci hareketlerine karşılık olarak ve kısa vadeli, acil çözümlerden daha kurumsallaşmış, sistematik ve sürdürülebilir yaklaşımlara geçiş için devletlerin yapması gereken eğitim politikası seçimlerine faydalı içgörüler sağlamaktadır." (UNHCR, 2019c, s.18). Suriye krizi gibi karmaşık ve uzun süreli acil durumlara baş etmek hiçbir zaman kolay değildir. Ayrıca milyonlarca Suriyelinin sınırı geçerek korunmaya muhtaç olması, Türkiye'yi bu belgede de belirtildiği gibi birçok zorlukla karşı karşıya bırakmıştır. Ancak bu dokümanda ele alındığı gibi Suriyeli çocukların eğitiminde olağanüstü bir iş çıkarmıştır. Türkiye MEB için ek zorluklar yaratan COVID-19 pandemisi döneminde de Suriyeli çocukların eğitimine destek vermeye devam etmiştir. Ancak, çocuk işçiliği, çocuk yaşta evlilikler, aile içi şiddet ve radikalleşme potansiyeli gibi birçok riskle karşı karşıya olan tüm Suriyeli çocukların eğitime dâhil edilmesi için daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir (Eryaman ve Ervan, 2019).

Mevcut kanıtlar eğitimin acil durumlarda olumlu bir etki yaptığını gösterse de bu konuya dair mevcut ve nitelikli veri yetersizdir (Mendenhall, 2019a; Montjouridès ve Liu, 2019). Dolayısıyla paydaşlar, "neyin, nasıl, kimin için ve ne pahasına işe yaradığına dair önemli kanıtlardan yoksun kalmaktadır" (INEE, 2019, s. 4). Bu rapor, bu amaca yönelik olarak göçmenlerin eğitimindeki güncel konuları ana hatlarıyla ortaya koymuş, dünyada mülteci çocukların eğitimini desteklemeye yönelik stratejileri incelemiştir. Ayrıca literatür taraması ve saha çalışmasına dayanarak Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocuklara verilen eğitim hizmetlerinin, özellikle HEP'in gidişatını ve özelliklerini tanımlamıştır. Bunların yanı sıra Türkiye'de yürürlüğe giren ve dünyada diğer bağlamlara referans olarak olabilecek politikalara ve programlara yer vermiştir.



KAYNAKÇA

3RP (Bölgesel Mülteci ve Dayanıklılık Planı) (t.y.). Regional strategic overview 2019/2020 [PDF dosyası]. Erişim adresi: <https://www.nolostgeneration.org/sites/default/files/makhalid/3RP%20RSO%202019-2020.pdf>

Aydin, H. & Kaya, Y. (2017) The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. DOI: 10.1080/14675986.2017.1336373

Bianet (2019). Erişim tarihi: 1 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://bianet.org/english/minorities/209206-mudanya-municipality-forces-syrians-out-of-beach-in-bursa>

Carlier, W. (2018). The widening educational gap for Syrian refugee children [KidsRights Report 2018]. Erişim tarihi: 22 Haziran 2019. Erişim adresi: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Background%20Report%202018%20The%20Widening%20Educational%20Gap%20for%20Syrian%20Refugee%20Children_0.pdf

CEC (Compensatory Education Curriculum) (2018). Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik telafi eğitimi çerçeve öğretim programı. Erişim tarihi: 24 Haziran 2019. Erişim adresi: <http://pictes.meb.gov.tr/izleme/Uploads/telafi/rehberlik.pdf>

Coşkun, İ., Eren Ökten, C., Dama, N., Barkçin, M., Zahed, S., Fouda, M., Toklucu, D., Özserp, H. (2017). *Breaking down barriers: Getting Syrian children into school in Turkey*. SETA Yayınları. Erişim adresi: https://setav.org/en/assets/uploads/2017/09/R90_BreakingBarriers.pdf

Coşkun, İ. & Emin, M. N. (2016). *A road map for the education of Syrians in Turkey*. Ankara: SETA Vakfı.

