

**İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ PROGRAMLAR ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYAL PROJELER VE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI YÖNETİMİ**  
**YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SURİYE MÜLTECİ KRİZİNDE FAALİYET GÖSTEREN STK'LARIN**  
**OKUL DIŞI EĞİTİM ÇALIŞMALARININ TÜRKİYE EĞİTİM**  
**POLİTİKASINA ETKİLERİ**

**Ebru Güler**  
**115706006**

**Prof. Dr. Nurhan YENTÜRK**

**İSTANBUL**  
**2020**

**Suriye Mülteci Krizinde Faaliyet Gösteren STK'ların Okul Dışı Eğitim  
Çalışmalarının Türkiye Eğitim Politikasına Etkileri**

**The Impacts Of Education Policy Of Non-Formal Education Of Ngos  
Operating In The Syrian Refugee Crisis In Turkey**

Ebru GÜLER  
115706006

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. Nurhan YENTÜRK** .....

Bilgi Üniversitesi

**Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Burhan ŞENATALAR** .....

Bilgi Üniversitesi

**Prof. Dr. Serkan ÇELİK** .....

Hacettepe Üniversitesi

Tezin Onaylandığı Tarih : .....

Toplam Sayfa Sayısı : .....

Anahtar Kelimeler (Türkçe)

1) Herkes için eğitim

2) Informal eğitim

3) Sivil toplum kuruluşu

4) Suriyeli mülteciler

5) Eğitim politikası

Anahtar Kelimeler (İngilizce)

1) Education for All

2) Nonformal Education

3) Nongovernmental Organization

4) Syrian refugees

5) Education policy

## ÖZET

Suriye'deki iç savaşın 2011 yılında sınırlarda insani hareketliliğini yoğunlaştırmıştır. Suriye mülteci krizinin niteliğinin ve coğrafi yaygınlığının artması, öngörülen kısa süreli insani yardım müdahalelerini ötesine taşınmasına neden olmuştur. Bu durumu kamplarda yaşayan Suriyeli mülteciler yanında kentlerde yaşama hazırlanan Suriye mülteciler izlemiştir. Kentlerde Suriyeli mültecilerin görünür olması, kamplara erişimi resmi izne bağlı olan STK'larının süreçte daha aktif rol almasına neden olmuştur.

Bu çalışma, aile dili, okul dilinden farklı Suriyeli çocuklar için Sivil Toplum Kuruluşları tarafından uygulanan okul dışı eğitim faaliyetlerinin Türkiye eğitim politikasına konumuna odaklanır. Sivil Toplum Kuruluşlarının eğitim sektöründeki etkisini belirlemeyi amaç edinir. Bu ilişkinin somut kurgusunu Türkiye'deki Suriye mülteci krizi ile birlikte STK'lar tarafından kullanılan terminoloji ve uygulanan modeller üzerinden derinlemesine inceler. Çalışma sonunda Sivil Toplum Kuruluşları tarafından uygulanan modeller incelenerek, eğitim politikası düzleminde etkililiği, kabulü ve uygulanabilirliği saptanmaya ve tartışılmaya çalışılır.

Bu amaçla araştırmanın konusu üç boyutta irdelenir;

1. UN based agencies (BM örgütleri), INGOs (Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları) Türkiye menşeli STK'ların (yerel, ulusal ve uluslararası) ve Türkiye'de kurulan Suriyeli STK'ların eğitim sektöründeki rolleri ve etkileri,
2. Suriyeli mülteci akını ile STK'ların insanı yardım alanında kurumsal kapasite gelişimi ve eğitim sektörü çalışmaları,
3. STK'larda kullanılan eğitim terminolojisi ve uygulanan eğitim modellerinin Türkiye Eğitim Politikası etkisi ile çalışmanın şekillenmesi planlanmaktadır.

Nitel yöntemle sürdürülen araştırma, bahsedilen amaçları derinlemesine tartışma amacıyla eğitim sektöründe üst düzey yönetici pozisyonunda olan 7 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çok boyutlu çözümlene için yukarıda bahsedilen STK'lara MEB yöneticisinin görüşmesi de dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Suriyeli mülteci krizi ile beraber eğitim sektöründe faaliyet gösteren STK'ların eğitim politikasına deneyim ve bilgi aktarımı konusunda etkisi bulunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** herkes için eğitim, non-formal eğitim, sivil toplum kuruluşları, suriyeli mülteciler, eğitim politikası

## **ABSTRACT**

The civil war in Syria intensified its humanitarian mobility at the borders in 2011. The increase in the quality and geographic prevalence of the Syrian refugee crisis has led it to extend beyond the short-term humanitarian response predicted. This was followed by Syrian refugees living in the camps, as well as Syrian refugees who were prepared to live in the cities. The fact that Syrian refugees are visible in the cities has caused NGOs, whose access to camps are subject to official permission, to take a more active role in the process.

This research focuses on the position of education policy of Turkey of the activities of non-formal education policy applied by NGOs for Syrian children who are different family language from school language. It aims to determine the impact of NGOs on the education sector. It examines in depth on the terminology and models used by NGOs with the Syrian refugee crisis in Turkey. At the end of the study, the models applied by Non-governmental Organizations were examined and their effectiveness, acceptance and applicability in the educational policy level were tried to be determined and discussed.

For this purpose, the subject of the research is examined in three dimensions;

- 1.** UN based agencies, INGOs, NGOs originating in Turkey (local, national and international) and their roles in the education sector and the effects of the Syrian NGOs established in Turkey,.
- 2.** Institutional capacity development and education sector studies in the field of humanitarian aid for NGOs with the influx of Syrian refugees,
- 3.** The study is planned to take shape with the training terminology and the effect of the applied training model on Turkey Education Policy used in NGOs.

The research, which was carried out with the qualitative method, was held with 7 people who were in the senior management position in the education sector in order to discuss the mentioned objectives in depth. For multi-dimensional analysis, the meeting of the MoNE administrator was included in the NGOs mentioned above. According to the results of the research, along with the Syrian refugee crisis, NGOs operating in the education sector have an impact on the experience and knowledge transfer to the education policy.

**Key words:** Education for All, non-formal education, non-Governmental Organizations, Syrian Refugees, education policy

## ÖNSÖZ

Bazı dönemler insanın dış dünyasında hayatı yavaşlarken, içeride yenilikler filizleniyor olabilir. O an artık farklı bakmaya başlarsın ardından gelen dünyaya, sen de değişirsin, öğrenirsin. İçinden geçtiğim bu yolculuk bana minik bir bebek getirdi. Tezimi yazma sürecimde bana en büyük ilhamı ve motivasyonu yedi buçuk aylık minik oğlum Arles Azul verdi. Akşam uykularını düzenli uyudu, minik dişlerini sakince çıkardı, ben okumalarımı yaparken etrafımda emekledi. Sabırla beni desteklediği için teşekkür ediyorum. Hep desteği yanımda olan eşim, katkısı o kadar derin ki. Onun yapabilirsin telkinleri olmasaydı, nasıl ilerlerdim bilmiyorum. Aynı zamanda beni hep tetikleyen annem, kız kardeşime de teşekkürlerimi iletiyorum.

Ve bu süreçteki en büyük teşekkürlerimden biri de hayatımda bu kadar yeni gündem arasında kaybolmama izin vermeyen, destekleyen, güç veren kıymetli hocam Prof. Dr. Nurhan Yentürk'e.

Son teşekkürüm benimle görüşmeyi kabul eden, deneyimleriyle tezimdeki araştırma sürecine katkılarını sunan katılımcılar için.

Umarım bir gün evlerimizin pencereleri eğitimin herkes için erişebilir, aynı kalitede olduğu bir dünyaya açılır.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
Tablo.....	xi
Görsel.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Problem.....	1
Göç ve eğitimin okullaşmaya etkisi üzerine yaşananlar.....	2
1.2. Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2.....	8
2.1. Suriye insani krizinin Türkiye'ye yansması: Tespitler ve ilk Politika Arayışları.....	8
2.2. Suriyeli Mültecilerin Türkiye'de Kent Yaşamına Girişi.....	10
2.3. Bütüncül Politika Yaratma Girişimleri: YUKK.....	13
2.4. Suriyeli Çocukları Türkiye'de Eğitime Erişiminde Zaman Haritası.....	15
2.5. Suriyeli Mülteci Çocukların Güncel Eğitime Erişimi.....	21
2.6. Suriye Mülteci Krizi ile STK'ların eğitim sektörüne yönelik çalışmaları.....	23
2.6.1. Eğitim sektörüne yönelik işbirliği senaryolarının gerçeklikler üzerinden incelenmesi.....	24
2.6.2. Suriye krizi ile STK'ların insani yardım alanında uyguladıkları eğitim modelleri ve yaklaşımları.....	29
2.7. STK'ların faaliyetlerinin sahada yapılması.....	32
2.8. STK'ların okul dışı eğitim faaliyetlerinin Türkiye Eğitim Politikası ile ilişkisi.....	36
BÖLÜM 3.....	40
Araştırma Yöntemi: Nitel Araçla Eğitime Politikasına Etki Sürecini Anlamak.....	40
3.1. Niteliksel Araştırma.....	40
3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması.....	40
3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Form (Görüşme?) Akışı.....	41
3.1.3. Soru Formunun Test Edilmesi.....	41
3.1.4. Örneklem Yapısı.....	42
3.1.5. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi.....	44
3.1.5.1. Görüşülecek kişilerin belirlenmesi.....	44
3.1.5.2. Saha uygulaması.....	45
3.1.6. Veri Girişi ve Analiz.....	45
BÖLÜM 4.....	46
BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. Kurumun kendini nitelik olarak ifade etme biçimi.....	46

4.1.1.	Sektörel Tanımlama .....	47
4.1.2.	Fon Kaynağı ile Tanımlama .....	47
4.1.3.	Faaliyet ile Tanımlama .....	48
4.1.4.	Çalışma Zorlukları ile Tanımlama .....	48
4.2.	Kurumların faaliyet alanı ve eğitim sektörü .....	49
4.2.1.	Suriyelilere için eğitim hizmetleri .....	49
4.2.2.	Ücretsiz eğitimler .....	49
4.2.3.	Eğitim sektöründe ortaklıklar .....	50
4.2.4.	Doğrudan eğitim çalışan kurumlar .....	50
4.2.5.	Eğitim sektörü kurumların dolaylı ilişkileneşmesi .....	51
4.2.6.	Kurumların Suriyeli mülteciler ile eğitim faaliyetlerini ilişkilendirmesi 51	
4.3.	Okul dışı eğitim faaliyetlerini yürütme şekli .....	52
4.3.1.	Doğrudan yürütme .....	52
4.3.2.	Uygulama partnerliğı yürütme .....	54
4.3.3.	Fon sağlayarak yürütme .....	54
4.3.4.	İhtiyaç nedeniyle yürütme durumunda kalma .....	55
4.4.	Sahaya genel bakış: STK'ların okul dışı eğitim faaliyetleri .....	56
4.4.1.	Okullaşmaya destek çalışmaları .....	56
4.4.2.	Farkındalık artırıcı çalışmaları .....	56
4.4.3.	Ekonomik destek çalışmaları .....	57
4.4.4.	Çocuk Koruma .....	57
4.4.5.	STK'lar Arasında İş Dayanışması .....	58
4.5.	Fon sağlayan örgütlerin eğitime yönelik çalışan Türkiye menşeli STK'lara etkisi .....	58
4.5.1.	Fonların süresi etki ile karşılaştırma .....	59
4.5.2.	Fonların sayı hedefi .....	60
4.5.3.	STK'ların çalışmalarının okullaşma sürecine etkisi .....	61
4.6.	Özellikle Türkiye menşeli yerel, ulusal ve uluslararası STK'lara yönelik eğitim alanında sunulan kurumsal kapasite artırma yaklaşımları .....	61
4.7.	Suriye mülteci krizi ile beraber STK'larda kullanılan eğitim terminolojisi 63	
4.8.	Suriye mülteci krizi kapsamında özellikle çocuklara yönelik uygulanan eğitim modellerinin Türkiye Eğitim Politikasında uygulanabilirliğini ve konumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? .....	65
4.8.1.	Suriyeli çocuklar için kayıp dönem saptamaları .....	66
4.8.2.	Suriyeli çocuklar okullaşma engelleri .....	67
4.9.	Sizce Suriyeli mülteci krizi Sivil Toplum Kuruluşları BM tabanlı örgütler, uluslararası, ulusal ve yerel Sivil Toplum Örgütleri Türkiye eğitim politikası etkisi var mıdır? .....	68
4.9.1.	Suriye krizinin uzamasının sürece etkisi .....	68
4.9.2.	Etki emareleri ve boyutu .....	69

4.9.3.	Suriye Krizinden Etkilenen ülkelerde strateji farklılığı .....	71
4.9.4.	Eğitim sektörü oluşmasının okullaşmaya olumsuz etkisi .....	72
BÖLÜM 5 .....		73
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....		73
5.1.	Sonuçlar .....	73
5.1.1.	STK'ların Okul Dışı Eğitim Faaliyetlerinin Etkisine İlişkin Sonuçlar 74	
KAYNAKÇA .....		77

## **TABLolar DİZİNİ**

<b>Tablo Dizini</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1 :</b> .....	20
<b>Tablo 2 :</b> .....	20
<b>Tablo 3 :</b> .....	33
<b>Tablo 4 : Katılımcıların Türkiye'deki görevi ve demografik özellikleri.....</b>	<b>43</b>

<b>Görsel Dizini</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Görsel 1 :</b> Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler .....	12
<b>Görsel 2:</b> Yıllara Göre Ülkemizde Eğitim Erişimi Sağlanan& Sağlanamayan.....	22
Suriyeli Öğrenci Sayısı .....	22
<b>Görsel 3:</b> .....	27
<b>Görsel 4:</b> .....	30

## **KISALTMALAR**

AB: Avrupa Birliği

BM: Birleşmiş Milletler

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

ÇDA: Çocuk Dostu Alan

EFA: Herkes için Eğitim Hareketi

ESKHK: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi

DERBİS: Dernekler Bilgi Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEM: Millî Eğitim Müdürlüğü

NRC: Norveç Mülteci Konseyi (Norwegian Refugee Council)

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TM: Toplum Merkezi

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

GKAS: Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler

PIKTES (PICTES): Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi projesi

STİGM: Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

## BÖLÜM 1

### 1.1. Problem

2010 yılında Tunus'ta başlayan ve pek çok Ortadoğu ülkesine dalga dalga yayılan ve etkisi altına alan “Arap Baharı” olarak adlandırılan süreç Suriye’de sekteye uğradığını görmekteyiz (Topak, 2014, s. 246). Son dönemde, İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünyadaki en büyük kitlesel göç olma özelliği gösteren Suriye iç savaşı, başlattığı göç akını ile yaklaşık 6 milyon Suriyeli yerinden edilmesine neden olmuştur. Arap Baharının başlattığı göç dalgası sınır komşusu olan Suriye ile doğrudan ilişkisi nedeniyle Türkiye’yi de etkilediğini görmekteyiz

Temel konuyu genel başlık olarak ele alırsak; Suriye iç savaşının Türkiye üzerindeki acil insani yardım operasyonlarına olan etkisini neler olduğu dönüm noktalarından biridir. Sürecin tamamlayıcı bileşenlerinden biri de eğitim ihtiyacı olarak belirlenir. Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki ihtiyaçlarını belirlerken ve karşılama planlaması yaparken çocukların eğitim ihtiyacının eylem planı nasıl belirlenir ya da belirlendi. Acil insani yardım boyutunda eğitim bileşeni açısından nasıl yöntemler izlendi. Bu doğrultu da sivil toplum örgütlerinin eğitimi konumlandırma ve modellendirme biçiminin temelindeki dinamikler çalışmanın ana konusudur.

Dünya tarihinde savaşın süresi arttıkça, insanların yerleştikleri ülkelerde kalıcılığı da artmaktadır (Erdoğan, 2018, s. 17). Türkiye için savaşın başlama tarihi olan 2011 yılı her geçen gün Suriyeli mültecilerle birlikte yaşamayı öğrenmeye çalışan bir ülke deneyimi olarak devam ediyor. Suriye’deki iç savaşın sonlanması durumunda bugün Türkiye’de yaşayan pek çok Suriyeli mülteci, yeniden inşa edilen Suriye yerine yaşam standartlarını oluşturdukları Türkiye’de kalmayı isteyecekleri öngörülmektedir.

Suriyeliler, Türkiye Devleti'nin gerçekliği olarak gündelik yaşamın bir parçasıdır ve geçici olarak görülen durumları her geçen gün kalıcı olacak yönünde güçlenmektedir. Suriye'deki iç savaş sonlansa bile Suriyelilerin geri dönüş yapmaları gerçekçi görülmemektedir. Tüm bu göstergelere rağmen Türkiye Devleti Suriyeliler için stratejik bir planlama yapamadığı ve durumu geçicilik bağlamında tanımlamaya devam ettiği gözlenmektedir. Bu durum Türkiye'deki Suriyeli gerçekliğinin yönetiminde de kaynak ve enerji israfı, ortak geleceğin huzurlu bir biçimde inşa edilmesinde de oldukça önemli bir engeldir. Durumun ihtiyaç analizleri tespitini yapmak ve durumla yüzleşmek sorunu çözmeye ilk adımlardan biri olmalıdır. (Erdoğan, 2016, s. 84)

Her zorunlu göç sonrasında olduğu gibi Suriyeliler için Türkiye'de deneyimlenen mülteci olma hali geçen zamanla birlikte, topluluğun her kesimi için farklı ihtiyaçlar doğurur. Eğitime erişim ve okullaşma öncelikle çocukların dolaylı olarak ailelerinin günlük hayatlarını normalleştirmede ana eylemlerden biri olarak karşımıza çıkar. 'Acil durumlarda eğitim olanağı sunulması, onurlu yaşamı sağlar ve başka yardıma ihtiyaç duyan çocukların saptanıp desteklenebileceği güvenli öğrenme ortamları sunmak suretiyle yaşamın devamlılığını katkı sunar' (INEE, 2011, s. 6).

### **Göç ve eğitimin okullaşmaya etkisi üzerine yaşananlar**

Zorunlu göç etmiş toplumlarda, özellikle eğitim ve yeniden eğitime kazandırılma konusu, okul çağındaki çocuklar için zor alan olarak tanımlanır. Bu durum, devamında çocuk ve ailenin istekliliğini düşürecek bir süreci beraberinde getirir. Özellikle, anadilinde eğitime erişim ortamının tekrar sağlanmaması, çocuk, aile ve çevresel koşulların yeni ihtiyaçları karşılayamaması yeni zorlukları gündeme getirir.

Suriye krizinin doğal sonucu olan zorunlu göç ile ortaya çıkan okullaşma ihtiyacı, Sivil Toplum Kuruluşları tarafından insani yardım müdahalesi kapsamında tespit edilmiş, Türkiye’de okula katılımı destekleyen yasal zemin oluşmadığı dönemde, öneri modeller ile sürecin şekillendirilmesinde etkisi gözlemlenmiştir.

STK’ların okul dışı eğitim faaliyetleri dahil olma amaçları mültecilerin geldikleri ülkeye “entegrasyonunu sağlama” ihtiyacı olarak değerlendirilebilir.

Tezin genel problemini, sivil toplum kuruluşlarının uyguladığı okul dışı eğitim faaliyetlerinin Türkiye Eğitim Politikasına etkileri ile formal eğitim içerisinde uygulanabilirliği oluşturmaktadır. Araştırmanın temel konusunu, bu olanağı yaratmak üzere Suriye krizi ile birlikte eğitim sektöründe faaliyet gösteren Sivil Toplum Kuruluşları tarafından uygulanan okul dışı eğitim faaliyetlerinin Türkiye eğitim politikasına etkisine odaklanır.

Bu bağlamda, STK’lar tarafından geliştirilen okul dışı eğitim modellerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- BM örgütleri, Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları, Türkiye menşeli STK’ların (yerel, ulusal ve uluslararası), Türkiye menşeli Suriyeli derneklerin eğitim sektöründeki rolleri ve etkileri nelerdir?
- Suriyeli mülteci akını ile Türkiye’de faaliyet gösteren STK’ların insani yardım alanında kurumsal kapasite gelişimi ve eğitim sektörü çalışmaları nelerdir?
- STK’larda uygulanan eğitim modellerinin Türkiye Eğitim Politikası etkisi nelerdir?

Suriyeli çocukların zorunlu okul çağında okuldan uzak kalmalarının birkaç önemli nedeni bulunmaktadır. Bunlar, “geçicilik” algısı, mali yetersizlikler, özellikle erkek çocukların çalışmak zorunda kalması, okulların kapasite sorunu, ulaşım masrafları, kız çocuklarının okullara gönderilmemesi ve asimilasyon endişesi olarak sayılabilir (Erdoğan, 2019, s.10).

Türkiye'deki Suriyeli çocukların göçle yüzleşme evresinde eğitime erişirken/ erişmeye çalışırken karşı karşıya geldikleri durumlar aşağıda izlenebilir:

Türkiye devletine bağlı okullara çocukların erişim engellerinin olması (Aile Türk devlet okullarını tercih etmemesi, okul sisteminin Suriyeli çocukları dahil edecek sosyo-duyusal ve fiziksel motivasyonlarının olmayışı, velilerin tutumu, okulun lokasyonun lojistik desteği ihtiyacı içermesi, Suriyeli çocukların Türkiye eğitim yapısına hazırbulunuşluk düzeyi olarak detaylandırabiliriz.)

Suriyeli çocukların alternatif eğitim yöntemlerine erişiminin kısıtlı olması,

Okulların sosyal uyum çabalarının düşük olması,

Eğitime liderlik yapan kişilerin çocuk ve gençlerin travmadan kaynaklı çatışma, akran zorbalığı ve içe kapanma vb. psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını kapsayacak yöntemler geliştirememesi,

Suriyeli çocukların okula devam oranının düşük olması,

Dil bariyeri nedeniyle Suriyeli çocukların kendini ifade edişte güçlük yaşaması,

Temel ihtiyaçların giderilememesi nedeniyle okullaşmada sorun yaşamaları,

Türkiyeli/ Suriyeli çocukların günlük yaşantı nedeniyle okul ortamında önyargıları bir araya gelmesi,

Suriyeli çocukların ebeveylelerinin okul ile ilişkisini güçlendirme ihtiyacının olması,

Okula kayıt aşamasında net bilgi olmaması,

Suriyeli ve Türkiyeli çocukların okullaşma yolunda birlikte olmasını destekleyecek arka plan yapısının kurgulanmaması,

Öğretmenlerin yabancı öğrencilerle birlikte çalışmasına dair destek formasyona dahil edilmemesi,

Alternatif kaynaştırma programlarının müfredata eklenmemesi,

Okullarda tercüman ve yönlendirme masalarının olmaması,

Suriyeli velilerin dil sorunu nedeniyle, öğretmenlerle iletişime geçmesi,

Sadece Türkçe verilen eğitim nedeniyle ilköğretime Türkiye’de başlayan Suriyeli çocuklar için anadilinde yazma ve okuma öğrenme hakkını düşündürmesi,

Lise düzeyinde eğitime ulaşmanın Suriyeli çocuklar için daha zorlayıcı görünmesi,

Ortaokul ve lise düzeyinde okula devam etmenin zorluğu, Suriyeli çocukların ucuz işgücü olarak iş piyasasına katılım göstermesi,

Ekonomik nedenler, ailenin ve ya sorumlu ebeveynin geçim kaynağı yaratamaması,

Özellikle Suriyeli kız çocuklarının evlenme, nişalanma ve sözlenme deneyimi geçirmesi,

Türkiye için Suriye kriziyle gerçekleşen zorunlu göç, sunulan eğitimin kapsamının ve yaklaşımının değerlendirilmesine neden olmuştur. İnsani yardım çalışmaları kapsamında mevcutta uygulanan eğitim sisteminden farklı ve içerici olması gerekliliği Asgari Eğitim Standartları açıkça belirtilir. Türkiye’de hissedilen Suriyeli mültecilerin göç hareketliliği birçok alana yeni gündemler eklemiş, bu kapsamda çocukların eğitim hakkına erişmelerini desteklemek için yeni ya da adapte edilen uygulamalar getirmiştir.

Sosyal ve kültürel olarak farklı yaşantılardan gelen, aile dili okul dilinden farklı olan Suriyeli çocuklar için eğitimin yapılandırılmaya başlanması bu sürecin çıktısı ve ürünü olduğu görülebilir.

## 1.2. Tanımlar

**-Göç:** ‘Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir’ (IOM, 2009, s. 35).

**-Zorunlu göç:** ‘Siyasal baskılar, savaşlar ve doğal afetler gibi etkenler sebebiyle kişiyi göç etmeye zorlayan ve isteği dışında gerçekleşen göç hareketi’ (Akıncı ve diğerleri, 2015, s. 62).

**-Mülteci:** ‘Eziyet, çatışma, saldırı veya toplum huzurunu ciddi şekilde bozan durumlarda, geldikleri ülkelerin dışında bulunan ve bunun sonucu olarak da “uluslararası koruma” talebinde bulunan kişilerdir. Mülteciler, uluslararası hukuk tarafından tanımlanır ve korunur’ (UNHCR, 2016, s. 2).

Suriyelilerin mülteci haklarına erişimini desteleme amacıyla yaygın kullanılan kavram, çalışma da aynı şekilde geçirilecektir. Araştırmada kimi zaman “Suriyeliler” ve ya “Suriyeli mülteciler” ifadesi de kullanılmıştır. Her iki kullanımda kastedilen kavram Suriyeli mültecileri içerir.

**-Sivil toplum kuruluşu:** ‘Resmî kurumlar dışında bağımsız olarak çalışan, politik, sosyal, kültürel, hukuki ve çevresel amaçları doğrultusunda lobi çalışmaları yürüten, üyelerini ve çalışanlarını gönüllülük esasına göre alan, kâr amacı gütmeyen ve gelirlerini, bağışlar ve/ya üyelik ödemeleri ile sağlayan kuruluşlardır’ (Dinçel, 2019, s. 12).

**-Acil durum psikolojisi (İng. emergency psychology):** ‘Acil durumu yaşamış olan bireylerin içinde bulunduğu duygu düzeyi. Can veya mal kaybına uğramış bireylerin ve yardım ve müdahale çalışmalarına katılanların, normal yaşam düzenlerinin bozulması ile birlikte sinirlilik, kaygı, güvensizlik vb. duyguları yoğun olarak yaşamaya başlamasını kapsamaktadır’ (AFAD, 2014, s. 20).

**-Bilinçlendirme (İng. awareness building):** ‘İnsanların alışkanlık ve davranış biçimlerini, belirli bir anlayış doğrultusunda değiştirmek amacıyla sürekli olarak yapılan eğitim ve bilgilendirme çalışmaları süreci’ (AFAD, 2014, s. 45).

**-Psikososyal müdahale aracı (İng. instrument for psychosocial intervention):** ‘İhtiyaç ve kaynak değerlendirmesi, psikolojik ilk yardım, sevk etme ve yönlendirme, bilgi merkezi oluşturma, toplumu harekete geçirme, sosyal projeler, eğitimler gibi psikososyal müdahalede ihtiyaç duyulan araçların tümü’ (AFAD, 2014, s. 125).

**-Sosyal zarar görülebilirlik (İng. social vulnerability):** ‘Bir kişi veya grubun afetlerin olumsuz etkilerine karşı koyabilme ve baş edebilme yeteneği. Sosyal hassasiyet, kırılabilirlik ve savunmasızlık olarak da kullanılmaktadır’ (AFAD, 2014, s. 139).

## BÖLÜM 2

### 2.1. Suriye insani krizinin Türkiye'ye yansması: Tespitler ve ilk Politika Arayışları

Türkiye'nin Hatay'a komşu olan Cilvegöz Sınır Kapısı, 29 Nisan 2011'de iç savaştan kaçmak isteyen Suriyelilere açılmış, ilk kez 252 Suriyeli mülteci Türkiye'ye giriş yapmıştır (Erdoğan, 2018, s. 5). Ekim 2011'de Suriye krizinin kısa vadede sonuçlanacağı öngörüsü ve beklentisi ile Suriye'den gelenlere açık kapı politikası uygulanacağı ilan edilmiştir. Bu doğrultuda sınır şehirlerinde sekiz kamp hazır hale getirilmiştir.

Uluslararası alanda faaliyet gösteren kurumlara kapalı yürütülen kamplardaki yardım çalışmaları, Türkiye menşeli ulusal ve uluslararası STÖ'lere de doğal olarak kapalı tutuldu. Kamplara yönelik destek çalışmalarında Türk Kızılay'ı barınma ve gıda sektörü çerçevesinde, AFAD'ın kampların koordinatörlüğünü yürüttü. Bu süreçte kamplarla ilişki geliştiren ilk Türk STÖ İnsani Yardım Vakfı (IHH) 'dır. Yardım malzemelerini, kamp girişlerinde AFAD yetkililerine aktarma şeklinde göstermiştir (İGAM, 2013, s. 5).

Suriyeli sığınmacıların kısa Suriye'ye kısa bir zaman diliminde dönemeyecekleri iç savaş şartlarının ağırlaşmasıyla belirginleşmiş, Türkiye'ye uzun vadeli politikalara ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Suriyeli mülteciler için sosyal uyumu ve sosyal entegrasyonu sağlayan çalışmalar önceliklendirilmiştir (Emin, 2016, s. 23). Geçiş kolaylaştırıcı politikalarından biri de Suriyeli mültecilerin eğitimi politikasıdır. Eğitim hayatı normalleştirme de, bireyin vazgeçemeyeceği temel haklardan biri (İnsan Hakları Beyannamesi, Madde 26) olarak tanımlanmaktadır. Acil durum psikolojisinde "eğitim hakkı" Suriyeli mültecilerin kaldıkları ülkeye uyum sağlaması ve yeni bir yaşam inşa etmesi açısından da önemlidir (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018, s. 175).

Suriye iç savaşının yeni başladığı dönemde, 2011-2012 yılları arasında ilk yerleşen Suriyeli çocuklar için sunulan eğitim hizmeti ile ilgili MEB kaynaklarında geçici koruma genelgesinin gizliliği sebebiyle resmi belgelere erişim sağlanamamıştır. 30 Ekim 2011 tarihinde AFAD tarafından yapılan ilk bilgilendirmeye göre, Hatay’da kurulan kamplarda 2.448 Suriyeliye 67 sınıf, 127 şubede eğitim verilmektedir (AFAD, 2011). Bu eğitim merkezlerinin Geçici Eğitim Merkezi olarak tanımlanmaması, eğitim hizmetinin farklı bir yapı ile sunulduğunu göstermektedir. 2012 yılının ikinci yarısında Suriye iç savaşında çatışmanın artması ile Suriye krizi yeni bir yapıya ulaşmış, komşu ülkelere daha fazla Suriyeli sığınmacı akını olmuştur. Artan sığınmacı akını ile krizin kısa sürede çözülemeyeceğine dair göstergelerde artmaya başlamıştır. Suriye krizinin uluslararası görünürlüğü bu dönemde ivme kazanmış, daha önce bu süreci desteksiz sürdüreceğini açıklayan Türkiye Cumhuriyeti ilk defa uluslararası yardım çağrısını bu dönemde ilan etmiştir (Kirişçi, 2014).

Suriye’den gelen göç dalgasının ortasında kalan Türkiye, 2013 yılının Nisan ayında Suriyelilerin Türkiye’deki yasal statülerini belirlemek için ilk kapsamlı göç yasasının çıkarmıştır. Yasa 2014 yılında resmîyet kazanmıştır. Bu gelişmeler ışığında 2013 yılı eğitim hizmetini de içerecek şekilde, Suriyelilere sunulan hizmetlerin devlet güvencesine alındığı ve çeşitlendiği, bunun içinde uzun vadeli kararların alındığı dönüm noktası niteliğindedir (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016, s. 154).

Temel insani yardım faaliyetlerinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine neden olacak “geçici koruma” politikası ile eğitime erişimi kolaylaştırmak ve yol haritasını belirleme amacıyla hukuki zemin oluşturulmuştur. Türkiye’deki Suriyeli mültecilere yönelik politika ihtiyacı kendini hissettirse de, Suriyelilerin Türkiye’de kısa süre kalacağı hipotezi, bütüncül politikalardan çok durumun acil insani yardım ve geçici koruma odaklı politikalar olarak ilerlediğini göstermiştir (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016, sy.150-151).

Suriye iç savaşının ilk dönemlerinde tüm politika geçicilik kavramı üzerinden şekillendirilmeye başlamış, 2013 yılına kadar tüm süreç “geçicilik” ve “acil insani yardım yönetimi” üzerinden yürütülmüştür. Geçen yıllarda iç savaş

karşısında Türkiye'ye daha fazla Suriyeli mülteci politika üzerinde değişiklik yapmayı zorunlu kılmıştır. Dokuzuncu yılını dolduran Suriye süreci, uzun süre Türkiye gündeminin önemli konularından birisi olarak kalmaya devam edecektir (Erdoğan & Çorabatır, 2019, s. 16).

2012- 2013 yılları arasında Suriyeli çocuklar için eğitim hizmetleri yerleştikleri kampları içerecek şekilde planlandı. Suriyeli çocuklara Türkçe eğitimi sunmayı kapsayan herhangi bir strateji olmaması geçicilik kavramını güçlendiren bir yaklaşımdır. Eğitim politikaları, kısa sürede dönecekleri varsayımı ile acil durum odaklı ve psikososyal müdahale aracı niteliğindedir. Bu döneme baktığımızda MEB'in kamp dışındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi hizmetine erişimine dair herhangi bir planlaması yok olduğu gibi kamp dışında yaşayan Suriyelilerin sayısı ile ilgili de bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016, s. 152).

İlk GEM'ler Unicef proje ortaklığı ile kurulmuştur, 2013 yılı öncesi Unicef ile MEB'in bu konuda herhangi bir proje ortaklığı belgesine ulaşılammıştır. Kamplara yönelik ilk ortaklık süreci Türk Kızılayı Derneği tarafından Unicef finansörlüğünde yürütülen Çocuk Dostu Alan (ÇDA) ile başlamıştır. Bu nedenlerden dolayı eğitim ihtiyacının Suriyeli öğretmenler ile Suriyeli kanaat önderlerinin kamp yönetimi ile işbirliği sonucunda oluşturulduğu tahmin edilebilir.

GEM tanımlaması ilk olarak 2014 yılında MEB tarafından yayımlanan genelge de açıklanmıştır. 'Geçici Eğitim Merkezleri kitlesel olarak ülkemize göç etmiş okul çağındaki yabancı öğrencilere ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimi devam ettirme fırsatı tanımak amacıyla kurulan merkezlerdir' (MEB, 2014).

## **2.2. Suriyeli Mültecilerin Türkiye'de Kent Yaşamına Girişi**

'Kamplara yerleştirilen Suriyeli mültecilerin bir kısmının Suriye sınıra yakın kentlere yerleşmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Suriyeli mültecilerin kamp dışında kalmayı çok daha fazla tercih etmelerinde, kamplardaki "sosyal izolasyon"

hissinin ve uyulması gerekli kuralların mültecilerde rahatsızlık yaratmasının etkisi bulunabilir' (Erdoğan, 2018, s. 15).

Suriyeli mültecilerin yoğun bir şekilde yaşadığı 5 ülkedeki kamplarda yapılan araştırmada, kampların standardı ile mültecilerin memnuniyetleri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (ORSAM, 2014). Türkiye'deki kamplarda yaşayan Suriyeli mülteciler için de bu durum geçerli olmuştur. Türkiye'ye yerleşen Suriyeli sığınmacı sayısı artıka ilk tercih alanı olarak 'geçici konaklama merkezi' olarak adlandırılan kamplar değil de, sınıra yakın il ve ilçeler tercih edildiği görülmektedir. Bu durum Suriyeli mülteciler için kampların kapasiteleri ve yaşam koşullarının kendi hayatlarını kurma dürtüsünden önemli olmadığını gösterdiğini söyleyebiliriz.

Kentlerde Suriyeli mültecilerin yoğun bir şekilde görülen yaşama isteği GİGM'in 'uydu kent' yerleştirme politikasını uygulamasına neden olmuştur. Uydu kent yerleştirme politikası, uluslararası koruma başvurusu inceleme aşamasında olan Suriyeli mültecileri, yerleştirmenin uygun olduğu bir kentte ikamet etmeye yönlendirmektedir. Bu yerleştirme politikası ile şehirlerin kabul ve tolerans düzeyine göre belirlenmiştir. Zamanla Suriyeli mültecilerin çoğunlukla iş imkanları nedeni büyükşehirlere doğru kent merkezlerine de göç ettiğini söylemek mümkündür. İkamet yeri ile yaşadıkları yerler farklı olan Suriyeli mülteciler, o şehrin resmi hizmetlerinden faydalanamamaktadır. Bu süreçte uydu kent uygulamasının yeterli olduğunu söyleyemeyiz.

Türkiye'deki Suriyelilerin %97'sinden fazlası artık Türkiye'nin bütün bölgelerine yayılmış şekilde "kent mültecileri" olarak Türk toplumu ile bir arada yaşamaktadırlar. Türkiye'de merkezi bir dağıtım sistemi geliştirilemediği için bölgeler, iller, ilçeler ve hatta mahalleler arasında mülteci sayıları ve yoğunluğu bakımından çok ciddi farklılıklar oluşmuştur (Erdoğan & Çorabatır, 2019, s. 8). Suriyeli mültecilerin kent yaşamını tercih etmesi, kamplara erişimi ve kamplara yönelik faaliyetleri sınırlandırılmış olan STK'ların aktif rol almasına neden olmuştur. Bu dönemi STK'ların Suriyeli mülteciler için çalışmalarını çeşitlendirdiği, ihtiyaçları analiz ettiği ve diğer STK'ları ile bilgi ve deneyim alanı oluşturmaya başladığı dönem olarak adlandırabiliriz.

Bu süreç, kent ortamında görünür olmaya başlayan Suriyeli çocuklar için Türkiye’de eğitim ihtiyacı için yapılar kurgulama ve yöntemler deneme sürecini de gündeme getirmiştir. Türkiye’nin kamplara yönelik “geçicilik” temelli insani yardım politikasını kentleri içerecek şekilde değişiklikler yapmasını gerektirmiştir. Tarihsel aralıkta Suriye’den Türkiye’ye doğru olan göç dalgası hala etkisini korumaktadır. Suriye’deki iç savaşın etkisinin artması misafir resmini yoğun kitlesel akımlara dönüştürerek, Ekim 2014 yılında AFAD rakamlarına göre 1 milyon 650 bin (Erdoğan, 2015, s. 33) resmi olmayan rakamlara göre yaklaşık 2, 2 milyon Suriyeli mülteci Türkiye’ye sığınmasına neden olmuştur.

**Görsel 1 : Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler**



Bugün, 2020 yılı Mayıs ayı itibarıyla Türkiye’de, üç milyon 579 binden fazla kayıtlı Suriyeli yaşamaktadır (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>). Suriyeli mülteciler, bugün Türkiye nüfusunun yaklaşık %4’üne karşılık gelmektedir.

Türk devleti bir taraftan AFAD'ın yönettiği kampları GİGM'ye devretmiş, bir taraftan da hem kampların sayılarını azaltmış hem de BMMYK ile işbirliğinde kamplarda yaşayanların kamp dışına çıkması konusunda teşvik politikasını uygulamıştır. Önceleri “koşulları uygun olmayan kampların kapatılması ve burada yaşayanlara başka bir kampa geçiş ya da “mali teşvik ile” kamp dışına çıkma” şeklinde başlayan süreç, son dönemde koşulları iyi olan kamplardaki Suriyelilerin de bu sefer “kamplardaki yoğunluğun azaltılması” şeklinde ifade edilen politika çerçevesinde ve yine teşvik ile kentsel alanlara geçirilmeleri şeklinde devam etmektedir (Erdoğan & Çorabatır, 2019, s. 7).

### **2.3. Bütüncül Politika Yaratma Girişimleri: YUKK**

2012'deki bir gelişme de UNHCR'in hatırlatması ile hükümetin, resmi söylemlerde “misafir” kavramını bırakarak, “geçici koruma” kavramını kullanmaya başlaması oldu ( IGAM, 2013, s. 5).

Türkiye için artan mülteci sayısının varlığı, resmi bir takım düzenlemeler yapması gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Kitlesele zorunlu göç akını ortasında Türkiye, 2013 yılının Nisan ayında -ülkenin tarihsel olarak hep göç alan bir ülke olması nedeniyle- uzun zamandır beklenen ilk kapsamlı göç yasasının çıkarmış ve kanun bir yıl sonra, 2014 yılında yürürlüğe girmiştir.(Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016, s. 154). 2013 YUKK çerçevesinde 22 Ekim 2014'de çıkarılan geçici koruma yönetmeliği ile bu gereklilik bir nebze sağlanmaya çalışılmıştır. Sığınmacı kavramı kaldırılmış yerine şartlı mülteci, ikincil koruma, geçici koruma kavramları ile tanımlanan yeni statüler getirilmiştir (Erdoğan, 2015, s. 44).