CoEU (2017). Outcome of proceedings [Council conclusions for operationalising the humanitarian-development nexus]. Erişim tarihi: 22 Kasım 2019. Erişim adresi: <https://www.consilium.europa.eu/media/24010/nexus-st09383en17.pdf>

CPRS (1967). Mültecilerin hukuki durumuna dair sözleşme ve protokol. Erişim tarihi: 19 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>

CPRSR (Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme ve Protokol) (t. y.). Mültecilerin hukuki durumuna dair sözleşme ve protokol [PDF dosyası]. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>

GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü) (2013). *2013 yıllık göç raporu*. Erişim tarihi: 18 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2013_yillik_goc_raporu.pdf

GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü) (2015). 2015 yıllık göç raporu [PDF dosyası]. Erişim tarihi: 16 Haziran 2019. Erişim adresi: https://www.goc.gov.tr/files/files/2013_yillik_goc_raporu.pdf

GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü) (2019). Geçici koruma. Erişim tarihi: 24 Kasım 2019 Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü) (2019a). Irregular migration. Erişim tarihi: 20 Kasım 2019. Erişim adresi: <https://en.goc.gov.tr/irregular-migration35>

GİGM (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü) (2021). Geçici koruma. Erişim tarihi: 15 Kasım 2021. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Ekşi, N. (2016). Suriyelilerin hukuki statüsü ve suriyelilere sağlanan hizmetler. Erişim tarihi: 15 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/yurtici-calisma-raporlari/calistayraporu.pdf>

Emin, M., N. (2016). *Türkiye'deki Suriye'li çocukların eğitimi*. Ankara: SETA Vakfı. Erişim tarihi: 22 Temmuz 2019. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2018). Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek [PDF dosyası]. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/bir-arada-yasami-ve-gelecegi-kapsayici-egitimle-insa-etmek-2/>

Eryaman, M. & Evran, S. (2019), Syrian refugee students' lived experiences at temporary education centres in Turkey. Arar, K., Brooks, J. and Bogotch, I. (Eds.) *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (p. 131-143). Emerald Publishing Limited. DOI: 10.1108/978-1-78756-044-420 191009

Esen, A., Duman, M., & Alper, H. (Ed.). (2016). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: tespitler ve öneriler*. İstanbul: Demokrasi Akademisi Vakfı.

Ferris, E. & Kırışçı, K. (2016). *The consequences of chaos: Syrian's humanitarian crisis and failure to protect*. Washington D.C.: The Brooking Institutions.

Hale, A. J., Ricotta, D. L., Freed, J., Smith, C. C., & Huang, G. C. (2019). Adapting Maslow's hierarchy of needs as a framework for resident wellness, *Teaching and Learning in Medicine*, 31(1), 109-118. DOI: 10.1080/10401334.2018.1456928

SÇK (Sektörler Arası Çocuk Kurulu) (t.y.). Şartlı nakit transferi. Erişim adresi: <http://www.sck.gov.tr/Belgeler/%c5%9eARTLI%20NAK%c4%b0T%20TRANSFER%c4%b0%20PROGRAMI.pdf>

ICFS (2019). Integration classes for foreign students. Erişim tarihi: 23 Kasım 2019. Erişim adresi: <https://www.memurlar.net/haber/855793/meb-den-yabanci-ogrenciler-icin-uyum-sinifi-genelgesi.html>

IDFA (2016). Education 2030 Incheon Declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all [PDF dosyası]. Erişim adresi: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-2016-en_0.pdf

INEE (2010a). Minimum standards for Education: Preparedness, response, recovery. INEE publication. Erişim tarihi: 17 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_EN.pdf

INEE (2010b). *Guidance notes on teaching and learning*. INEE publication. Erişim tarihi: 11 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://inee.org/system/files/resources/INEE_Guidance_Notes_on_Teaching_and_Learning_EN.pdf

INEE (2019). *Achieving SDG4 for children and youth affected by crisis*. New York: Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) c/o International Rescue Committee. Erişim tarihi: 19 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://inee.org/system/files/resources/INEE_AWG_Brief_2019_en.pdf

Kagawa, F. (2005). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503.

Karaman, S. (2018). *Eğitim hakkının korunması açısından PICTES projesinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Erişim tarihi: 23 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://docplayer.biz.tr/142774251-Egitim-hakkinin-korunmasi-acisindan-pictes-projesinin-degerlendirilmesi-sedat-karaman.html#show_full_text

Kılıç, G. & Özkor, D. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu [PDF dosyası]. Erişim tarihi: 28 Temmuz 2019. Erişim adresi: <http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9Ft%C4%B1ma-Raporu.pdf>

Kirk, J. (2009). Setting the context. In Kirk, J. (Ed.) *Certification counts: Recognizing the learning attainment of displaced and refugee children*. Paris: International Institute of Educational Planning.