Suriye iç savaşının doğurduğu hukuki ihtiyaç nedeniyle çalışmalar başladığında Türkiye'de 50 binden daha az mülteci bulunuyordu. Kanun resmi olarak yayımlandığında sadece Suriyeli mülteci sayısı 500 bin rakamını aşmıştı. Yasa, uluslararası koruma konusunu yeniden düzenleyerek sivilleştirilmiş, AB ile uyumlu hale getirmiş ve Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) adı altında yeni bir kurumun kurulmasına da imkân sağlamıştır. GİGM yasanın çıkmasından 1 yıl sonra

yani Nisan 2014'te faaliyete başladığında Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısı 1.5 milyonu aşmıştı. Suriye'deki iç savaşın etkisinin artması misafir resmini yoğun kitlesel akımlara dönüştürerek, Ekim 2014 yılında AFAD rakamlarına göre 1 milyon 650 bin (Erdoğan, 2015, s.33), bu durumu tarihsel aralıkta Suriye'den Türkiye'ye doğru olan göç dalgası hala etkisini sürekliliğini koruduğu anlamına gelmektedir. 2014 yılı sonuna doğru Türkiye'de yoğunluğunu gittikçe arttıran göçe ilişkin göç yönetimi ilgilenen genel müdürlük kurulmuştur. Taşra teşkilatlanması aynı yıl oluşturulmaya başlanmıştır. GİGM, yeni bir kurum olmasına rağmen kısa kendi örgütsel yapısını il ve ilçelerde kurarak, Suriyeli mültecilere yönelik çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bugün Türkiye'de Suriyeliler de dahil olmak üzere zorunlu göçe maruz kalmış yabancıların statüsü konusu önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir (İGAM, 2013, s. 6).

Bu bağlamda geçici korumaya yönelik 'Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara ilişkin geçici koruma sağlanabilir (YUKK, 2014, s. 41) tanımı yapılmıştır. Bu çerçevede şartlı mülteci, ikincil koruma, mülteci tanımları 'Suriyeli' tanımlaması kullanılmadan, arka planda yasal çerçeve ile yerleri belirginleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Tanımlamaları bilmek, insani yardım faaliyetlerinin eylem planlarını ve stratejilerini belirlerken Türkiye'deki sınırlılıkları ve engelleyici durumları ile ilgili de bilgi vermektedir.

Yeni düzenlenen yasal çerçeve yumuşak bir geçiş olarak gözükmekle birlikte, özellikle eğitime erişim, geleceği şekillendirme, kendi kendine geçim kaynağı oluşturma açısından Suriyeliler için ülkelerinden ayrılma durumlarını tetikleyen güvensiz alan hissiyatının devam etmesine neden olmaktadır. Yapılan hukuki düzenlemeler, hak kavramı dışında tanımlanan, böylece devletin inisiyatifine bırakılan 'hizmet' yaklaşımı (Erdoğan, 2015, s. 53) doğurmakta 'imkan'lar dahilinde bir yaklaşımı söylem haline getirerek göç eden topluma yönelik hak ihlallerine ortam hazırlama riskini hala barındırmaktadır.

## 2.4. Suriyeli Çocukları Türkiye’de Eğitime Erişiminde Zaman Haritası

Suriyeliler için Türkiye’de deneyimlenen mülteci olma hali geçen zamanla birlikte, topluluğun her kesimi için farklı ihtiyaçlar doğurur. Eğitime erişim doğrudan çocukların dolaylı olarak da ebeveynlerinin günlük hayatlarını normalleştirmede ana eylemlerden biri olarak görülür. ‘Acil durumlarda eğitim olanağı sunulması, onurlu yaşamı sağlar ve başka yardıma ihtiyaç duyan çocukların saptanıp desteklenebileceği güvenli öğrenme ortamları sunmak suretiyle yaşamın devamlılığını katkı sunar’ (INEE, 2011, s. 6).

Türkiye için Suriye kriziyle gerçekleşen zorunlu göç, sunulan eğitimin kapsamının ve yaklaşımının değerlendirilmesine neden olmuştur. İnsani yardım çalışmaları kapsamında konunun mevcutta uygulanan eğitim sisteminden farklı olması gerekliliğini Temel İnsani Yardım Çalışmaları kapsamında geliştirilen Asgari Eğitim Standartları maddelerinde açıkça belirtilir. Sosyal ve kültürel olarak farklı yaşantılardan gelen, aile dili okul dilinden farklı olan Suriyeli çocuklar için eğitimin yapılandırılması bu sürecin ürünü olduğunu söyleyebiliriz. Okullaşma çocukların sosyal zarar görebilirlik durumunu tolere etmede önemli bir faktördür.

Türkiye’de Suriyeli çocuklar için eğitim standartlarını iyileştirme zaman haritasını, 2012 yılı itibari ile başlamıştır. Bu dönemde Suriyeli çocukların eğitime erişim şartlarının ve okullaşma sürecinde mevcut ulusal engellerin açıkça dillendirildiği ve sürece ilişkin beklentilerin şekillendiği bir dönem diyebiliriz. Bu durumun temel nedeni Türkiye’de misafir topluluk olarak adlandırılan Suriyelilerin, krizin başlama döneminde geçici olarak görülen güvenli yerleşim bölgesi ihtiyacı gün geçtikçe kalıcılığı işaret eden talepler üzerinden görünür hale gelmektedir.

İhtiyaçlar kapsamında eğitime hizmetlerini ele aldığımızda, telafi ve ya geçici destek niyetiyle kurulan, herhangi bir modele sahip olmayan kamp alanlarındaki öğrenme alanları Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) tamamen dönüştürülür. Fiziksel nitelik artırma çalışmaları genellikle çadır malzemeden kurulan eğitim alanlarının yeniden prefabrik malzemeyle inşası revize edildi. GEM’lerin öncelikli amacı Arapça müfredat uygulayarak, savaşın sona ermesi

durumunda yıl ve öğrenim kaybını Suriyeli çocuklar için önlemeye yönelikti. Yaratılan fiziksel eğitim modeli ile geri dönüş başladığı dönemde Suriyeli çocukların okullarına kolay uyum sağlamaları içindi. Milli Eğitim Bakanlığı da (MEB), 26 Nisan ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde yayımladığı genelgeler ve çeşitli faaliyetlerle Suriyelilerin eğitim sorununa ilk kez kurumsal olarak çözüm üretmeye çalışmıştır (Emin, 2016).

Bu süreç kentli mülteci nüfusunun fazlaşması ile kentlerdeki ihtiyaca da cevap verebilmek adına MEB koordinasyonunda Sivil Toplum Kuruluşları ile birlikte, ücretsiz hizmet veren GEM'lerin açılması ile devam etti. 2014 yılında yayımlanan genelge Daha sonra 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır (Coşkun ve diğerleri, 2016, s. 14). Genelge kapsamında GEM'ler tanımlanarak, amaç ve kapsamı MEB tarafından resmileştirildi. 'GEM okul çağındaki Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik hem kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı kalarak Arapça eğitim veren, ilköğretim ve ortaöğretimi kapsayan eğitim merkezleridir.' (MEB, 2014). GEM modelinin oluşmasına STK'ların etkisi fazladır. Krizin ilk yıllarında itibaren GEM'lerin yönetimi ve finansmanı BM örgüleri ve Uluslararası STK'ların fonları ile yapılmıştır. GEM'ler mülkiyeti ve finansmanı bağlamında farklı kurum ve kuruluşların ortaklığı ile eğitim hizmetleri vermektedir. 'MEB verilerine göre Türkiye'deki GEM'lerin yüzde 45'i MEB'e ait binalarda eğitim faaliyeti sürdürürken, yüzde 34'ü STK'lara ait ve özel mülkiyet olan binalarda çalışmalarına devam etmektedir. Kamp içindeki GEM'lerin ise mülkiyetinin tamamı AFAD'ındır' (Coşkun ve diğerleri, 2016, s. 31).

Ortaya çıkan tabloda GEM'lerin mülkiyeti ve finansmanı bağlamında çoklu bir yapının söz konusu olduğu ifade edilebilir. Bu durum GEM'ler açısından hem bir avantaj olarak değerlendirilirken hem de sürecin yönetimi bağlamında çok sesliliğin getirdiği bir dezavantajlı durumdan bahsedilebilir. Ayrıca GEM'lerin sürdürülebilirliği STK ya da diğer kuruluşların sunduğu mülkiyet ve finansman desteğine bağlıdır. Yani GEM sahibi kuruluşun finans konusunda sorun yaşamaması

GEM'in kapatılmasına, dahası öğrencilerin açıkta kalmasına sebep olabilir. Nitekim GEM'lerde yapılan görüşmelerde ve çalıştay serilerinde GEM'lere finansal destek sağlayan Türkiye menşeli Suriyeli ve Türkiyeli STK'lar, GEM'lerin geleceği ile ilgili belirsizliğin eğitim merkezlerinin geliştirilmesini ve uzun vadede planlar yapılmasını engellediğini sıklıkla ifade ettiler. Hatta zaman zaman orta vadede GEM'lerin kapatılacağı hakkında ortaya atılan haberlerin çalışan Suriyeli öğretmen ve öğrencilerin performansını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

GEM modelini dünya eğitim literatürüne Türkiyeli ve Suriyeli STK'lar dahil etmiştir. Modelin geliştirilmesinde ise başta MEB ve uluslararası kuruluşlar rol almıştır. Benzer modellerin dünyada örneğine rastlanmamaktadır ( Coşkun & Emin, 2016, s. 17).

GEM'lerde idari kadro İlçe ve İl MEM'e bağlı şekilde oluşturuldu. GEM'lerde misafir topluluktan Suriyeli müdürler ve MEB kadrosunda görevli personelden Türkiyeli Eğitim Koordinatörleri belirlendi. Her idari kadro kendi eğitim dönemlerini planlandı. Bu durum her GEM'in kendisine özgü bir sistemi olmasına neden oldu. Diğer bir yandan kamplarda yaşayanların kentlere doğru hareketliliğe geçmesi, yeni gelenlerin kamplar yerine yerleşim bölgesi olarak kentleri seçmesi, Suriyeli mülteci nüfusunun ülke içerisinde hızlı hareket etmesi ve şehir değiştirmesi, kentte eğitim alanı ihtiyacın artması ile Özel Geçici Eğitim Merkezleri olarak nitelendirilen ücretli kuruluşların ortaya çıkmasına neden oldu. Özel Geçici Eğitim Merkezleri'nin kurulumu beraberinde birçok sorunu görünür kılmıştır. Kurucular tarafından herhangi bir resmi kanala bilgilendirme yapılmaması, çalışan öğretmenlerin mesleki formasyonun yetersiz oluşu, okul binalarının elverişsiz yapısı, cinsiyetçi ve ayrımcı eğitim politikaları, ücret talebi öncelikli belirlenen yanlış uygulamalardır. 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır (MEB, 2014: 14). ). MEB'in yayımlanmış olduğu 2015-2019 Stratejik Planı'nda ilk defa mültecilerin eğitimlerine yönelik planların yer aldığı görülmektedir (Coşkun ve diğerleri, 2016, s. 14). 'Mülteciler, geçici koruma

altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır (MEB, 2015, s. 37)

Bununla birlikte 2015 yılına doğru, devlet okulları Türkiyeli öğrencilerin eğitim saatleri dışında kalan zamanlar için Suriyeli öğrencilerin kullanımına açılarak, fiziksel kapasiteyi etkin kullanma kararı alındı. Bu uygulama Suriyeli öğrencilerin okul çıkış saatlerinin öğrenci güvenliğini tehdit etmesiyle durduruldu. Uygulama Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde deneme süreci ile sınırlı kaldı. 2016 yılında MEB tarafından yayınlanan genelge ile 3 (üç) yıl içerisinde tüm uygun olmayan GEM'lerin derhal kapatılması, kalan GEM'lerin ise tamamıyla MEB kontrolüne geçirildi, devlet okulları uygunluğu sağlanarak kapatılacağı vurgulandı. Suriyeli çocukların kademeli olarak devlet okullarına transferinin yapılacağına altı çizildi. Özellikle 2016 yılı itibari ile birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kaydı zorunlu hale getirilerek, GEM'lere kaydın önü kapanarak, devlet okuluna kayıt ve devam edilmesi yasal zemine oturtuldu. Düzenlemeyi olumlu olarak değerlendirmek mümkündür; zira GEM'lerin Arapça dilinde Libya müfredatıyla eğitim veriyor olması, öğretmenlerinin Suriyeli eğitimcilerle sınırlı olması, öğretmenlerin Türkiye'de geçerli diplomalarının olmaması ya da denklik sağlayamamaları, sahte diploma gibi sorunların ortaya çıkması bu okullardan yararlanan çocukların öğrenimlerinde kalitesine ve içeriğine dair sorunlar ortaya çıkarmıştır. Eğitim dilinin Arapça olması, Türkiye'de kalış süresinin Suriyeli çocuklar için uzaması, çocukların sosyal uyum becerisi geliştirmelerinde ve Türkiye'deki eğitim sistemine dahil olma süreçlerini destekleme noktasında yetersiz kalma riskini doğurmuştur.

Bunlarla birlikte MEB yapısı içerisinde Suriyeli çocukların eğitim süreçlerinin koordinasyonu ve izlemesinde, özellikle Suriyeli nüfusunun yoğun yaşadığı her ilçede Milli Eğitim Müdürlükleri kapsamında Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinden sorumlu şube müdürleri, il kapsamında da sorumlu müdürler de bulunması sürecin bileşenlerinin arttırılmasına önemli bir katkıdır. Türkiye'nin

2000 yılında imzalayıp 2003 yılında onayladığı ESKHS'nin uygulanmasını denetleyen Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK), genel yorum 13'te Sözleşme'nin eğitim hakkını düzenleyen 13. maddesinin temel unsurlarından birinin eğitimin erişilebilirliği olduğunu vurgular. Komite 'ye göre, eğitimin erişilebilir olması için, eğitimde hukuken ve fiilen ayrımcılık yapılmamalı ve eğitim hem fiziksel hem de ekonomik olarak erişilebilir olmalıdır (Düşkün, 2016, s. 9). Sonunda gelinen süreçte onaylanan belgenin ülke sınırlarında her çocuk için geçerli olmaya başladığına dair gösterge olarak sayılabilecek boyuttadır.

Mevcut durumda Suriyeli çocukların eğitimi için iki model bulunmaktadır. Birincisi ulusal ve uluslararası STK'lar ile yapılan protokollerle açılan GEM'ler, ikincisi ise devlet okullarıdır. Dolayısıyla Suriyeli çocukların eğitimi; müfredat ve dil, öğretmen temini ve yetiştirilmesi, okul iklimine ve eğitim sürecine uyum sorunları da bu iki model ve dahası bu iki modelin de bulunduğu bölge, il ve ilçelere göre farklılaşmaktadır. Aşağıda verilen ve bu çerçevede çalıştaylarda tartışılan sorunlar ve bunlara getirilen önerilerin Türkiye'nin Suriyelilerin eğitiminde izleyeceği yol haritasına ışık tutması beklenmektedir. (Coşkun ve diğerleri, 2016, s. 15)

2019-2023 MEB strateji planında ise ihtiyaç olarak 'Ülkemizde bulunan geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılmasına yönelik politika, strateji ile mevzuat geliştirme ve güncelleştirme çalışmalarının hızlandırılması' (MEB, 2015, s. 87), hedeflerde ise sadece bir yerde 'Türkiye'deki geçici koruma altındaki 5-17 yaş grubundaki yabancı öğrencilerin okullaşma (%) açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2015, s. 117).

Yakın zamana kadar, Türkiye'de Suriyeli konusu insani yardım anlamında yiyecek, barınma, su, çevresel hijyen ve sağlık hizmetlerinin verilmesi ile sınırlıydı. Eğitim ise acil durumlarda gerekli olan bir müdahaleden çok uzun dönemli müdahale çabalarının bir parçası olarak görülmekteydi. Oysa artık eğitimin yaşam kurtaran ve yaşamın sürdürülmesinde oynadığı önemli rol ve dolayısıyla eğitimin afet müdahale ve insani yardım programlarına dahil edilmesi kritik öneme sahip olarak nitelendirilmektedir (INEE, 2011:7)

Türkiye’de yaşanan Suriye krizi kısa süreli bir müdahale olarak görüldüğü için göç başladığı zaman farklı tanımlamalarla anıldı. Bu nedenle Afet ve Acil Durum Müdahaleleri geçici ve aşamalı bir biçimde işlemeye başladı. Eğitimde hala iyileştirilmeye çalışılan alanlardan biri olarak karşımıza çıkar.

**Tablo 1 : Suriyeli çocuklar için eğitim hizmeti gelişimi zaman çizelgesi**

2013 Aralık	2014 Eylül	2014 Ekim	2015 Haziran	2016 Mart
MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği 'ilk düzenleme'	yabancı uyruklara yönelik Eğitim Hizmetleri Genelgesi 'okula kayıta oturma izni şartı kaldırılması'	Geçici Koruma Yönetmeliği' 'eğitimin bir hak olarak tanımlanması, görev ve denetim MEB'e bırakılması'	Yabancı Öğrenciler İçin Lise Yeterlik ve Denklik Sınavı' MEB onaylı denklik belgesi ve diploma verilmesi	AB Deleksyonu ile anlaşma (300 Milyon €) (FRIT1) PICTES projesi
2015- 2019 MEB Strateji Planı hazırlandı. İlk kez geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklardan bahsedildi.				

**Tablo 2 : Suriyeli çocuklar için eğitim hizmeti gelişimi zaman çizelgesi**

2016 Mayıs	2016 Ağustos	2017 Mart	2017 Haziran	2018 Aralık
HBÖGM bünyesinde Göç ve Acil Durum Eğitim Dairesi Başkanlığı kurulması	Suriyeli çocukların eğitime erişimleri için yol haritasının belirlenmesi	MEB'nin Suriyeliler eğitim hizmeti veren STK'ların eğitim hizmetlerini kademeli olarak sonlandırılması	1.sınıf, 5.sınıf ve 9.sınıfların devlet okullarına kaydı, MEB kontrolünde olmayan GEM'lerin derhal kapatılması	2. fazına başlayan PICTES projesi 2021 yılını kadar uzatılması
2019- 2023 MEB Strateji Planı hazırlandı. Suriyeli çocukların okullaşma oranının artırılması stratejik hedeflere eklendi.				

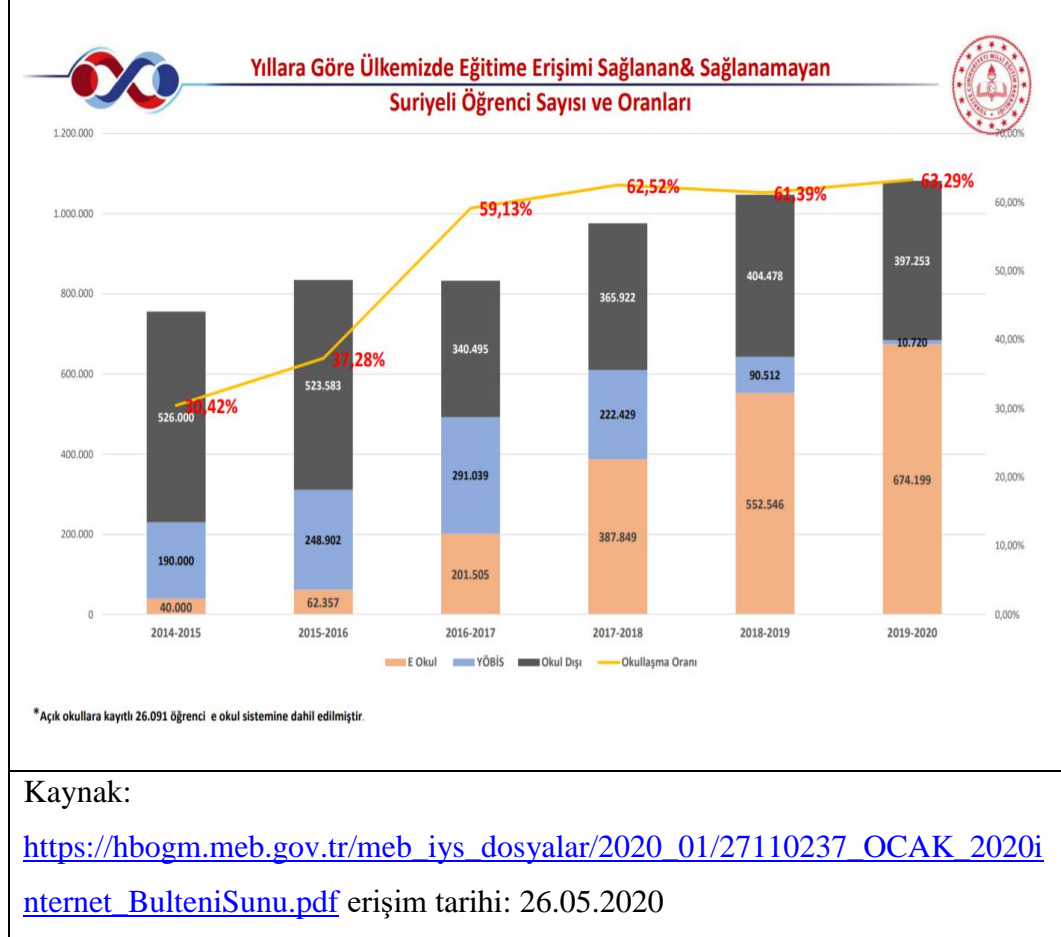
## 2.5. Suriyeli Mülteci Çocukların Güncel Eğitime Erişimi

Ülkelerine göçmen kabul eden ya da davet eden devletler, sosyal uyum programlarını planlarken, toplumun tüm kesimlerini kapsayacak çoğulcu bir politika geliştirmelerinin farkında olmalıdırlar. Bu politika içerisine kurumlar, basın- yayın organları ve sivil toplum kuruluşları da dahil olmalıdır (Aydın Yılmaz, 2016, s. 174). Avrupa Komisyonu Yeşil Belgesi'ne (2008) göre eğitim, çeşitlilik ve karmaşıklık ile ilgilenen ve bunlardan yararlanan bir toplumun sosyal uyumunda ve aynı zamanda yabancı düşmanlığına karşı mücadelede çok önemli bir rol oynamaktadır. Göçmen kökenli çocuklar ve gençler, akranlarına göre kıyasla eğitimde çeşitli dezavantajlı durumlarla uğraşmak zorundadır. Sonuç olarak, uyumlu ve çeşitli toplumlar inşa etme zorluğu ile karşı karşıya kalmak istiyorsak, bu öğrencilerin eğitimine odaklanan politikalar ve girişimler analiz edilmelidir (Feliu, Espona-Barcons, Essomba ve Miquel, 2016, s. 376). Devletler bu doğrultuda hareket ettiğinde daha bütüncül politikalar geliştirilmesine katkı sunabilir.

Türkiye’de temel eğitimde yaklaşık 18 milyon öğrencinin var olduğu düşünebiliriz. Suriyelilerle birlikte Milli Eğitimin kapasitesini zorlayacağı açıktır. Bu nedenle Suriyelilerin eğitimi noktasında yapılacak her planlamada Türkiyeli öğrencileri de dahil etmek gerekir (Coşkun ve diğerleri, 2016, s. 15).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün Eylül 2019 verilerine göre 1.082.172 (%29,32) olan Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî e okul sistemine kayıtlı 648.108 öğrenci eğitim görmektedir. YÖBİS 10.720 kayıtlı öğrencinin yanı sıra açık okullara kayıtlı 26.091 öğrencinin bulunduğu sistemden tespit edilmektedir. ([https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_01/27110237\\_OCAK\\_2020internet\\_BulteniSunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf) erişim tarihi: 26.05.2020)

Görsel 2: Yıllara Göre Ülkemizde Eğitim Erişimi Sağlanan & Sağlanamayan Suriyeli Öğrenci Sayısı



2019-2020 döneminde Suriyeli çocukların yaklaşık %63'ünün okullaştığını görüyoruz. Bu sonuç eğitime erişim için geliştirilen politikalardan, uygulamalardan ve STK ile kurulan işbirliklerinden kaynaklanmaktadır. Okula kazandırılan her çocuk okulların kapasitesine ve eğitimin kalitesine bir baskı oluşturacağı aşikardır. Okullaşma hedefiyle fiziksel kapasiteyi ve kaliteyi artırıcı önlemler de alınmalıdır. Eğitimde kalite ana hedefine ulaşmak için diğer ülkelerde göçmen kökenli çocuklar ve gençler için eğitim politikaları konusundaki sorunun durumunu ortaya koymak, farklı eğitim sistemlerini göçmen kökenli çocuklar ve gençler için hangi eğitim politikaları modelleri ile karşılaştırmak için ortak kriterleri belirlemek, göçmen bir geçmişe sahip çocuklar ve gençler için eğitim politikalarını diğer alanlarla (göç,

kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası eğitim) ilişkilendirmek (Feliu, Espona-Barcons, Essomba ve Miquel, 2016, s. 376) gerekir.

## **2.6. Suriye Mülteci Krizi ile STK'ların eğitim sektörüne yönelik çalışmaları**

Tarihsel deneyime baktığımızda, göçün toplumların homojen olan yapısını zamanla bir dönüşüme tabi tuttuğunu söylenebilir. Böylelikle göç sürecinin topluluklar içerisinde göçmenler, misafirler, mülteciler gibi farklı gruplar oluşturur. Bu kategoriler yaşam içinde bu grupların ihtiyaçlarını ve sorunlarını görünür kılar. Özellikle yeni bir ülkede yaşam şartlarını iyileştirmek için yola çıkmış mültecileri düşündüğümüzde; kişinin yaşama isteğinin topluma ve devlet yapısına uyum için gerekli beceri ve yeterlilikleri kazanmaya dönük olduğunu görürüz.

Devletin sosyal mekanizmaları toplumsal hayatın ihtiyaçlarını karşılamak konusunda eksik veya yetersiz olduğu zaman, sivil toplum çalışanları hükümetlerin eksikliğini gidermeye çalışmış ya da güçlendirici mekanizmalar oluşturmuştur. (Matthews, 1956, s. 327)

Bu nedenle de daha fazla desteğe ihtiyaç duyan mültecilerin ihtiyaçların karşılanması ve sivil dayanışma olanakları devreye girer. STK'ların kuruluş doğasında sivil yaşamları iyileştirme bir çalışma biçimi olarak görülebilir.

Sivil toplum kuruluşları aracılığıyla yetenekli erkek ve kadınlar toplum yaşamının sorunlarının farkına varırlar. Başarılı kamu hizmeti için gerekli olan insan ilişkilerini ve becerilerini geliştirirler. Bu tür grupların rolündeki önemli bir genişleme, eğitim için fırsatlar sağlamak üzere bilinçli, planlı programların benimsenmesini önemini vurgular. (Matthews, 1956, s. 330)

Eğitim sektörü insani yardım alanında 1990'ların başlarında tanınmaya başlandı. Acil müdahale toplantıları sırasında NRC'nin barınma, gıda, sağlık alanının yanına "dördüncü sütun" olarak eğitimi NRC'e dahil etme kampanyası yürütmüştür ve

öneriler 'Acil ve Zor Şartlarda Eğitimin İlkeleri Bildirisinde' toplanarak Oslo/Hadeland Konferansın Eğitimde Global Bilgi Ağlarına (Global Information Networks in Education) (GINIE) da önerildi (HPE, s.13).

INEE ise, Kasım 2000'de Cenevre'de düzenlenen Acil Durum ve Kriz Durumlarında Eğitim Kurumlar Arası Danışma Konsültasyonunda kurulmuştur. Çocuk Hakları, EFA Bildirgesi ve Dakar Çerçevesi, INEE 'acil durumlar, krizler veya kronik dengesizlikten etkilenen herkes için yüksek kalitede eğitime erişimin ve eğitimin tamamlanmasını desteklemeyi' amaçlamaktadır.

Hedefleri:

bilgi ve tecrübeyi paylaşmak;  
acil durumlarda eğitim konusunda daha fazla donör anlayışını teşvik etmek;  
Eğitimin acil müdahaleye dahil edilmesini savunmak;  
öğretme ve öğrenme yanıtlarını mümkün olduğunca yaygın hale getirmek;  
acil eğitim girişimlerinde cinsiyet sorunlarına dikkat edilmesini sağlamak;  
alandaki en iyi uygulamaları belgelemek ve yaymak; ve  
acil durumlarda eğitim konusunda mutabakat ilkelerine yönelmek. (HPE, s.13)

### **2.6.1. Eğitim sektörüne yönelik işbirliği senaryolarının gerçeklikler üzerinden incelenmesi**

STK'ları nitelikleri ve çalışma alanları olarak yerel, ulusal, uluslararası ve BM tabanlı kuruluşlar olarak ayırabiliriz. Çok önemli bölümü kamp dışında yaşayan ve Türkiye coğrafyasına yayılmış olan Suriyeliler konusunda çok farklı düzeylerde, çok farklı alanlarda çalışan çok sayıda STK bulunmaktadır (Erdoğan, 2015: 195).

Bu bölüm, sektörde çalışan ana ajanslara ve bazı merkezi faaliyetlerine genel bir bakış sunmaktadır.

#### BM ajansları

Acil durumlarda eğitim alan başlıca BM ajansları UNICEF, UNHCR ve UNESCO'dur (enstitüleri dahil). (HPE, s.14)

#### STK'lar

Acil eğitim sektöründe çalışan uluslararası STK'lar arasında Eğitim Geliştirme Akademisi (AED), CARE International, CRS, Hıristiyan Çocuk Fonu (CCF), IRC, NRC ve Save the Children Alliance.

Yerel STK'lar da kendi faaliyet alanlarında eğitim müdahalesinin uygulanmasında başrol oynarlar. Bu grup muazzam olduğundan, bu bölüm uluslararası alanda faaliyet gösteren daha önemli kurumların bazılarının çalışmalarına bakar. (HPE, s.15)

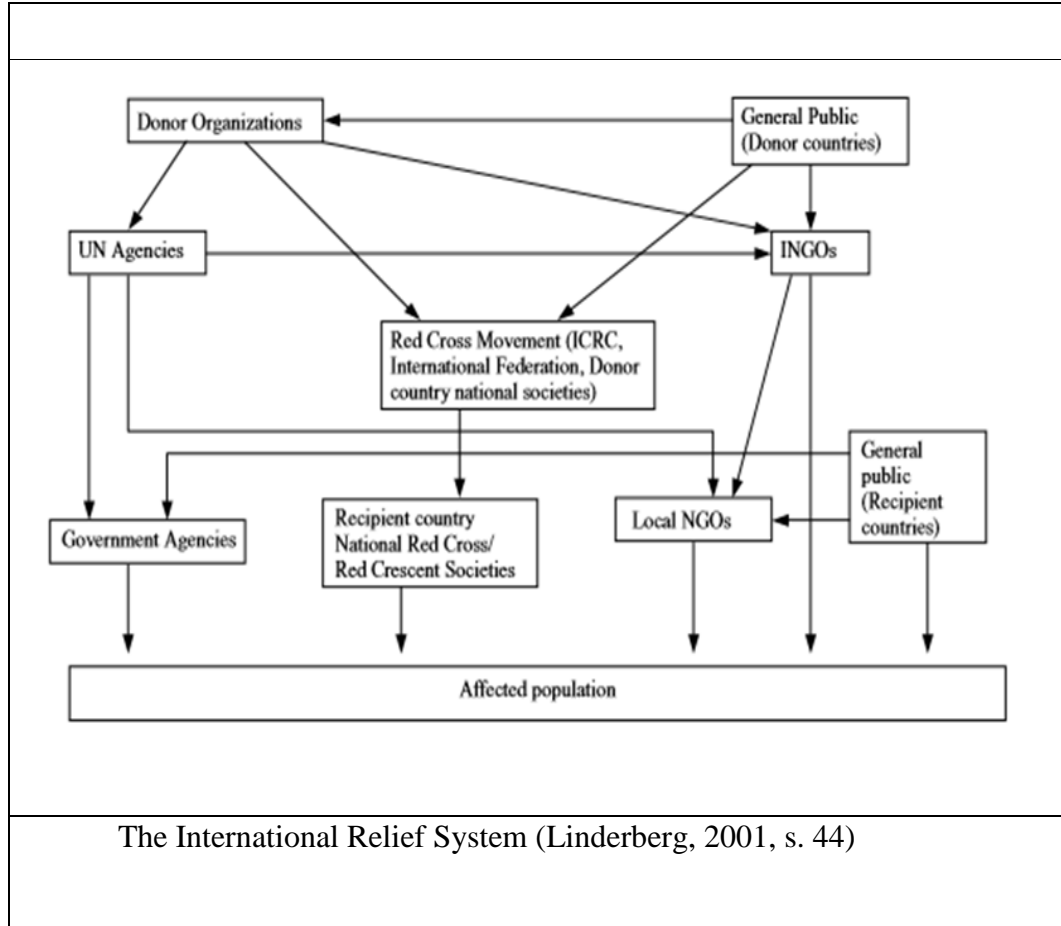
5.11 Uluslararası STÖ'ler Uluslararası STÖ'ler, hükümetten çalışma izni almak zorundalar. Bu çok ağır işleyen bir süreç. Dernekler yasası gereğince Türkiye'de faaliyet göstermek isteyen Uluslararası STÖ'lerin İçişleri Bakanlığı'na müracaatları gerekiyor. Bakanlık, başta Dışişleri bakanlığı olmak üzere çoğunluğu güvenlik birimi olan çeşitli devlet kuruluşundan söz konusu STÖ hakkında görüş ve tavsiye istiyor. Uluslararası STÖ'nün geçmişte Türkiye hakkındaki bir beyanı reddedilme nedenleri arasında bulunuyor. Ayrıca, izin almadan, elemanlarını turist pasaportuyla Türkiye'ye göndererek "kayıt dışı" faaliyet gösterdiği tespit edilen STÖ'lerin izin talepleri de red 17 ediliyor. Buna karşılık yaklaşık 80 kadar uluslararası STÖ'nün temsilcilerinin sınır illerinde çalışma yürüttüğü belirtiliyor. 1

Şubat 2014 Tarihi itibariyle 18 Uluslararası STÖ'nün izin aldığı biliniyor. Ancak bunların büyük bir çoğunluğu Sınırın Suriye tarafında yardım götürmeye çalışıyor

2011 yılı sonrasında Suriye mülteci krizi ile Türkiye'de yaşanan başka bir gelişme STK'ların iş kapasitesinin artışıdır. Bu süreç özellikle insani yardım alanında deneyimli birçok kişinin yetişmesine olanak yaratmıştır. Türkiye'de mülteciler için faaliyet gösteren uluslararası kurumlar, STK'lar, BM Kurumları ve güçlü yerel STK'larda çalışan kişilerin sayısı 50 bine yaklaşmıştır. (Konrad, sy.15) Sektörün yetiştirdiği uzman kişiler Kamu-STK-Uluslararası Kurum ilişkilerini düzenleme gibi yeni bir sektörün gelişmesine de neden olmuştur. Bu durum eğitim sektörü içerisinde değerlendirildiğinde özellikle MEB HBÖGM ile protokol yapmak isteyen STK'lar bu kişilerin hizmetlerinden faydalanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Türkiye'de MEB bürokrasisi yeni iş pozisyonlarının - irtibat sorumlusu ve danışmanı (liasion officer ya da consultant) doğmasına neden olmuştur.

Türkiye'de son dönemde Suriye mülteci İnsani Yardım Operasyonu kapsamında sivil toplum örgütlerinin organize olma biçimi ve karşılaştıkları tutumları aşağıda yer alan şema üzerinden incelenebilir. Bu ilişkilene biçimi kurumların birbirine deneyim aktarımı ve kapasite geliştirme doğrudan ilgilidir.

Görsel 3:



Bu tablo, tipik bir şekilde birçok aktörün insani yardım girişimine dahil olabileceğini gösterir (Linderberg, 2001, s.45-47).

O'Toole bu tarz uygulama yapılarını şöyle tanımlar; Ağ (Network) dayanışma yapılarının kurulmasına ve oluşturulmasına kaynaklık eder. Çoklu organizasyonlar bu ağın doğal bir parçası haline gelir (Linderberg, 2001 s.52)

Yapıların kurulan sistemle birlikte kendini tamamlayıcı kurum/kuruluşlar yaratması özellikle AB tabanlı örgütlerin, uluslararası STK'ların ulusal ve yerel STK'larla stratejik olarak ilişkilenebilmesine neden olmaktadır.

UN tabanlı kuruluşlar kendi başına en yüksek düzeyde bir uygulamayı yeterli bulmaz. Bunun içinde INGO ve NGO ile stratejik ortaklık kurmayı tercih eder (Linderberg, 2001 s.259). Türkiye'de Suriyeli mülteciler için yürütülen çalışmalar bu şekilde yürümektedir.

UN tabanlı kuruluşlarının kriz zamanında nasıl hareket edilmesi gerektiğini göstermeleri gerektiği dair bir bakış açısı mevcuttur. Senkronizasyonasyona destekte bulunurlar. Böylelikle yönetim tek merkezli olmaktan çıkar, çoklu bir sistem haline dönüşmüş olur. (Hardy, Philips and Lawrance, 2003, s.338).

Türkiye'de Suriye insani krizinde çalışan STK'lara kapasite geliştirmelerini desteklemek, paydaş ilişkisini desteklemek, kuruluşların birbirinden öğrenmesini desteklemek ve kendi kurumsal hedefleri doğrultusunda Türkiye'de eğitim politikası ihtiyaçlarını tespit etmek, müdahale araçları sunmak için öncelikle 2014 yılı itibari Gaziantep Merkezli düzenlenen çalışma grubu toplantılarını bütün sektörler için organize etmişlerdir. Eğitim çalışma grubu da bu sektörlerden biridir.

Genel kurul(General Assembly) kapasiteyi kontrol etmesi ve /ya da eforlarını arttırmaları için kendi akranlarını desteklemeyi öncelikli olarak tercih ederler.(WFP- UNCHR/ UN Children Education fund- World Health Organization)( Linderberg, 2001 s. 259-263).

Böylelikle sınır ötesi operasyonlar sürdürülürken bu ağın kendi sistemini desteklemesi özellikle yerel ve ulusal STK'lar için eşit ilişki kurul(a)maması durumunu yaratmaktadır.

Kurumsal bağlayıcılık, ortak aynı ilgiler doğrultusunda ilişkilerin değişmesi koalisyonlar ve yönetim bağı ike 'single multiunit structure' haline getirir (Stephenson, 2006, s. 64)

Stratejik yönetim sivil toplum kuruluşları açısından irdelelendiğinde negatif ve pozitif yanları, sürecin hangi bakış açısıyla sürdürüldüğü ile ilgili netleşmektedir. STK'nın kaynağa erişim için etki ve finansal hesap verilebilirliğini rekabetçi sistem için alternatifler yaratma üzerine kurguladığında, bir süre sonra kurum içinde tezatları beslemektedir. Sadece kaynağa yönelik olmayacak biçimde vizyon ve misyonu içerici şekilde planlandığında değişimin ve sonuçların planlaması anlamına gelmektedir. Böylece kalite yönetim aracı olarak, katılımcı bir yaklaşım sunmaktadır.

Etki ve verimlilik aşamasında sistematik veri toplama ve sonuçları analiz etme alışkanlığı kazandırması, kurumun hizmetlerinden yararlananların taleplerine olan duyarlılığını artırır.

### **2.6.2. Suriye krizi ile STK'ların insani yardım alanında uyguladıkları eğitim modelleri ve yaklaşımları**

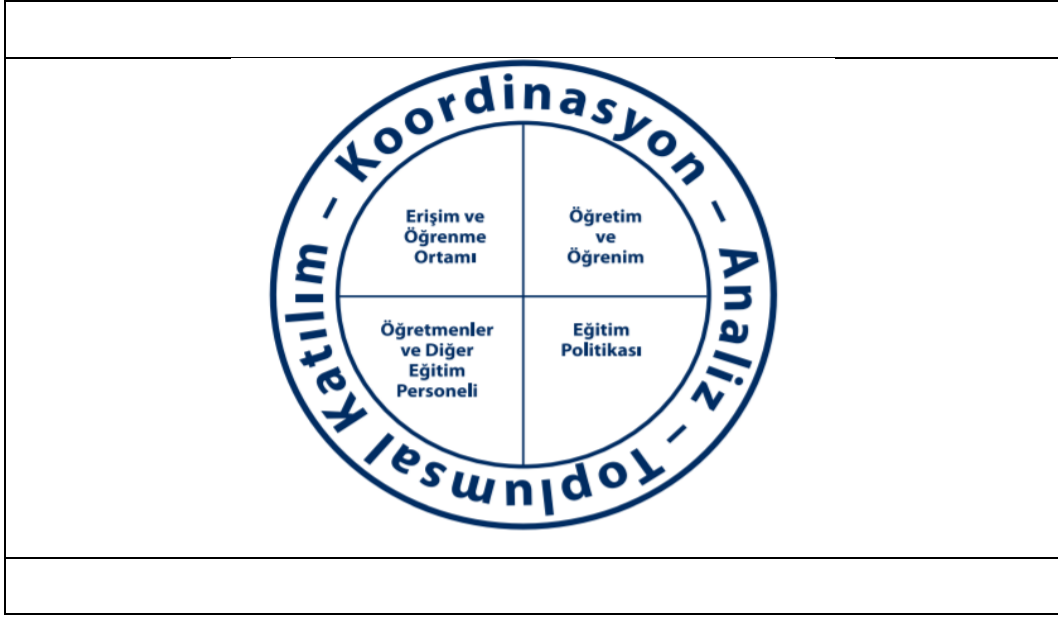
Sosyal dahil olma olgusu; göç eden ile ilişkili bir süreç olmanın ötesinde göç ettiği ülkenin toplumsal yaklaşımı, mevcut politikaları ve özellikle savaş mağduriyeti sebebi ile göç edenlere yönelik özelleştirilmiş destek programları ile de bağlantılıdır. (Wald-tespit Sy.196)

Eğitim, ulus-devletin siyasi tarihine bağlı olarak ulusal kimliğin şekillenmesinde farklı derecelerde merkezi bir rol oynamıştır. Örneğin, Birleşik Krallık'ta İskoçya'nın 'vatansız ulusunun' kimliğini sürdürmede önemli bir faktör olmuştur ve hala da budur (McCrone 1992). Okul sistemleri "ulusal farklılıklarını tanımlamak, çoğaltmak ve güvence altına almak" için çalıştı (Dale 2006, s. 29).Dil

sadece ulusal kimlik açısından değil, vatandaşlık açısından da önemlidir. Dili 'yaşanmış vatandaşlık deneyimi' ile ilişkilendirebiliriz. (Moskal 2016: 92-Valentine & Skelton 2007)

Tüm süreci Asgari Eğitim Standartları açısından ele aldığımızda, Türkiye’de Suriyeliler için kapsayıcı eğitim kolaylaştırıcılığının STK’ları aracılığı yapıldığı görülür. Toplumsal Katılım, Koordinasyon ve Analiz sürecin derinleşme adımlarıdır.