HGÖGM (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) (2017). *2016 yılı izleme ve değerlendirme raporu*. Erişim tarihi: 24 Temmuz 2019. Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2016/mobile/index.html>

HGÖGM (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) (2018a). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. Erişim tarihi: 19 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018__Yinternet_BYIteni.pdf

HGÖGM (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) (2018b). *İzleme ve değerlendirme raporu 2017*. Erişim tarihi: 24 Kasım 2019. Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104>

HGÖGM (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) (2021). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri* [İnternet bülteni]. Erişim tarihi: 15 Kasım 2021. Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/05171729_ekim3.pdf

Mendenhall, M. (2019a). *Building Evidence on Education in Emergencies* [Söyleşi metni]. Erişim tarihi: 14 Temmuz 2019. Erişim adresi: <http://www.freshedpodcast.com/marymendenhall/?fbclid=IwAR2WdFaKWBI8pp9z7OUZeOukAbPNPoMos0B9GsRlfGIUFi61YR405PBFi94>

Mendenhall, M. (2019b). Data collection and evidence building to support education in emergencies. *NORRAG, Special Issue 2*, 9-15.

Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 92-130. DOI: <https://doi.org/10.17609/N8D08K>

Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414578

MEB (2015). *T. C. Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik*. Erişim tarihi: 29 Temmuz 2017. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15 imzasz.pdf

MEB (2016). YÖBİS. Erişim tarihi: 20 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://eskisehir.meb.gov.tr/www/yobis-tum-okul-mudurlukleri-dikkatine/icerik/1868>

MEB (2017b). *Geçici koruma statüsündeki suriyelilere yönelik rehberlik ve özel eğitim kılavuz kitapları*. Erişim tarihi: 29 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/gecici-koruma-statusundeki-suriyelilere-yonelik-rehberlik-ve-ozel-egitim-kilavuz-kitaplari-yayimlanarak-dagitimina-baslandi/icerik/973>

MEB (2017c). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan millî eğitim bakanlığı öğretmenlerinin eğitimi. Erişim tarihi: 22 Haziran 2019. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-mill-egitim-bakanligi-ogretmenlerinin-egitimi/icerik/467>

MEB (2018a). *2023 Vizyon Belgesi*. Erişim tarihi: 22 Temmuz 2019. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

MEB (2018). Turkey's education vision [PDF dosyası]. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_VIZYON_ENG.pdf

MEB (2018b). Kapsayıcı eğitim projesi. Erişim tarihi: 16 Temmuz 2019, Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>

Montjouridès, S. & Liu, J. (2019). Data and evidence on education in emergencies: Linking global concerns with local issues. *NORRAG, Special Issue 2*, 16-18.

NLG (2018). *No lost generation update January-December 2018*. Erişim tarihi: 7 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://www.nolostgeneration.org/sites/default/files/webform/contribute_a_resource_to_nlg/13566/no-lost-generation-2018-update-%28lo-res.pdf

NLG (2020). Syria crisis education information management (IM) package November 2020 revision. Erişim tarihi: 7 Ocak 2021. Erişim adresi: https://www.nolostgeneration.org/sites/default/files/webform/contribute_a_resource_to_nlg/24631/revised-im-package-2020.pdf

NLG (t.y.). What we do. Erişim tarihi: 17 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://www.nolostgeneration.org/page/what-we-do>

Özcan, A. (2018). Çok Kültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Kurumu*, 4(1), 17-29.

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.

Öztürk, M. (2019). An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training Model in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23-36.

Öztürk, M., Cengiz, G., Ş., T., Köksal, H., İrez, S. (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

PICTES (2019a). Öğretmen eğitimleri. Erişim tarihi: 1 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Faaliyetler/OgreticiEgitimi>

PICTES (2019b). Yaz dönemi telafi eğitimi: Uygulama kılavuzu. Erişim tarihi: 25 Kasım 2019. Erişim adresi: http://pictes.meb.gov.tr/izleme/content/dosyalar/telafi_klavuz.pdf

PICTES (2019). Haberler. Erişim tarihi: 1 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Haberler/Details/249>

Retamal, G. & Aedo-Richmond, R. (Eds.) (1998). *Education as a humanitarian response*. London: Cassell.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.

Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. *Commonwealth Education Partnership*, 52-57. Erişim tarihi: 19 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Sinclair/publication/44827068_Education_in_emergencies/links/55e7ef5108aeb6516262ed9e/Education-in-emergencies.pdf

Sönmez, R. (2018). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre geçici eğitim merkezlerinin sorunları ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim adresi: <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/560>

Steiner-Khamsi, G., Monks, J. & Brylinski, E. (2019). Foreword. In Mendenhall, M. (Ed.) *Data collection and evidence building to support education in emergencies* [Norrag Special Issue 2], s. 4-5.

Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). *Education of Syrian children in Turkey: Challenges and recommendations*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

TEDMEM (2019). TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler [TEDMEM Analiz Dizisi 6]. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Topçu, E. (2017). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime kazandırılma süreci: Geçici Eğitim Merkezleri. Taştan ve Kavuncu (editörler) (2017). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar* (s. 11-25). Ankara: Polis Akademisi Yayınları.

Tüzün, I. (2017). *Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar* [Rapor]. Erişim tarihi: 24 Temmuz 2019. Erişim adresi: <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/t/u/turkiyede-multeci-cocuklarin-egitim-hakini-destekleyen-yaklasimlar-politikalar-ve-uygulamalar-fnf-turkiye.pdf>

BM (t.y.). Quality education. Erişim tarihi: 25 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://www.un.org/sustainable-development/education/>

UNESCO (t.y.). Syrian Arab Republic. Erişim tarihi: 10 Ocak 2020. Erişim adresi: <http://uis.unesco.org/en/country/sy>

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO (2017). Protecting the right to education for refugees (2nd ed.). Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076>

UNHCR (2012). 2012-2016 education strategy [PDF dosyası]. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html>

UNHCR (2015). *Secondary education for refugee adolescents*. Issue Brief 6. Erişim adresi: <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/560be1759.pdf>

UNHCR (2018). Turkey education sector: Q4 January December 2018. Erişim tarihi: 22 Kasım 2019. Erişim adresi: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/68166>

UNHCR (2019a). Global focus: Turkey. Erişim tarihi: 11 Haziran 2019 Erişim adresi: <http://reporting.unhcr.org/node/2544>

UNHCR (2019c). Refugee education 2030: A strategy for refugee inclusion [PDF dosyası]. Erişim adresi: from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/71213.pdf>

UNHCR (2020). *Global trends: Forced displacement in 2019*. Erişim tarihi: 17 Temmuz 2019. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>

UNHCR (2021). Situation in Syria. Erişim tarihi: 12 Haziran 2019. Erişim adresi: <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>

UNESCO (t.y.). Syrian Arab Republic [Data for the sustainable development goals]. Erişim adresi: <http://uis.unesco.org/country/SY>

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNICEF (t.y.a). Erişim tarihi: 22 Kasım 2019 Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/en/stories/education-golden-bracelet>

UNICEF (t.y.b). The conditional cash transfer for education (CCTE) programme. Erişim tarihi: 22 Kasım 2019 Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/en/conditional-cash-transfer-education-ccte-programme>

UNICEF (t.y.c). Non-formal education programme. Erişim adresi: <http://www.unicef.org.tr/nfe/index.html>

UNICEF (2015a). Country programme document: Turkey 2015. Erişim adresi: <https://digitallibrary.un.org/record/798668?ln=en>

UNICEF (2015b). Evaluation of report on the psychosocial training of trainers. UNICEF Türkiye. Yayımlanmamış rapor.

UNICEF (2018a). UNICEF Strategic Plan 2018–2021. Erişim tarihi: 20 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://www.unicef.org/publications/index_102552.html

UNICEF (2018b). Turkey – UNICEF Country programme of cooperation 2016-2020: Annual report 2017 [PDF dosyası]. Erişim tarihi: 20 Kasım 2019. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/6646/file/UNICEF%20TURKEY%20ANNUAL%20REPORT%202017.pdf>

UNICEF (2019a). *Every child learns: UNICEF Education Strategy 2019–2030*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/media/59856/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030.pdf>

UNICEF (2019b). *Country office annual report 2018*. Erişim tarihi: 20 Temmuz 2019. Erişim adresi: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Turkey_2018_COAR.pdf

Topçu, E. (2017). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime kazandırılma süreci: Geçici Eğitim Merkezleri. Taştan ve Kavuncu (editörler) (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar (s.11-25). Ankara: Polis Akademisi Yayınları.

Usta, M., Arıkan, İ., Şahin, Y., Çetin, M. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188. doi: 10.19059/mukaddime.341921



unicef 
her çocuk için

 unicefturkiye

 unicefturkiye

 unicefturk

www.unicef.org/turkey