Görsel 4:



Erişim ve Öğrenme Ortamı: Duruma ve ihtiyaca uygun öğrenme fırsatlarına erişime odaklanan bu başlıktaki standartlar can güvenliğini, emniyeti, kişilerin fiziksel, düşünsel ve psikolojik sağlıklarını iyileştirmeye yardımcı olacak sağlık, su ve çevresel hijyen, beslenme ve barınma gibi diğer sektörlerle olan kritik bağlara dikkat çekerler.

Öğretim ve Öğrenim: Müfredat, eğitmen eğitimi, profesyonel gelişim ve destek, öğretme ve öğrenme süreçleri ile öğrenme sonuçlarının ölçümünü kapsayan ve etkili öğretme ve öğrenmeyi destekleyen kritik unsurlara odaklanır.

Öğretmenler ve Diğer Eğitim Personeli: Bu başlık altındaki standartlar eğitim alanındaki insan kaynaklarının yönetimini kapsar ki bu da personelin seçimi ve işe alımı, çalışma şartları, gözetim ve desteklemeyi içerir.

Eğitim Politikası: Bu başlık altındaki standartlar, politika şekillendirip kanun haline getirmek, planlamak ve yürütmek üstüne odaklıdır (INEE, 2011, s. 11-12).

Asgari Eğitim Standartları çerçevesinde Kapsayıcı Eğitim yaklaşımı ele alındığında temel standartları gözetme ve eğitimi yeniden yapılandırma temel ihtiyaçlara destekleyen öneriler sunduğu görülür. Belgede kapsayıcı eğitim, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından kabul gören biçimiyle tanımlanmaktadır. Buna göre “kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. ( Düşkün, 2016: 7). Pratikte ise kapsayıcı eğitim, nitelikli ve amacına uygun olmak kaydıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için gerçekleştirmeye yönelik geniş ölçekli stratejiler, aktiviteler ve süreçlere işaret eder (Stubbs, 2007, s. 28).

Kapsayıcı eğitimin gerçekleşebilmesi için, öğretmenlerin tutumuna yüksek önem atfederler. Pijl ve Meijer’e göre, öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlayabilmeleri için yöntem, materyal ve hizmet içi eğitim bakımından desteklenmeleri gerekmektedir (Pijl ve Meijer: 14). Kapsayıcı eğitimin literatürdeki yaklaşım ve önerileri, asgari eğitim standartlarının gerçekleşebilirliğine dair ülkelere politika üretme de yöntem sunmaktadır. Eğitim, çocukların yaşamını yapılandırır, şekillendirir.

Bu konudaki eğitim politikalarının değerlendirilmesine izin veren veritabanlarını elden çıkarın; Dilbilimsel eşitsizliklerden kaçınmak için erken okul eğitiminin memnuniyetini artırın; Diğer ülkelere akademik niteliklerin tanınmasını kolaylaştırın; Ev sahibi ve menşee ülke dillerinin, aileler için de

öğrenilmesine destek sağlamak; Kùltürlerarası bir müfredatı oluşturun veya müfredatta ve derslerde kùltürlerarası sorular ekleyin; Schools Ailelerin okullara ve topluluklara katılımını teşvik etmek; Önlemleri uygulamak için yeterli ekonomik ve insan kaynağını öngörün, planlayın; Çokdilli ve kùltürler arası yeterlilikler konusunda eğitim konusunda öğretmen eğitimini teşvik edin; Okullarda çalışan profesyonel ekiplerin okul bağlamındaki çeşitliliği yansıttığından emin olun; Eğitim merkezlerindeki ayrımcılıkla mücadele etmek yaklaşımlar geliştirin; • Ayrışmayı teşvik etme eğilimindeki dinamikleri azaltın (Feliu, Espona-Barcons, Essomba ve Miquel, 2016, s. 391).

## **2.7. STK'ların faaliyetlerinin sahada yapılanması**

Gelişen bu ilişki bağlamında STK'lar küresel boylamda bu ihtiyaçlara cevap verme adına yeni ilişkiler ve bağlantılar gerçekteştirirler. Sivil toplum kuruluşları, kamu ve özel sektör gözetmeden daha iyi topluluk yaşamı inşaa etmeye katkı da bulunmak için sorumluluk alanına girmeye devam eder. Hükümet işlevlerinin ve hizmetlerinin resmi örgütlenmesinin tamamen yeterli olamayacağını gösteren farklı ve komplike yaşam kesimlerini kapsayan bir sivil toplum tarafından var edilen özyönetim, bir dereceye kadar kendi kendini yönetmeyi mümkün kılar. (Matthews, 1956, s. 329)

STK'ları dayanışma ve ağ sisteminin stratejik yönetimde kurulmasında temelde üç etmenle yer aldığı söylenebilir; Stratejik etki, Bilgi oluşturma, Politik etkiler (Stephenson, 2006, s. 69).Suriye krizi ile ilişkili organizasyonların kurumsal bağı bu ilişki daha etkin ve etkili kurulması yönünde açıklanabilir.

Bu amaçla STK'lar Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarına yanıt vermek için alternatif eğitim yaklaşımı temelinde uyum modelleri türettiği görülmektedir. Bu kapsamda Alternatif Eğitim Alanları yapılan çalışmaların niteliğine ve kapsamına göre sınıflandırılarak, çalışma için ana başlıklara haline getirildi. Modellerin tasniflenmesinde Inclusion International tarafından 2009'da yayımlanan bir raporda kapsayıcı eğitime ilişkin iyi örneklerin üç ayrı düzeyde sınıflandırılması kullanılarak; mikro düzey (birey veya sınıf düzeyi), orta düzey (okul, toplum, eğitim sistemi düzeyi) ve makro düzey (yasa, politika ve kültür düzeyi) olarak kabul edildi (Düşkün, 2016, s. 34).

**Tablo 3 :** Alternatif Eğitim Alanları yapılan çalışmaların niteliğine ve kapsamına sınıflandırma

<b>Uyum Modeli</b>	<b>Düzei</b>	<b>Ağ sistemi</b>	<b>Amacı</b>
Mahalle Tabanlı Çalışmaları	Mikro (birey veya sınıf düzeyi)	Stratejik etki Bilgi oluşturma	Gezici ve değişen lokasyonlarda öğrenme alanı oluşturma
Okul Tabanlı Çalışmalar	Orta (okul, toplum, eğitim sistemi düzeyi)	Stratejik etki Bilgi oluşturma	GEM ve kamu okullarına yönelik ve ya içinde öğrenme alanı oluşturma
Eğitim Merkezi Tabanlı Çalışmalar	Mikro (birey veya sınıf düzeyi)	Stratejik etki Bilgi oluşturma	Toplum Merkezi, Gençlik Merkezi gibi öğrenme alanları oluşturma

Yaygınlaştırma Tabanlı Çalışmalar	Mikro (birey veya sınıf düzeyi)	Stratejik etki Bilgi oluşturma	Eğitici Eğitimi temelli öğrenme olanakları oluşturma
--------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	---

Tüm bu süreç literatürdeki yapılar ile şekillendirildiğinde politik etkiler ile makro düzey (yasa, politika ve kültür düzeyi) ile gerçekleşmesine katkı sunan bir oluşum içinde incelenir. Bu sürecin sonunda Suriyeli çocukların formal eğitime katılımları yasa, politika ve kültür düzeyindeki gereksinimleri netleşerek bütüncül olarak ele alınır ve MEB tarafından hedeflenen Kapsayıcı Eğitim yaklaşımı temelinde eğitim içerikleri şekillenir. Türkiye’de yaşayan tüm çocukların yüksek faydasını gözetme amacıyla Kapsayıcı Eğitim “tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme süreci” olarak ele alınır (Düşkün, 2016: 40). Kapsayıcı eğitim, UNESCO kapsamındaki Herkes İçin Eğitim hareketi (EFA) tarafından herkesi içeren bir eğitimin, anahtar stratejisi olarak görülür.

Herkes İçin Eğitim (EFA) 1990 yılında Tayland, Jomtien'deki Dünya Konferansı'nda başlatılan ve tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak olan küresel bir harekettir (Buchert 1995; Kurumlar Arası Komisyon 1990). Eğitimi temel bir insan hakkı olarak kabul eden Konferanstan çıkan Dünya Herkes için Eğitim Bildirgesi (Kurumlar Arası Komisyon 1990), uluslararası toplumun Dünya Eğitim Forumu'nda kabul ettiği 2000 yılına kadar evrensel erişime ulaşmak için hedefler belirlemiştir. Dakar, Senegal'de EFA hedeflerine ulaşmak için son tarihi 2015'e kadar uzatmak için (UNESCO 2000). Bu arada Dakar Eylem Çerçevesi (age), erken çocukluk bakımı ve eğitimi, evrensel ilköğretim, yaşam becerileri öğrenme, yetişkin okuryazarlığı, cinsiyet eşitliği ve eğitimin kalitesine odaklanan altı temel eğitim hedefi ortaya koymuştur. 1990 yılında Herkes için Eğitim başlangıcından bu yana ulaşılan birçok hedefe ulaşmak önemli olmakla birlikte, daha yapılacak çok iş var (Guo, 2014, s. 482).

EFA tarafından 1994 yılında İspanya’da kabul edilen Salamanca Bildirisi, her çocuğun eğitim alma hakkı olduğunu ve çocukların kendilerine özgü nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgular. Bildiri, özel eğitime gereksinimi olanların kapsayıcı bir yaklaşımla öğrenici odaklı eğitim almalarını ilke olarak benimser. Kapsayıcı eğitim ilkesinin yasa ve politikalarla desteklenmesi, ülkeler arasında kapsayıcı eğitimle ilgili deneyim paylaşımı, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere ilişkin mekanizmaların denetlenerek işletilmesi, engeli olan çocukların velilerinin karar alma süreçlerine katılımlarının artırılması bildirinin altını çizdiği temel konulardır (Düşkün, 2016, s.10).

2015 sonrası EFA gözden geçirme sürecinde sosyal adaletsizlik ve eğitimde eşitsizlik konularının giderilmesinden önce her iki sistemde de yanlış tanıma düzeltilmesi yapılması gerektiği görülmektedir. (Guo, 2014, s. 493)

EC Green Paper'a (2008) göre, göçmen kökenli çocuklar ve gençler çeşitli dezavantajlarla karşı karşıyadır. Her şeyden önce, sosyoekonomik durumları. Bu faktör akademik sonuçlarla güçlü bir korelasyon göstermektedir. Benzer bir sosyoekonomik duruma sahip çocukların ve gençlerin sonuçları karşılaştırılsa bile, göçmen kökenli olanlar daha kötü sonuçlar elde etmektedir.

İkincisi, göçmen insanlar önceki bilgilerinin bir kısmını, örneğin kendi dilleriyle ilgili olanlarını kullanamazlar ve kurumların ev sahibi ülkede nasıl işlediğine ilişkin tüm bilgilere sahip değildirlir.

Üçüncüsü, ev sahibi ülkenin dilini iyi bilmek entegrasyonu kolaylaştırabilecek önemli bir faktördür. Eğer aileler ev sahibi ülkenin dilini bilmiyorsa, okullar ve onlar arasındaki iletişim zor olabilir ve ailelerin çocuklarına okul görevleriyle verebileceği destek etkilenebilir.

Son olarak, ailelerin ve toplumların eğitime getirdiği beklentiler, çocukların ve gençlerin okul yörüngelerini etkiler. (Feliu, Espona-Barcons, Essomba ve Miquel, 2016, s. 380)

## **2.8. STK'ların okul dışı eğitim faaliyetlerinin Türkiye Eğitim Politikası ile ilişkisi**

Bu çalışma, vatandaşlık odağı ile ilgili netlik eksikliği göz önüne alındığında, vatandaşlığı kaynaştırma için bir kaynak olarak kullanmanın karmaşıklığını göstermeyi amaçlamaktadır. Eğitim ve öğrenme politikası, bu karışımın oluşumu ve yayılması için kilit bir arena sağlar ve bir tanımlama süreci olarak milliyetçiliği teşvik eder.

Yeni, kapsayıcı ve geleceğe dönük bir toplumla müzakere olanağı sağlar. (Moskal 2016: 90)

Türkiye’de Suriyelilerin eğitimi konusunda sivil sorumluluk ortaya koyan STK’ların öncü çalışmalarının, Milli Eğitim Bakanlığının yol haritasının netleşmesinde önemli rol oynadığı açıktır. Ancak halen okul çağındaki Suriyelilerin sadece üçte birinin okullaşabilmiş olması, STK’ların kısa vadeli çözümlerinden uzun vadeli kamu politikalarına geçilmesi gerektiğini göstermektedir.( Coşkun ve Emin, 2016: 7)

Suriyelilerin devlet okullarında Türk akranları ile birlikte Türkçe müfredat eksenli eğitim almasında üzerinde durulması gereken bir diğer önemli husus ise müfredattır. Yapılan çalıştay ve görüşmelerde devlet okullarındaki müfredatın yeniden gözden geçirilmesi, Suriyelileri de barındıracak daha kapsamlı ve çoğulcu bir müfredata ihtiyaç olduğu tespiti yapılmıştır. Bu hususta Suriyelilerin beklentisi, kendi dillerini ve kültürlerini unutmayacakları bir sistemin oluşturulmasıdır. MEB ise devlet okullarındaki Suriyelilere yönelik seçmeli Arapça ve Suriye kültürü

dersleri ile Suriyelilerin bu talebini karşılamak için hazırlıklar yürütmektedir. (Coşkun ve diğerleri, 2016: 46)

Nancy Fraser (2000), tanıma söylevini “siyasal çatışmanın paradigmatik biçimi” olarak açıklamaktadır. Tanıma, sosyal statü olarak ele alındığında, tanıma mücadelesinin “ sosyal aktörlerin göreceli konumu üzerindeki etkiler için kurumsallaşmış kültürel değer kalıplarını incelemek ” anlamına geldiğini savunmaktadır (Fraser 2000, s. 113). Fraser'a göre yanlış tanınması, bir tür kurumsallaştırılmış itaat ve ciddi bir adalet ihlali oluşturan sosyal etkileşimde tam bir ortak statüsünden yoksun bırakılacaktır. Bu görüşe göre, yanlış tanımanın düzeltilmesi, katılımın paritesini tam katılımı teşvik edenlerle sınırlayan kurumsallaştırılmış değer kalıplarının yerini alarak boyun eğmenin üstesinden gelmeyi amaçlamalıdır. Fraser, bu hedefe ulaşmak için, analitik olarak farklı iki çare, yeniden dağıtım ve tanımayı tutarlı bir şekilde birleştirebilen kritik bir tanıma teorisi öneriyor. Değişim, sosyoekonomik adaletsizliğin yanı sıra kültürel veya sembolik adaletsizliği de düzeltmelidir. Her iki boyuta da girilememesi, deneyimi, kültürü ve sosyalleştirilmiş kapasitesi ayrıcalıklı gruplardan farklı olan kültürel emperyalizmi ve dezavantajlı grupları devam ettirecektir. (Guo, 2014: 495)

Eğitim sürecinin, öğretim sürecini içerdiği unutulmamalıdır. Öğretimin sistemli ve planlı yapıldığı yer olarak okul bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Okullar; düzensizlik, belirsizlik ve karmaşıklığa karşı güvenli, durağan, alışılmış yaşama dönüşü simgeler, çocuktaki mevcut travmatik etkileri azaltır, topluma uyumu kolaylaştırır (Şeker & Aslan 2015: 95). Çocuk için toplumda kendini bir yabancı olarak tanımlamasından, yaşlıları ile uyum gösteren, onları tanıyan bir çocuk olmasına karşılıklı dönüşümü keşfetme olanağı verir. Bu nedenle Türkiye’deki Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sisteminde yer bulabilmeleri için desteklenmeleri, geçiş süreçlerin planlanması gerekmektedir. Türkiye’deki Suriyelilerin uydu illere göre yerleştirme planlarına baktığımızda büyük şehir ve kırsal bölgelere değişim gösterdikleri görülmektedir. Formal eğitime geçiş süreci STK’lar tarafından uygulanan eğitim yöntemlerinin denetimden geçerek tabana yaygınlaşmasında iştirakçi olunmalıdır. Mikro düzeyde çalışmalara odaklanan

yapılar, okul dışı aktiviteler ve tematik atölyeler yöntemi ile Suriyeli çocukların okula adaptasyonlarına ve erişimine ivme kazandırır.

Okul uyumu, hem akademik başarıyı hem de sağlıklı kültürlerarası ilişkileri kapsar. Farklı sosyalleşme alanlarından gelen mülteci öğrenciler ırksal, dini, dilsel ve kültürel kimlikleri ile ilgili olarak örtük veya açık sorunlar yaşamalarının yanında okulda “yeni gelen” olarak da sorunlar yaşarlar (Szilassy & Arendas, 2007:37). İyileştirmeye imkan sunan alternatif öğrenme alanları Suriyeli çocukların bu sorunlar karşısında güçlenmesine, çözüm üretmesine doğrudan katkı sunar.

Eğitimde asgari standartları, tüm çocuklar için kapsayıcı okul ortamına erişimde STK'larının oluşturduğu alternatif eğitim olanakları üzerinden yapılandırabilme, ulaşılan çocuk sayısını artırır. Türkiye’de yürütülen mevcut süreç bunun göstergesidir, fakat etkili ve yerinde bir eğitim müdahalesi gerçekleştirme eğitimin temel standartlarını ve yaklaşımlarını içererek deneyim, uzmanlaşma sahada olma ve çalışmaların sürdürülebilirliğine STK'ların rolüne dair güvenilir değerlendirme oluşturulması ortak faydayı artırır. Suriyeli çocukların kamu okullarına geçişinde aktif kılınabilmesi için, gündelik hayatta birlikte yaşama dair yaşam becerisi kazanmaları gerekir. Bu nedenle;

Bu yöntemler ev sahibi topluluğun çocuklarının farkındalığının ve farklı kültürler birlikte olabilme, anlayabilme becerilerine katkı sunar. Acil insani yardım durumlarında hassas ve kırılgan topluluklarla birlikte yerel topluluklar da gözetilmelidir. Türkiye’deki eğitim kurumlarında uygulanan eğitim ve öğretim programlarına paralel (tamamlayıcı) farklı grup eğitimi, çok boyutlu bir eğitim sistemi bağlamında gerçekleştirilebilir (Coşkun, 2016: 21).

Sosyal üstünlüğün ve olumsuz stereotiplerin en aza indirildiği, çok kültürlü ideoloji içinde çeşitliliğe karşı olumlu tutumlara sahip olma ve sosyal yapı içine eklemlenme önemli kavramlardır (Düşkün, 2016: 10).

Kültürlerarası eğitim bağlamında ilgilendiren konu; toplumların çoğulculuğu benimsemeleri, eğitim ve öğretimi çoğulculuk felsefesinden yola çıkarak şekillendirmeleridir (Coşkun, 2016: 23).

Eğitim ve öğretim alanında uygulanması düşünülen her konseptin; açık - seçik formüle edilmiş ve anlaşılır hedefleri olmalıdır. Kültürlerarası eğitim alanında

alışan eğitimciler de bu eğitim anlayışı için belirli hedefler formüle etmektedirler. Kapsayıcı Eğitim bağlamında Kültürlerarası Eğitimin hedefi, bireyin çok kültürlü ortamda uyum içinde yaşayabilmesini sağlamaktır (Tumat, 1987: 1). Bu eğitim türünün ilgi alanları genel olarak: hoşgörü, dayanışma ve evrensel değerlerdir (Tumat, 1992: 109). Eğitim ve ğretim programları asgari eğitim standartlarına göre eğitim ve ğretim programlarını; bütün insanların politik, kültürel ve ekonomik yaşam koşullarını belirlemeleri, yaşamın her alanında katılımcı olmaları ve sorumluluk üstlenmeleri daha genel bir kavram içerisine koyabiliriz. Çünkü çok kültürlü eğitimin temelinde pozitif düşünce yatmaktadır. Kültürlerarası eğitimin prensiplerinden biri; kültürlerin benzer yönlerinden yola çıkmaktır, diğer kültürler için alan sağlayacak bir bakış açısı oluşmasına yöntemsel ve pratik katkı sunmaktır. Bu alandaki deneyimler, uygulamada baskın ve farklı grupların yeterince olumlu deneyimlere sahip olduklarını göstermektedir. Kültürlerarası eğitim alanındaki araştırmalar ve deneyimler; bu eğitim yaklaşımının bir sonraki aşamasının barış eğitimi olması gerektiğini işaret etmektedir (Coşkun, 2016: 245).

Bu nedenle özellikle eğitim alanında yetkinliği ve hedefleri olan STK'larının alışmaları MEB'in kapsayıcı eğitim stratejisi birebir uyuşmaktadır. Asgari Eğitim Standartlarına göre çalışmaları formüle edip, her çocuğun eğitim hakkına erişmesine katkı sunması gerekir. .MEB'in kendi organlarıyla bir çok proje geliştirmesi, sivil toplum kuruluşları ile etkileşime girmesinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

## BÖLÜM 3

### Araştırma Yöntemi: Nitel Araçla Eğitime Politikasına Etki Sürecini Anlamak

#### 3.1. Niteliksel Araştırma

Araştırma ile Suriye mülteci krizinde Türkiye’de faaliyet gösteren STK’ların okul dışı eğitim çalışmalarının Türkiye eğitim politikasına etki pratikleri keşfedilmeye çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında araştırma deseni nitel durum olarak belirlenip, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin seçilmesinin temel nedeni katılımcı görüşlerini bütüncül bir şekilde alabilmenin yanında araştırmacıya esneklik alanı sunması ve kendi çalışma planını belirleme olanakları barındırmasıdır. Çalışma spesifik bir alan olan STK’ların okul dışı eğitim çalışma odaklandığı için nitel araştırma özellikle bir durumu anlama, keşfetme ve analiz etme (Merriam, 2009, s. 42) aşamalarını içermesi bakımından araştırmanın kapsamı ile birebir uyumludur.

Durum çalışmalarında, eğitim alanındaki yeni gelişmeler, analiz etme programları ve bilgilendirme aşamaları politikalar üzerinde çalışırken özellikle fayda sağlamaktadır (Merriam’a göre (2009, s. 50)

Niteliksel alan çalışması için aşağıdaki çalışma planı izlenmiştir.

##### 3.1.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması

Yarı yapılandırılmış görüşmeden kullanılacak görüşme formunun geliştirilmesinde izlenen yöntemi ifade eder. Kavramsal tartışmalar ve literatür taramasından öğrenilenler soru formunun hazırlanmasında ve geliştirilmesinde kullanılmıştır.

### 3.1.2. Yarı Yapılandırılmış Form (Görüşme?) Akışı

Bazı sorular standartlaştırılmıştır, bazı sorular da açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Bu görüşme türünde derinlemesine bilgi elde etmek mümkün olur.

**Giriş:** Başlangıçta görüşmecinin kendini tanıtmayı, araştırmayı neden yaptığını açıklamayı ve katılımcı bilgilerinin gizli kalacağı ile ilgili usulleri bildirilmesini içerir.

- Katılımcının çalıştığı STK türü (AB tabanlı örgüt, yerel, ulusal ya da uluslararası)
- Çalıştığı kurumun vizyon ve misyonu sunduğu eğitim desteği ya da hizmeti uyumu
- Kuruluşunuz doğrudan Suriyeli çocuklara yönelik okul dışı eğitim faaliyeti
- Genel gözlem ya da deneyim: Farklı STK'ların okul dışı eğitim çalışmaları
- Fon sağlayan örgütlerin eğitime yönelik çalışan Türkiye menşeli STK'lara etkisi
- STK'lara eğitim alanında sunulan kurumsal kapasite artırma yaklaşımları
- Suriye mülteci krizi ile beraber STK'larda kullanılan eğitim terminolojisi
- Eğitim modellerinin Türkiye Eğitim Politikasına yansımaları

**Bitirme sorusu:** Görüşmenin sonunda katılımcının Suriyeli mülteci krizi Sivil Toplum Kuruluşları AB tabanlı örgütler,uluslararası, ulusal ve yerel Sivil Toplum Örgütleri Türkiye eğitim politikası etkisi üzerine düşünmesi istenir.

### 3.1.3. Soru Formunun Test Edilmesi

Soru formunun saha da nasıl çalıştığını anlamak için 3 denekle pilot çalışma yapılmıştır. Çalışma devamında verilen yanıtlar doğrultusunda soruları ifade

ederken kullanılan terminoloji ve diğer yapısal unsurlar ile ilgili gerekli iyileştirmeler yapılmıştır.

#### **3.1.4. Örneklem Yapısı**

Yarı yapılandırılmış görüşme çalışmasında Türkiye’de Suriye mülteci krizi sonrasında okul dışı eğitim faaliyeti gösteren STK’ları niteliklerine ve ortaklıklarına (kamu, STK, uluslararası ST veya Uluslararası Kuruluşlar (AB, BM) odaklanılarak temsil yeteneği belirlenmiştir. Araştırmanın rneklem yapısı Suriyeli mültecilerin en fazla yaşadığı illere odaklanan ya da o ilde kurulmuş kurumlardan seçilmiştir.

enformel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma için katılımcılar amaçsal örnekleme metodu görüşme amacına yönelik olarak belirlenmiştir (Kumar, 2011, s. 220 kaynakça int.).

Zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örnekleme, olgu ve olayların anlamlandırılmasında ve detaylandırılmasında yüksek faydası olan bir yöntemdir (şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 107- kaynakça int).

Her nihai örneklem biriminde 1 anketin gerçekleşmesi planlanarak, 6 örneklem noktasında görüşme yapılmıştır.

**Tablo 4 : Katılımcıların Türkiye'deki görevi ve demografik özellikleri**

<b>Katılımcılar</b>	<b>Cinsiyeti</b>	<b>Kurum Türü</b>	<b>Sektörü</b>	<b>Görevi</b>
Katılımcı 1	Kadın	Ulusal STK	Genel	Üst düzey yönetici
Katılımcı 2	Kadın	Türkiye menşeli Uluslararası STK	Eğitim	Yönetici
Katılımcı 3	Kadın	Uluslararası STK	Eğitim	Koordinatör
Katılımcı 4	Erkek	Yerel STK	Genel	Kurucu, Direktör
Katılımcı 5	Kadın	BM tabanlı örgüt	Eğitim	Bölüm sorumlusu
Katılımcı 6	Erkek	MEB	Eğitim	Müdür
Katılımcı 7	Kadın	Türkiye menşeli Suriyeli STK	Genel	Üst düzey yönetici

### **3.1.5. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi**

#### **3.1.5.1. Görüşülecek kişilerin belirlenmesi.**

Görüşülecek kişilerin belirlenmesinde Türkiye’de Suriye mülteci krizi alanında aktif çalışan kurumların listesi İçişleri Bakanlığı’na bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ve Dernekler Bilgi Sistemi (DERBİS) dairesi çevrimiçi ortamlarındaki veri tabanından ve raporların taranması ulaşılmıştır. Araştırmacı, covid-19 nedeniyle yaptığı telefon ve çevrimiçi görüşmeleri, 7 kurum temsilcisi görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların eğitim alanında çalışan üst düzey yönetici olmaları, karar vericiler ile süreci ilişkilendirmesi açısından önemlidir. Eğitim alanında aktif çalışan kurum sınırlılığı nedeniyle, katılımcı sayısı sınırlandırılmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların iletişimlerine ve uygunluğuna bağlı olarak ortalama 2 saat sürmüştür. Katılımcıların yoğun çalışma koşulları ve covid-19 bulaş hastalığı nedeniyle yazılı yanıt verme ve ses kaydı seçeneği katılımcılara görüşme önce telefonda iletilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcıların ses kaydına izninin olup olmadığı sorulmuştur.

Araştırmacı, görüşmelerin bitiminde katılımcının çalıştığı kurum konuşmasına, davranışlarına, farklı görüş ve deneyimlerine, bu görüş ve deneyimlerin diğer katılımcıların görüş ve deneyimleri ile benzerliklerine ilişkin notlar almıştır.

Katılımcıların 3’ü kadın, 3’ü erkektir. Bu durum bağlı olarak araştırma, katılımcılarının cinsiyet dağılımı açısından dengelidir.

### **3.1.5.2. Saha uygulaması.**

Öngörülen örneklem doğrultusunda saha uygulaması 15 Nisan ile 15 Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılmıştır.

### **3.1.6. Veri Girişi ve Analiz**

Araştırmanın amacını desteklemek için seçilen veri oluşturma yöntemi yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Veri girişinin tamamlanmasının ardından veriler analiz edilmiş ve sonuçlar bulgular bölümünde detaylandırılmıştır.

Yapılan görüşmelerin analizine başlamadan önce, yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Dökümler niteliksel araştırma yöntemi NVIVO kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle tüm metinlerin taraması gerçekleştirilmiş, kodlar saptanmaya çalışılmıştır. Görüşme verileri, aslına sadık kalacak şekilde programa dahil edilmiştir. Her metin kendi içerisinde kodlanmıştır. Sonrasında kodlamasını tamamlanan metinlerden üst kodlamalar belirlenmiştir. Son olarak kodlama ağacı çalışmasından faydalanılarak, araştırmaya özgü niteliksel veriler hazırlanmıştır.

Analiz aşamasında 7 görüşmeden 315 kod belirlenmiş, araştırmanın raporlaştırma kısmında kullanılarak, veriler anlamlı bir bütün haline getirilmeye çalışılmıştır.e

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUM

Araştırma kapsamında yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgular ilerleyen sayfalarda gruplandırılarak aktarılmaktadır. Bulgular kısmında konu ile ilgili ulaşılan sonuçlar genellemeyecek olup, katılımcıların anlatılarıyla desteklenerek nitel araştırmanın doğasına uygun davranılacaktır.

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soru formu, görüşülen kurum temsilcilerinden bazılarında doğrudan konu ile yanıt alınmasını kolaylaştırırken, bazı yanıtlar için dolaylı yanıtların incelenmesini gerektirmiştir. Bu noktada araştırmacı bulguyu oluşturmak adına mümkün olduğunca kurum temsilcilerin aktardıklarına sadık kalarak veriyi okumaya ve anlamaya çalışmıştır.

Düzenleme sırasında araştırmanın temel sorusu ‘ okul dışı eğitim faaliyetlerinin Türkiye eğitim politikasına etkisini’ anlamak temel nokta olmuş, katılımcıların görüşleri temel belirleyeni açmak için kendi içinde gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma için temalar araştırma kapsamında temalar oluşturulmuş, araştırma soru dizgesi takip edilmemiştir.

**Buraya sayfa 114 gibi tamamladıktan sonra ekleme yapabilirsin!**

#### **4.1. Kurumun kendini nitelik olarak ifade etme biçimi**

Suriye krizi ile birlikte özellikle alandaki ihtiyaç, kuruluşların yayılma strateji ve fonların yeni şehirleri içeriyor olmasından dolayı değişkenlik gösterdiğini görüyoruz. Bu durumu dikkat çekici hale getiren kurumların kendini tanıtmaya cümlelerinde çalıştıkları bölgelerin değişiminden ve fona bağımlı olan yapılarından bahsetmeleri olmuştur. Kurum çalışanlarının kurumlarını sektörel olarak ifade etme

de zorlanmadıkları, Suriye mülteci krizi sürecinde kuruluşlarının yapılarını çokça ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

#### **4.1.1. Sektörel Tanımlama**

Ulusal bir sivil toplum kuruluşu. (Görüşme 1)

Kurumum, Türkiye'de 2002'de kurulmuş olup Anadolu illerini de kapsayan uluslararası çalışmalar yürütüyor. (Görüşme 2)

Uluslararası çalışan bir STK (Görüşme 3)

Yerel bir sivil toplum örgütü olarak kuruldu. (Görüşme 4)

BM'e bağlı bir kurumda çalışıyorum. (Görüşme 5)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir genel müdürlüğüdür, merkezi Ankara'dadır.

Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı bünyesinde bulunur.

(Görüşme 6)

Türkiye'de kurulmuş, Suriyeli bir derneğiz. Hangi sınıflandırmadayız gerçekten bilmiyorum. Şu an için özellikle bir ilde çalışıyoruz ve genelde katıldığımız toplantılarda 'Suriyeli Dernek' olarak adlandırılıyoruz.

(Görüşme 7)

#### **4.1.2. Fon Kaynağı ile Tanımlama**

Kuruluşların kendilerini devam ettirme de fona bağlı bir yapılarının olması, faaliyet alanlarının belirlenmesinde ve çeşitlendirilmesinde etkisi bulunduğunu katılımcılar görüşme boyunca ifade etmişlerdir.

Fonlara bağlı faaliyet gösteren, öz kaynağı olmayan bir kurum

(Görüşme 1)

#### **4.1.3. Faaliyet ile Tanımlama**

Sektörel tanımlamanın çoğunlukla faaliyet gösterilen şehir ya da ülkeler ile uyum göstermediği görüşme de belirtilmiştir. Katılımcılar bu durumun farkındadır ve bu sürecin oluşmasını fon kaynaklarının etkisi ile ilişkilendirdiklerini belirttiler.

Uluslararası kültür, sanat, kültürel diyalog, eğitim ve kültürel çoğulculuk, toplumsal bellek, birlikte öğrenme projeleri yürütmekte, diğer aktörlerle ağ kurma ve birlikte çalışmaya odaklı işler üretmektedir. (Görüşme 2)

Son dönemde Ortadoğu da ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde çalışmalar yürütüyoruz. (Görüşme 4)

Temel çalışma alanım Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin izlenmesi ve desteklemek için kurumlar arası bilgi ve deneyim paylaşımını arttırmak. (Görüşme 5)

#### **4.1.4. Çalışma Zorlukları ile Tanımlama**

Türkiye'de uluslararası STK'ların çalışma izni alması resmi başvuruya bağlıdır. İzin alan kurumlar denetime tabidir ve belirli dönemlerde izin başvurularını uzatmak için tekrar başvurmaları gerekir. Bu durum kurumlar arası fon ve faaliyet ortaklıklarında yarattığı belirsiz durumdan dolayı katılımcılar tarafından iletilmiştir.

Kurumun çalışma iznini yenileme sürecinde çalışmalarımızı askıya almak durumunda kalıyoruz. Kurumun Türkiye'de kalıcılığı hala belirsiz. (Görüşme 3)

## **4.2. Kurumların faaliyet alanı ve eğitim sektörü**

### **4.2.1. Suriyelilere için eğitim hizmetleri**

Geçici koruma altındaki Suriyeliler içinse yaygın biçimde dil eğitimleri, mesleki eğitimler ve yaşam becerileri eğitimleri veriyoruz. (Görüşme 1)

Biz hak temelli bir kurum olma sebebiyle aslında doğrudan eğitim alanında çalışan bir kurum değiliz ama özellikle Suriyeli çocukların eğitimi erişimi ile Türkiye’de spesifik bir alanda çalışıyoruz. Sivil toplum örgütleri de okul dışı faaliyetler genelde aslında çocuklara Formal bir eğitim vermekten ziyade çocukların boya yapmalarına oyun oynamalarını üzerine Türkçe dil öğrenmeleri üzerine yaptıkları eğitimler var bunun dışında çocuk atölyeleri var Kültür Sanat atölyeleri olduğunu biliyorum bu tür Aslında daha çocukların sosyal yaşamlarını destekleyecek gündelik hayattaki kısmı destekleyecek faaliyetler yürütüyorlar. (Görüşme 4)

Türkiye’de göç alanında eğitim politikası oluşturma doğrudan çalışma konularımız arasında yer almakta. Yeni olan bünyemizde Suriye krizi oluşan Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığıdır, bunu GKAS için hizmeti güncelleme olarak ele alabiliriz. Kurumların faaliyetlerinin etkisini arttırmak için yeni organlara ihtiyacı olabiliyor, Suriye iç savaşı ile Türkiye bu durumu kurumsal olarak deneyimlediğini söyleyebiliriz. (Görüşme 6)

### **4.2.2. Ücretsiz eğitimler**

Projelerin sonuç ürünleri kamuya açık ve ücretsiz kaynaklar olarak sunulur. (Görüşme 2)

#### **4.2.3. Eğitim sektöründe ortaklıklar**

Kurumum faaliyetlerini doğrudan yürütmek yerine genelde ulusal ya da yerel STK'lar ile ortaklık yapmayı tercih ediyor, kurumların kapasite gelişimi de projelerimizin alt hedefleri. Çoğunlukla kurumun projeleri yerel örgütlere aktarılıyor, bazen belediye ya da MEB'e bağlı bir kuruluştaki olabiliyor. Bazı durumlarda saha da doğrudan yürütücülüğünüzü üstlendiğimiz çalışmalarda olmakta. (Görüşme 3)

Süreçte durduğumuz nokta Türkiye'de değişen ya da gelişen politikalara ya da kararlara göre değişiyor. Her ülke için acil durumda yapılması gerekenlerin belirli bir standardı bulunmakta. Suriyeli mülteci durumu için aynı eksen takip ediliyor. Savaşın ilk yıllarında kurumumun izlediği strateji bugün farklı. (Görüşme 5)

Var olan faaliyetlere yeni gündemler ve deneyimler aktarmaya çalışıyoruz. Şeffaf bilgi üretim ve yayma sürecine doğrudan katkı sunarak alandaki sivil toplum örgütlerinin çalışmalarını kalite, içerik üretme ve hibe sağlama konularında destekliyoruz. (Görüşme 5)

#### **4.2.4. Doğrudan eğitim çalışan kurumlar**

Geçici koruma altındaki Suriyeliler içinse yaygın biçimde dil eğitimleri, mesleki eğitimler ve yaşam becerileri eğitimleri veriyoruz. (Görüşme 1)

Kurumda, sanatla eğitim, alternatif pedagojiler, kültürel çeşitlilik ve dilsel çeşitliliğin zenginlik olarak görülmesini sağlayacak, kültür, sanat ve alternatif eğitimden yoksun bırakılmış coğrafyalara ulaşmayı hedefleyen projeler sürdürülmektedir. (Görüşme 2)

Eğitim çalışma konularımızdan biri. Kurumumum her ülke için bir çalışma strateji bulunuyor. (Görüşme 3)

#### **4.2.5. Eğitim sektörü kurumların dolaylı ilişkileneşmesi**

Okulda öğretmenlerle ve çocuklarla, mahallelerde ailelerle anne babalarla asıl olarak çocukları merkez alan bir rapor hazırlıyoruz. O yüzden vizyon ve misyonumuzun sunduğu şey yani hak Temelli faaliyet üreten özellikle dezavantajlı grupların hizmetlere erişimine destek olmak var bunun kapsamına eğitimde giriyor (Görüşme 4)

Suriyeli çocukların eğitime katılımını artırma, eğitimlerine destekleyici faaliyet geliştirme ve okul malzemesi desteği temel çalışma konularımız arasındadır. İhtiyaca göre eğitim ile ilgili çalışmalarımıza fon bulabildiğimiz sürece eklemeler yapmaktayız. Hala okula erişemeyen Suriyeli çocukların sayısı bu kadar fazla iken çalışmalarımızı sınırlandırmayı doğru bulmamaktayım. (Görüşme 7)

#### **4.2.6. Kurumların Suriyeli mülteciler ile eğitim faaliyetlerini ilişkilendirmesi**

Geçici koruma altındaki Suriyeliler içinse yaygın biçimde dil eğitimleri, mesleki eğitimler ve yaşam becerileri eğitimleri veriyoruz. (Görüşme 1)

Kurumun eğitim alanına yaptığı katkıyı tarif etmek gerekirse, nonformel eğitim alanına malzeme, yaklaşım ve birlikte üret ve öğren yaklaşımlarını sunar. Alternatif eğitsel ürünler ve yaklaşımlarla, hem birinci derecede çocuk ve gençlere hem de kurum ve öğretmenlere gelişim olanağı sunar. Alandaki çeşitliliğe katkı sunmayı önceliklendirir, çokdilli malzemeler üretir. İşbirliklerini ve katılımıcılığı arttırarak bireylerin (çocuk, genç, yetişkin) kendine güvenini, eleştirel becerilerini, sanat ve kültürel araçlarla düşünmeyi ve üretmeyi deneyimlemesini mümkün kılacak çalışmalar ve ürünler üretir. (Görüşme 2)

### **4.3.Okul dışı eğitim faaliyetlerini yürütme şekli**

#### **4.3.1. Doğrudan yürütme**

Evet yürütüyoruz. Çocukların okul eğitimlerini destekleyecek akademik destek programı (Türkçe, fen bilimleri ve matematik dersi) ile eş zamanlı olarak sosyal uyumlarını destekleyecek ve onların iletişim becerilerini güçlendirecek, iyi hallerine katkı sunacak, iki toplumdan çocukları bir araya getiren etkinlik dizileri uyguluyoruz. (Görüşme 1)

Kurumda Mülteci Desteği alanında doğrudan hizmet eden iki proje yürümektedir. Bir tanesi Kültürel Miras odaklıdır. Suriye'nin kültürel mirasının hafızasını çocuklara Türkçe-Arapça çift dilli kitaplar, çift dilli oyunlar ve animasyonlarla aktarmayı hedefler. türkiyeli çocuklar birlikte yaşayacakları kişilerin kültürel miras zenginliklerini öğrenirken, o topraklardan gelen çocuklar ise, kendi dilleri ve kültürel miraslarını keyifli bir şekilde deneyimleme, non-formel eğitimde kapsanma ve öz değer duygusunu yaşarlar. Ailenin farklı nesillerdeki bireyleriyle, bu malzemeler üzerinden farklı yaratıcı vakitler geçirme imkanı bulurlar.

Kurumdaki diğer proje ise Almanya Türkiye ortaklı bir inisiyatiftir ve Almanya'da ve Türkiye'de mülteci desteği alanı ve eğitim alanını birleştiren (buluşturan) kurumları yan yana getirerek, kendi gözlemleriyle sahadaki ihtiyaçlara cevap verecek non-formel eğitim içeriklerini birlikte, işbirliği içinde üretmelerini hedefler. Proje sonuç ıktıları, 6 farklı eğitsel malzemedir. ođunluđu birlikte yaşam kùltürünü destekleyecek ve eğitimde kapsayıcılığı geliştirecek, sanatla, oyunla öğrenme içerikleridir. Hem ocuklara hizmet eder, hem de eğitmeni bu alanda yönlendirecek kitapçıklar içerir. İki ÷lkeden aktörler birbirinden öğrenir, kurumlar yeni işbirlikleri kurarak, projeden sonra yine eğitim içerikleri üretmeye devam ederler. Proje ilk dönemi bitiminde, eğitim içerikli farklı ürünler üretmek üzere 7 adet yeni partnerlik kurulmuştur.

Projenin ıktıları basılı ve dijital olarak Almanya ve Türkiye'de ücretsiz olarak eğitsel faaliyet yürüten kurumlara, okullara, piktes öğretmenlerine ve öğretmenlerle alışan STK'lara iletilmiştir. (Görüşme 2)

Türkiye'de politika üretilmesine destek olmak için alıştay, sempozyum ve ya toplantı düzenleme gibi organizasyonları üstleniyoruz. (Görüşme 5)

Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığınca onaylanan projeleri doğrudan merkez ve taşra teşkilatlarımızda uygulamaktayız. Bizim ana proje uygulama yerlerimiz HEM'lerdir. Daha önce il ve ile düzeyinde proje ortaklığı yapılmasının resmi olarak önü açıktı, fakat Suriye krizi ile birlikte bu süreci doğru çalışma yöntemleri geliştirmek ve art niyetli kurumları ayırt etmek için Ankara'dan yürütülmesi şartı getirildi. (Görüşme 6)

Eğitim alanındaki çalışmaları doğrudan ekibimizle yürütüyoruz. Bu süreçte destek aldığımız resmi kurumlar ve farklı STK'lar var. (Görüşme 7)

#### **4.3.2. Uygulama partnerliği yürütme**

Çalışmalarımızı Türkiye içinde farklı kurumlar ile yürütmekteyiz. Bazen resmi kurum da olabiliyor, STK da. (Görüşme 3)

Son dönemde çalışmalarımızda INGO ve ulusal ya da yerel STK ortaklığı ile proje yürütülmesi sürecini destekledik. Diğer hedeflerimizden biri yerel kapasiteyi güçlendirecek uygulama partnerliği ilişkisini yaratmaktır. (Görüşme 5)

Çünkü eğitim dediğimiz şey asıl olarak Formal Eğitimidir Ve bunu devlet verir yani ocuklara Evet sivil toplum örgütleri mülteci çocuklara toplumsal uyuma dair ve onların yeteneklerini geliştirmeleri ile ilgili eğitimler eğitim faaliyetleri yapabilirler ama asıl Formal eğitimin devletin vermesi taraftarıyız ve amacımız da bu ocukların Türkiye'deki milli eğitim sistemine dahil olmalarını sağlamak diye şey yapabilirim bunun dışında yine şöyle bir şey yapıyoruz bu alanda çalışan sivil toplum örgütlerini eğitim alanında çalışan sivil toplum örgütlerinin özellikle Suriyelilerin kurdukları sivil toplum örgütlerine bir desteğimiz var. kırkayak kurulduğundan beri daha doğrusu Suriyeli mlteçiler antebe geldiklerinden beri onlara alanlar sunuyoruz çocuklarla yapacaklar etkinliklerle ilgili örneğin şuan taş evimizin bir kısmı bir odası çocuklar için bir oyuncak Kütüphanesi gibi bir kurum tarafından kullanılıyordu bu tür destekler veriyoruz. (Görüşme 4)

#### **4.3.3. Fon sağlayarak yürütme**

Çalışmaların kapsamı Türkiye için aldığımız fon altında kurumsal ortaklık yapmaya karar verilen kurumun kapasitesine göre revize ediliyor. (Görüşme 3)

Türkiye'de birçok STK'ya farklı alanlarda ve oranlarda fon sağlamaktayız. Her yıl çıktığımız düzenli hibe ağrımızla birlikte dönemselsel yaratılan fon olanakları da

bulunmakta. Kurumun hedefleri doğrudan ilişkili projelere fon sağlanmakta.  
(Görüşme 5)

#### **4.3.4. İhtiyaç nedeniyle yürütme durumunda kalma**

Kuruluşumuz doğrudan Suriyeli çocuklarla yönelik okul dışı eğitim faaliyeti yürütmüyor aslında ama şöyle bir şeyimiz var bizim bir bulunduğumuz mahalleler eski yani tarihi kırkayak kültürün taş evinin olduğu mahalleler eski Antep'in olduğu mahalleler O yüzden orada daha yoksul Suriyeliler kalıyor orda Suriyeli çocuklara destek olmak amacıyla zaman zaman eğitim dışı faaliyetler yürütüyoruz. Çünkü biz kurumsal olarak aslında çocukların eğitim meselesi'nin sivil toplumun çözebileceğini düşünmüyoruz. (Görüşme 4)

#### **4.4.Sahaya genel bakış: STK'ların okul dışı eğitim faaliyetleri**

##### **4.4.1. Okullaşmaya destek çalışmaları**

Eğitim faaliyetlerinin çoğunluğu STK'ların toplum merkezi ismiyle hizmet veren birimlerinde gerçekleştirilmektedir. Çocukların okul saatleri dışında, bir dersane mantığıyla çalışan bu merkezler, okullarda gördükleri dersleri tekrar edebildikleri, pekiştirebildikleri yerler olarak çalışıyor. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerle çalışıyor ve çocuklar doğrudan uzman öğretmenler tarafından destekleniyor. (Görüşme 1)

Toplum merkezinde hem okul dışı kalmış çocuklara hem de, örgün eğitime dahil olmuş çocuklara destek vermek. Okul öncesi veya sonrasında oyun, sanat, yaratıcı faaliyetlerin sunulması. Türkçe eğitimi destek dersleri verilmesi, Etüd dersleri desteği, Yüksek Öğrenime erişim için bilgilendirme ve yönlendirme. UNICEF Hızlandırılmış Eğitim gibi telafilerin sunulması, çocukların örgün eğitime erişim ve devamının sağlanmasını hedefleyen çalışmalar (Görüşme 2)

Kuruluşumuz doğrudan Suriyeli çocuklarla yönelik okul dışı eğitim faaliyeti yürütmüyor aslında ama şöyle bir şeyimiz var bizim bir bulunduğumuz mahalleler eski yani tarihi kırkayak kültürün taş evinin olduğu mahalleler eski Antep'in olduğu mahalleler O yüzden orada daha yoksul Suriyeliler kalıyor orda Suriyeli çocuklara destek olmak amacıyla zaman zaman eğitim dışı faaliyetler yürütüyoruz. (Görüşme 4)

##### **4.4.2. Farkındalık artırıcı çalışmaları**

Bunların yanında çocukların eğitimi ve eğitime erişimi doğrudan aileleriyle de ilgili olduğundan, ailelere yönelik olarak okul ve eğitimin önemini anlatan, Türkiye'deki eğitim sistemini anlatan seminerler de gerçekleştiriliyor. Çocukların eğitim ve okula kayıt süreçleri aynı zamanda takip ediliyor ve devam ve başarı durumları izleniyor. (Görüşme 1)

Örgün eğitim dışında kalan çocukların ebeveynelerine hak ve hizmetlerden bahsetme, onları bilgilendirme, haklarından yararlanmaları için doğru yönlendirmeleri yapma. Çocuğu eğitime kazandırma çalışmaları. (Görüşme 2)

Çocuklara Evet sivil toplum örgütleri mülteci çocuklara toplumsal uyuma dair ve onların yeteneklerini geliştirmeleri ile ilgili eğitimler eğitim faaliyetleri yapabilirler

#### **4.4.3. Ekonomik destek çalışmaları**

Ayrıca Şartlı Eğitim Desteği gibi (Görüşme 2)

#### **4.4.4. Çocuk Koruma**

Erken yaşta (Çocuk yaşta) evlendirilme ve çalıştırılmaya engel olacak önlemlerin alınması ve çocukların temel eğitim hakkından yararlanabilmesi için çalışma. (Görüşme 2)

Çocuk koruma ana çalışma konularımızdan biridir. Eğitim hakkına erişimi için lobicilik yapmak bu süreci destekleyen en önemli mekanizmadır. (Görüşme 5)

#### 4.4.5. STK'lar Arasında İş Dayanışması

Çünkü biz kurumsal olarak aslında çocukların eğitim meselesi'nin sivil toplumun çözebileceğini düşünmüyoruz. Çünkü eğitim dediğimiz şey asıl olarak Formal Eğitimdir Ve bunu devlet verir yani ama asıl Formal eğitimin devletin vermesi taraftarıyız ve amacımız da bu çocukların Türkiye'deki milli eğitim sistemine dahil olmalarını sağlamak diye şey yapabiliriz bunun dışında yine şöyle bir şey yapıyoruz bu alanda çalışan sivil toplum örgütlerini eğitim alanında çalışan sivil toplum örgütlerinin özellikle Suriyelilerin kurdukları sivil toplum örgütlerine bir desteğimiz var. kırkayak kurulduğundan beri daha doğrusu Suriyeli mülteciler antebe geldiklerinden beri onlara alanlar sunuyoruz çocuklarla yapacaklar etkinliklerle ilgili Örneğin şuan taş evimizin bir kısmı bir odası çocuklar için bir oyuncak Kütüphanesi gibi bir kurum tarafından kullanılıyordu bu tür destekler veriyoruz. (Görüşme 4)

#### 4.5.Fon sağlayan örgütlerin eğitime yönelik çalışan Türkiye menşeli STK'lara etkisi

Şu anda Türkiyedeki göç alanında çalışan yerel kurumların çoğu fonlara bağlı olarak çalışıyor. Fonsağlayıcılar yapılan çalışmanın içeriğine etki edemiyorlar, buralarda doğrudan meb müfredatı izleniyor. (Görüşme 1)

**Bu etki farklı tarihlerde ve zamanlarda değişmiştir. 2012'den bu yana uzun bir süreç geçti ve sürekli olarak sosyal ve siyasi ve ekonomik koşullar ülkelerin politikalarını, fon kuruluşlarının tutumlarını, destek verdikleri alanları ve desteklerin niteliklerinde aranan kriterleri, ayrıca indikatörleri ve amaçlanan sonuçları sürekli değiştirdi.**

UNICEF sürekli olarak MEB'le çalışarak örgün eğitimde bazı adımların atılmasında koordinasyon ve tavsiye düzeyinde etkili olmuş, kimi programlarıyla ise öğretmen ücretlerini ödemek, telafi programları açmak veya yan-müfredata içerik sağlamak gibi katkılar sunmuştur. (Görüşme 2)

BM kurumlarının fon sağlama aşamasında belirli kriterleri vardır. Öncelikle açık çağrı değil, kapalı davet üzerine çalışırız. Yani, her sivil toplum örgütü paydaşımız olmak için bir başvuruda bulunamaz.

Bu fonların hepsinin amacı, süresi, hedefleri, ulaşılması planlanan kişi sayısı, ortaklık ilişkisi vb. her ülkeye özgü ihtiyaçlar belirlenerek sınırlandırılır. Bizler de izlemesini yapıp, düzenli olarak raporlanmasını sağlarız. Ayrıca çalışmaların kalitesini arttırmak için dünya literatüründe olan bazı terminolojileri, uygulamaları ve modelleri iyi örnekler olarak sunup, yerelde var olan kurumların ve onların çalışmalarının niteliğini arttırmaya çalışırız. (Görüşme 5)

#### 4.5.1. Fonların süresi etki ile karşılaştırma

fakat çalışmaların süresi ve sürdürülebilirliği doğrudan fon sağlayıcılara bağlı bir durum. Eğitim konusu uzun soluklu çalışma gerektirdiğinden, fonların kısa süreli olması ne yazık ki bu kurumları kırılgan bir duruma sokuyor ve verilen hizmetin kalitesini doğrudan etkiliyor. (Görüşme 1)

Aslında Suriyeli çocuklara yönelik Suriye'den gelen çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşları şimdiye kadar özellikle 2014-2015 ve 2016 yıllarında 2013'de sayabiliriz bir nevi milli Eğitim'in yapacağı şeyi biz yaparız diye kendilerini bir şey yaptılar Aslında ben bunun Suriyeli çocuklar için büyük bir kayıp olarak görüyorum yani sivil Toplum bu alana fon verildiği için aslında kendi Üzerine düşmeyen şeyleri de yaptık okula gitmeyen çocukların çocukların okula gitmesini teşvik etmekten ziyade çocuklar toplum merkezlerine gelsinler kendi kurdukları toplum

merkezlerine gelsinler ve bu toplum merkezlerinde eğitim faaliyetleri yapsınlar istediler çünkü bu alanda fon veriliyordu (Görüşme 4)

#### **4.5.2. Fonların sayı hedefi**

Yaşam boyu eğitim, yaygın eğitim alanlarında çok fazla kurum ve destek söz konusudur. Meslek edindirme ve geçim kaynakları projeleri oldukça fazla genç ve yetişkin eğitimleri sunmuştur. Ancak alanda çalışan herkesin malumu olduğu gibi, sayıları tutturmak neredeyse tek kriter olduğundan, hem gerçekten ihtiyacı olan kişilere ulaşılıp ulaşılmadığı sorusu hep vardır. Aynı kişilerin destek ve eğitimler aldığı, belli kesim, birey veya grupların her zaman dışarda kaldığı onlara erişilmediği açıktır. Kurumlar destekleri almaya devam etme çabasında, fon kurumları da bu döngüyü çeviren, adil ve nitelikli mi sorusunu gerçekten sormayan bir çerçevede sektörü döndürmektedir. Elbette, çok sayıda yetişkin ve çocuk eğitime verilen fon destekleri sayesinde, eğitime erişmiş, non-formel eğitsel faaliyetlere katılmış, sanatla öğrenme, dil desteği... almıştır. bunlar çok önemli kazanımlardır. Azımsanamayacak öneme sahip bu imkanların fırsat eşitliğinde sunulamaması, ayrımcılıkların devam etmesi, ayrıca verilen imkanların zaman zaman yerli halk ile mülteci nüfusu karşı karşıya getirdiği de açıktır. (Görüşme 2)

**Mültecilerin türkiye'de tutulması ve Avrupa ülkelerine geçmemeleri için uygulanan ve sunulan çeşitli fon destekleri oldu, bu destekler genelde büyük destekler ve sayılarla çalışan fonlardı. Sonuçları kişi sayısı ile ölçmeye meyilli bu çalışmalar dışında, fon kurumlarının bazıları daha nitelikli eğitim içerikleri ve programlarını mümkün kılacak çerçevelerde programlar da sunmuştur. (Görüşme 2)**

#### **4.5.3. STK'ların çalışmalarının okullaşma sürecine etkisi**

Çocukların okula erişimi önünde bir engel olduğunu ben düşünüyordum. Bu durum hem Suriyeli çocuklarda geçicilik algısı yaratıyordu hem Türkiye'de de kamu kurumlarının özellikle çocukların eğitimi ile ilgilenenlerinde. Bunlar nasıl olsa gidecekler diye çocukların kayıt işlemleri önünde zorluklar çıkarılıyordu bunlar mülteciler için çalışan Toplum Merkezlerindeki sınıflara gitsinler diye. Ama biliyorsunuz ki bu informal eğitim formal eğitim değildir. Yani bu yüzden bugün Türkiye'de yüz binlerce ne Arapça eğitim alabilmiş okuryazar olan ne türkçe eğitimi almış okur yazar olan çocuk var. (Görüşme 4)

#### **4.6.Özellikle Türkiye menşeli yerel, ulusal ve uluslararası STK'lara yönelik eğitim alanında sunulan kurumsal kapasite artırma yaklaşımları**

Biz ulusal bir sivil toplum kuruluşu olarak bugüne kadar eğitim alanında yalnızca bir donör kuruluşumuzdan engellileri dahil etmeye yönelik bir kapasite gelişime eğitim aldık. Bunun dışında, doğrudan eğitim alanına yönelik herhangi bir eğitim alanına yönelik kapasite geliştirme desteği almadık. Bu anlamda sahada öğrendik diyebilirim. (Görüşme 1)

Fon kuruluşlarının eğitim ekipleri, yerel STK ekiplerine eğitimler verir.

Bağımsız eğitimden ilgili konularda eğitimler talep edilmektedir.

Bizim kurumumuz gibi belli bir aracın ya da yöntemin eğitimler veya eğitsel faaliyetlerde kullanımları için kısa eğitimler söz konusudur.

Ayrımcılıkla mücadele, toplumsal cinsiyet eşitliği, hak temelli insani yardım, çocuk koruma ve çocuk güvenliği gibi çeşitli başlıklarda STK çalışanları eğitimler alır.

UNHCR gibi kurumlar kurumların, programları doğru yürütmesi için kapasite geliştirme eğitimleri de sunar. (Görüşme 2)

Proje işbirliği yapılan STK'ları raporlama, uygulama standartları, içerikler ve çocuk koruma, outreach (yerinde erişim) belirli eğitim programlarını dönemsel olarak düzenliyoruz. Kurumların birbirinden öğrenmesi için farklı STK'ların bir araya geldiği eğitimler ya da toplantılar da gerçekleştirdiğimiz oluyor.

Bazı projelerimiz ise doğrudan STK'larının kurumsal kapasitesini arttırmaya yönelik oluyor. (Görüşme 3)

Bunu ısrarla söylüyorum eğitim işini sivil toplum örgütlerinin yapabileceklerini yani sivil toplum örgütlerinin böyle bir kapasitesinin olabileceğini düşünmüyorum Çünkü az önce de bahsetmiştim 2013-2014-2015 Hatta 2016 yılları arasında toplum merkezlerinde ve çocuklara verilen o eğitimlerin sonucunun ne olduğunu Hiçbirimiz bilmiyoruz yani eğitim dediğimiz şey şu Evet ilkokuldaki çocuğa Siz eğitim verebilirsiniz o dönem toplum merkezlerinde çocuklara Bu çocuklara eğitim verildi bazı kurumlar Arapça eğitimler verdiler Hatta bazıları Suriye'deki müfredatı takip ettiklerini söylediler de o müfredat üzerinden eğitim verdiklerini söylediler. (Görüşme 4)

Eğitmen eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Tercuman eğitimleri, Deneyim ve bilgi paylaşım toplantıları, Eğitim sektöründeki yöneticilere eğitimler, STK'lara eğitim alanında kapasitelerini arttırmak amacıyla code of conduct önerileri (Görüşme 5)

Genelde BM kurumlarının düzenlediği çalıştaylara temsilci olarak katılım gösteriliyor. Temsil düzeyi değişebiliyor. Bu toplantılarda farklı STK st düzey yöneticileri bir araya geliyoruz, konuşma odağı politika üretme üzerine gelişiyordu. Teşkilatlarımızda alışan personelimizi özellikle BM kurumlarının düzenlediği eğitimlere, stratejimizle uygunluğu olduğu takdir de gndermişliğimiz oldu. (Görüşme 6)

INGO (Uluslararası STK) ve UNICEF ve UNCHR organizasyonunda düzenlenen Education Working Group (Eğitim alışma Grubu) bir dönem engelli katılımı, eğitime erişim, ğretmen eğitimi gibi eğitimler düzenledi, bizde katılım gösterdik. (Görüşme 7)

#### **4.7.Suriye mülteci krizi ile beraber STK’larda kullanılan eğitim terminolojisi**

Doğrudan MEB’le ve MEB’in terminolojisiyle uyumlu bir çalışma yürütülmektedir. Uluslararası STK’lar her ne kadar uluslararası modüllerini ve eğitimlerini Türkiye’ye bu isimlerle getirseler de sahada birebir uygulanması ve sahiplenilmesi, coğrafi uyum ve ihtiyaçların farklı olması nedeniyle mümkün değildir. Bir uyarılama her koşulda gerekmektedir. Yine sahada kullanılan dil ve içerik MEB’le uyumlu bir dil ve içeriktir. (Görüşme 1)

Eğitim ve Faaliyet ayrımı ile, protokolü olan ve olmayan kurumların yapabilirlikleri belirlendi / ayrıştırıldı.

Çocuk Dostu alan, Genç dostu alan, Çocuk Koruma, Çocuk güvenliği gibi terimler dilimize girdi.

Sosyal Uyum keza bu şekilde yerleştii.

Kapasite geliştirme

Örgün eğitim , informel eğitim, non-formel eğitim,...

Çokdilli eğitim (Görüşme 2)

Kapsayıcı eğitim ve sosyal uyum son dönemin en popüler terimleri diyebilirim. Aynı zamanda tema, psiko-sosyal eğitim, güçlendirme, psikolojik dayanıklılık (resilience), outreach (yerinde erişim), çocuk koruma, life skills (yaşam becerileri) bunların yanına ekleyebilirim. (Görüşme 3)

Şimdi oradan yani bu eğitimi veren çocukları Suriyeli çocuklara eğitim veren kurumların verdikleri yani yaptıkları aktivitelerde O projeler yürüttükleri projelerin Aslında eğitim adı altında yapılması sadece eğitim adı altında yapılması Bence terminoloji açısından sorunlu bir şey bilmiyorum belki sen Bunu kullanırken Eğitim Sen eğitim dediğin şey aslında informal eğitime denk gelen ve çocukların sosyal uyumu için yapılan aktiviteler de olabilir Milli Eğitim'e bağlı bir okula kayıt yapmış durumdalar (Görüşme 4)

Psikososyal eğitim, tematik eğitim, kolaylaştırıcı (Görüşme 5)

Bizim gündemimizde sosyal uyum, yabancı dil olarak Türkçe Eğitimleri ve kapsayıcı eğitim bulunmakta. Bu kelimeler STK'lar ile aramızda ortak bir oluşmasına katkı sundu. STK'ların eğitim sürecine hizmet eden faaliyetlerini alternatif eğitim olarak görüyorum. (Görüşme 6)

Geçici Eğitim Merkezi, Geçici Hükümete bağlı Milli Eğitim Bakanlığı, Geçici Koruma altındaki Suriyeliler (eğitim hakkı ile ilişkili olduğu için belirtmek

istedim.), hızlandırılmış eğitim, akademik destek, academic catch up (telafi eğitim), toplum merkezi (Görüşme 7)

#### **4.8.Suriye mülteci krizi kapsamında özellikle çocuklara yönelik uygulanan eğitim modellerinin Türkiye Eğitim Politikasında uygulanabilirliğini ve konumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Yalnızca kapsayıcı eğitimin şu anda eğitim politikasına girdiğini görüyoruz ve deneyimliyoruz. Bu yönde bakanlık tarafından da öğretmenlere yönelik kapasite geliştirme eğitimleri gerçekleştiriliyor. Sınıf içerisinde uygulama aşamasında öğretmenler çok zorlandıklarını ve kendilerini yalnız hissettiklerini sık sık dile getiriyorlar. Aileleri sürece dahil edemedik, çocuklarla iletişim kuramamak (dil engeli, psikolojik sorunlar vs.) ve kültürel farklarla birlikte sınıf yönetmek öğretmenlerin zorlandıklarını belirttikleri alanlar.

Kapsayıcı eğitim dışında, örneğin okul öncesine yönelik Reggio Emilio, Montessori, Waldorf vb. modellerin şu anda ne yazık ki dahil edilebilme olasılığını çok düşük görüyorum, hem finansal hem fiziki hem de öğretmenlerin kapasitesi açısından. (Görüşme 1)

Eğitim Koordinasyon grubu çalışmaları ilk ortaya çıktığında, UNICEF; UNHCR; MEB ve STK'lar bir araya geldiğinde alanda çalışan herkes umutlanmıştı.

İyi örneklerin sunulması, örgün eğitim müfredatının gelişmesine katkı sunabilir umudu vardı.

Türkiye Eğitim Politikaları değişime açık ise, bu alandan alabileceği ve hatta iyileştirerek uygulayabileceği çok know\*how mevcut. Ancak burada bir açıklık olmalı, öğrenmeye ve destek istemeye bir açıklık olmalı. (Görüşme 2)

Bugün okul dışı eğitim modelleri olmasa, Türkiye bu anlamda çok daha ciddi sorunlar yaşar. MEB'in bu duruma özgü strateji geliştirmesi ve sahadaki

uygulamaları bünyesine aktaracak destek sistemleri inşa etmelidir. Bu nokta da çalışan STK'ların faaliyet alanı haritalama çalışması yapmakta bir öneri olabilir. (Görüşme 5)

STK'ların çalışmalarını Bakanlık yakından takip ediyor, standartizasyonu getirmek amacıyla her kuruluşun eğitim faaliyeti uygulayamayacağına dair belli kıstaslar ve sınırlandırmalar da getirildi. Aslında işini iyi yapan her kurum süreçte bizim bir paydaşımız haline dönüşüyor. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bu çalışmaları yakinen takip ediyor. Bakanlığımızın model geliştirmek, okullardaki standartları iyileştirmek için kapasitesi güçlü ve yeterli. Sadece kaynak bulmakta dönemsel sıkıntı yaşanıyor. STK'ların bu kaynaklara erişiminin daha kolay olduğunu görüyorum. Aynı zamanda proje yönetme deneyimleri de yüksek. İyi yapılan çalışmalar kurumlarla protokollerle ortak oluyoruz. Bize raporlamalar yapıyorlar.(Görüşme 6)

Özellikle çocukların eğitime kazandırılması ve okullaşmasında STK'ların yereldeki bağlantıları ve çalışmaları çok önemli bir noktada durmaktadır. MEB'in bu anlamda insan kapasitesi ve saha çalışması deneyimi olmadığını görüyorum. Aynı zamanda STK'ları öğretmen eğitimi ve öğrenme ortamlarının yeniden kurgulanması daha eğlenceli eğitim ortamı sunma konusunda yenilikçi uygulamalar geliştirdiğini görüyorum, sosyal uyumu okullara yansıtılmasını istiyorsak best practices birer stratejiye dönüşmeli diye düşünüyorum. (Görüşme 7)

#### **4.8.1. Suriyeli çocuklar için kayıp dönem saptamaları**

Biz Milli Eğitim sistemine dahil etmediğimiz çocuklar hep geçici olarak düşündüğümüz için Onlara doğru dürüst dil de öğretilmedi ve çocuklar Arapça aldıkları eğitimde Formal bir eğitim olduğu ve Türkiye'deki milli eğitim müfredatına uyumlu olmadığı için Bu çocuklardan Aslında o yılları kayıp yıllar olarak adlandırılabilir Çünkü bugün bunun sonuçlarını bugün görüyoruz okula

kaydedilen çocuk 4. Sınıfa gelen çocuk okuma yazma bilmiyor Türkçe Türkçe okuma yazma bilmiyor Hatta üniversitede bizim öğrencilerimiz 1. sınıfa gelen çocukların Büyük bir kısmı Türkçeyi yeterince bilmiyor düşünün burada liseye Gitmiş ama çocuk liseyi bitirmiş ama Türkçeyi bilmiyor öyle bir sistem Yani aslında bu diğer modellerin şu anki uygulamaya baktığımızda Milli Eğitim sistemine eğitim politikasını uyarlanmadığı ortada Çünkü bugün çocuklar iki eğitim sistemi yani daha önce çok geçici eğitim merkezlerinin sistemleri ile ya da Suriye müfredatını gören çocuklar bu eğitime entegre edildiği söylenemez orada çocuklar alınıp bu tarafa aktarılmış durumda aslında büyük Sorun da bu çocukların dil bilmeden Çocuklar Türkçe okuma yazma bilmeden yeni sisteme dahil ediliyorlar ve doğal olarak başarısız oluyorlar bir entegrasyon ya da bir uyum politikası uygulaması yok ve bu Suriyeli çocukların durumlarını gittikçe de daha vahim hale getiriyor Yani bugün mahallelerdeki çocuklarımız neredeyse yarısı okula gitmiyor. (Görüşme 4)

#### **4.8.2. Suriyeli çocuklar okullaşma engelleri**

Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye gelişi ile birlikte 2013 yılı 2012 ve daha çok kamplarda yani 29 Nisan 2011'de il Suriyeli mülteciler Türkiye'ye giriş yapıyor küçük bir grup 2012'ye kadar bu sayı çok az yani diyor 30 bin civarında var Ve bunları da aslında sınıra yakın kurulan kamplarda kalıyorlar ve bu kamplar içerisinde kurulmuş sınıflar var o sınıflarda Bu çocuklara eğitim veriliyordu bu süreç 2013 yılı ile birlikte göçün kitleselleşmesi ile birlikte kamplarda kalan insan sayısı 200 küsür 1000'e kadar erişti ve Onun dışındaki insanlar şehirlere geldiler ve şehirlerde seninde bildiğin gibi Suriyeli çocuklar için önce sivil toplum kurumlarının oluşturdukları sınıflar toplum merkezleri içerisinde sınıflara çocuklar eğitimlerini sürdürmek için alındılar o programları alındılar Ama daha sonra bir Suriye müfredatının Arapça eğitim verilen Suriye müfredatının uygulandığı okullar açıldı bu okullar bir özel okullar vardı hatta bu özel okullar bir kısmı Libya müfredat uyguluyorlardı Avrupa ve batı da geçerli olacağı ilerde geçerli olacağı düşüncesiyle insanlar para verip epeyce de para verip çocuklarını o okullara gönderdiler Onun dışında Bu bir gem dediğiniz geçici eğitim kurumları açıldı önce belediyelerinde

oluşturdukları toplum merkezleri içerisinde Açıldı bu geçici eğitim kurumlarımızı Antep'te vardı

büyük sivil toplum kurumlarının destekledikleri toplum merkezleri içerisinde sınıflar açıldı ve bu sınıflarda çocuklar Arapça eğitim aldılar Türkçe'de öğretilmesi de öğretmenler Türkçe öğreten öğretmenler de vardı bir de Türkçe bilen ya da Türkçe öğrenen çocukların Milli Eğitim'e yani Türkiye'deki milli eğitim sistemine dahil oldukları bir model vardı şimdi bu özel eğitim kurumu yani gemler kapatıldı. (Görüşme 4)

Suriyeli çocukları eğitim sistemine dahil eden uygulamada ciddi sorunlar olduğunu görüyoruz. Bunlardan en önemlileri okulların kapasitesinin öğretmen temini, sınıfların kalabalık oluşu, sınıf yönetimi konularında yetersiz kalması. STK'ları okula geçişte eğitime destek çalışmalarlarıyla bir nevi tampon alan yarattıklarını düşünüyorum. (Görüşme 5)

#### **4.9.Sizce Suriyeli mülteci krizi Sivil Toplum Kuruluşları BM tabanlı örgütler, uluslararası, ulusal ve yerel Sivil Toplum Örgütleri Türkiye eğitim politikası etkisi var mıdır?**

##### **4.9.1. Suriye krizinin uzamasının sürece etkisi**

Suriye'deki savaş başladığı yıllarda göçün bu kadar uzun süreceği ve kalıcı bir duruma dönüşeceği beklenmiyordu. O nedenle öncelikli olarak çocukların Suriye'ye döndüklerinde eğitimlerine dönebilmelerine olanak sağlayacak olan bir politika geliştirildi ve uygulandı. Geçici Eğitim Merkezleri Suriye müfredatını takip ederek çocukların eğitimlerinden geri kalmalarını engelleyen bir çalışma yürütüldü. Fakat sonrasında göçün artması ve savaşın devam etmesi Türkiye'nin eğitim politikasını da etkiledi. Gem'ler kapanarak çocuklar için MEB okullarına kademeleri bir geçiş planladı. Tüm su süreçte STK'lar MEB'le uyumlu hareket

ettiler. Örneğin geçen yıl uygulanmaya başlanan uyum sınıfları yine STK'ların desteklediği bir süreçti. (Görüşme 1)

#### **4.9.2. Etki emareleri ve boyutu**

Bu süreçte Suriyeli çocukların eğitimi üzerine çalışan STK'ların katkısının büyük olduğunu düşünüyorum. Özellikle sahada çalışan STK'ların MEB'le olan ilişkileri, MEB'e olan raporlamaları ve yerel düzeyde MEM'lerle olan çalışma pratiklerinin politikalara katkı sunduğunu ve olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Kurulan kamu-STK ilişkisi nedeniyle bu etkiyi doğrudan değil, dolaylı bir etki olarak tanımlamak daha doğru olur. (Görüşme 1)

STK'ların eğitime erişimi desteklemeleri MEB için olumludur ancak, temel çocuk haklarının ihlalleriyle dolu eğitim sistemi ve içerikler, fırsat eşitliğinden yoksunluk... Ancak kökten bir yeniden yapılanma ile dönüşebilir. Elbette, küçük dönüşümler toplamda süreçle birlikte, anlamlı dönüşümler getirebilir. Şu an müfredata giren müze ve öğrenme, yaratıcı drama gibi dersler, son 8 yılda Mülteci Desteği alanında görülen çıktılarının olumlu rüzgârından muhakkak ki yararlanmıştı. Çocuk katılımı, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış etkinlikler, eleştirel düşünme becerileri, henüz müfredata girmekten uzak görünüyor. Zaten bu uygulamaların Mülteci Desteği alanında projelerin genelde, başvuru ve proje metinlerde yazılmakla kaldığı, maalesef uygulamada toplum merkezlerinde dahi uygulanmadığı veya uygulanamadığını üzümler takip ediyoruz. Çok iyi işler yapan STK'ların MEB tarafından önce fark edilmesi, görülmesi, ardından siyasi bir baskıya maruz kalmadan açıklıkla faydalarının değerlendirilmesi bir ön koşuldur. Aksi takdirde, çok dilliğin, kültürel ve inançsal çeşitliliğin bir zenginlik olarak tarif edildiği onca çalışma ve programa rağmen bundan oldukça uzağız. Yerelde farklı kişiler inisiyatifleriyle, yerel yönetimlerde de merkezi yönetimlerde çok kıymetli insanlar çalışmakta, onlarla kurulan doğru ve şeffaf ilişkiler bir kısım

uygulamaların eğitime mikro ve yerel düzeylerde olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. Bir yerelde bir STK'nın eğitim birimi çalışanı, farklı etnik kimliklerden çocuklarla eğitsel faaliyet düzenlemiş, hem Türkçelerin gelişimine, hem kendi dillerini konuşabilmelerine imkan sağlamış, hem de sanatla üretim yapmış ise, bu modelin MEB ve politikaları içinde inceleneceği, geliştirileceği, öğretmen eğitimlerine ve oradan da çocuklara yansıtacağı günleri bekliyor ve buna katkı vermek için çalışıyoruz. (Görüşme 2)

Türkiye'de Suriye çocukların eğitime erişimleri için STK'ları kendi kapasitelerini zorlayan çalışmalar yaptığını saha da görmek mümkün. Savaşın ilk yıllarında bu çaba biraz daha düzensizdi, kentli Suriyeli kavramı oluştukça ve durumun kalıcılığı anlaşıldıkça birçok STK çocuk katılımı ve çocukların ruhsal iyilik hallerini desteklemek için çalışma üretmeye devam ettiğini görüyoruz. Suriyeli çocukların eğitime katılımı desteklemek için sahada ilk sorunları deneyimleyen, çözüm arayanların STK'lar olduğunu söylemek mümkün. Bu anlamda bu deneyimin kısmi olarak MEB'e aktarıldığını görüyoruz. Kapsayıcı eğitim stratejisi, okullaşmanın artırılması için koordinasyon sağlanması bu sürecin en büyük çıktıları. PİCTES projesindeki çoğu hedefinde bu etki ile ilişkisi olduğunu kendi adıma söyleyebilirim. (Görüşme 3)

O sivil toplum örgütlerinin verdiği resmi olmayan Sertifikalar ellerinde çöpe gitti hepsi hiç bir sivil toplum örgütlerinin türkiyede eğitim politikası üzerinde etkisinin olduğunu düşünmüyorum birde bunu istiyorlar mı ki yani ben hep şunu düşündüm bu özellikle uluslar arası insani yardım örgütleri ya eğitim konusuna fon geliyor diye türkiyedeki eğitim politikasına hiçbir etki yapmadılar. (Görüşme 4)

Alanda ilk sorunu fark eden, sorun için çözüm üretmeye çalışan, sorunun görünürlüğünü fark ettirmek için çaba gösteren STK'lardır. Bilginin ve deneyimin öncelikle üretildiği ilk yer olarak orayı görüyorum. Bu nedenle mutlak bir etkinin varlığından bahsetmek yerinde olur. (Görüşme 5)

STK deneyimini ve çabalarını önemsiyoruz. STK'larının deneme yapma alanları daha geniş ve güvenli, bizler de tabii ki politika üretirken saha tecrübesini, uygulamalarını dikkatle inceliyoruz. Çalışmaların protokolle ilerlemesi hem bilgiyi takip etmek, hem de uygulamalardan öğrenilenleri Bu hem insani hem de yönetsel anlamda devletin tüm kurumları için bilgi ve politika geliştirilmesi gereken bir alan. STK'lardan etkileniyor demek tam olarak doğru bir kullanım alanı olamaz. Kurum olarak bilgiyi üretme alanımız çok geniş, her geçen gün yerel teşkilatlarımızın gücünü daha arttıyoruz. STK'ların geliştirilen politikalara değil, sürecin iyileştirilmesine etkisi var diyebilirim. (Görüşme 6)

Hala çok çocuk eğitime erişemediği için bunun bir politikaya dönüştüğünü düşünmüyorum. Çünkü MEB'de yaptığı uygulamaları STK'lar gibi proje olarak yapıyor. Projeler geçicidir, hedefleri sınırlıdır. STK'lar o kısmı iyi yürütüyor. MEB'in devraldığı noktada proje değil, politika ihtiyacı vardır. O nedenle ihtiyaçların çocuk hakları bağlamında bir an önce MEB'in bir politikası haline gelmesi gerekir. (Görüşme 7)

#### **4.9.3. Suriye Krizinden Etkilenen ülkelerde strateji farklılığı**

Ben uluslararası örgütlerin yani işte bir Birleşmiş Milletler'in unicef'in in Ürdün ve Lübnan da mülteci çocukların eğitimi ile ilgili yaptıkları işleri biliyorum oralarda gittiğimizde unicef'in desteklediği okulların çalışma şekillerini biliyoruz Ve özellikle Lübnan'da unicef'in hükümeti nasıl sıkıştırıp eğitimle ilgili çalışmalarını yaptırdığını biliyoruz Türkiye'de ne yazık ki hem de uluslararası sivil toplum örgütleri hem BM ve AB tabanlı örgütler Suriyeli mülteciler meselesinde çok suya sabuna dokunur işler yapmıyorlar ve kendilerini ısrarla bundan yani sadece Parayı biz veririz ama şeyede karışmayız anlayışı sürekli var yapılan uygulamaya da karışmayız anlayışı sürekli olarak var yani Yıllarca Unicef çocukların eğitimi ile ilgili hazırlanan raporları kamuoyuna bile sunmadı kamuoyundan uzak tuttu. (Görüşme 4)

#### **4.9.4. Eğitim sektörü oluşmasının okullaşmaya olumsuz etkisi**

BM ve AB kurumları Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine dahil olması için baskıcı olmadılar. Bu çocukların normal eğitim sistemlerine dahil olması formal eğitim sistemine dahil olması onlar için bir pazarın ellerinden gitti anlamına geliyor belki de çünkü unicef başta olmak üzere birçok uluslararası fon çocukların eğitimi ile ilgili çok para aktardı. ve bir pazar oluştu bir sektör oluştu eğitim sektörü dedikleri ve bu şimdi geriye dönülüp bakıldığında aslında bu çocuklara ne kadar zarar verdiğini gösteren birşey.

Sivil toplum örgütlerinin açtığı toplum merkezlerinde bu çocuklar formal eğitim alıyormuş numarası yaptılar o çocukların aldığı eğitimin şimdi geriye dönülüp bakıldığında hiçbir çocuğa hiçbir getirisinin olmadığı ortada. Toplum merkezine gitmiş o çocuklar öğretilen şeyler o çocuklara eğitim hayatlarına devam edemediler. Büyük çoğunluğu bugün mevsimlik tarım işçiliği ya da fabrikalarda çalışıyorlar Çünkü ellerinde diplomaları yok, yaşları geçti büyüdüler o çocuklar ve hiçbir diploma sahibi olmadan. (Görüşme 4)

## **BÖLÜM 5**

### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

#### **5.1. Sonuçlar**

Zorunlu göç nedeniyle, aynı toplumda yaşayan kişilerin eğitime erişebilmeleri ve eşit şekilde yararlanabilmeleri için 2011 yılından itibaren kamu ve STK kuruluşları birçok girişimde bulunmuştur. Giriş kısmında belirttiğim üzere temel motivasyonun STK çalışmalarının kamudaki eğitim çalışmalarına etki haritasını çıkarabilmek, STK'ların niteliklerine göre kendi içlerindeki sektörel ilişkilerini tanımlayabilmektir.

Özellikle eğitim alanında yapılan iyileştirmeler, iki toplumun birlikte yaşama becerisi için bir araya gelme ortamı yaratır. Bu durum barışçıl ve demokratik bir toplum kültürü oluşmasına da katkı sunar. STK'larının okul dışı eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcı özelliği çocukları ile birlikte ailelerinde gelişimini ve değişimini hedefler.

Eğitimde fırsat eşitliği yaratılması amacıyla çocukların eğitim hakkının anayasal güvenceye alınması ve bu hak ihtiyacının daha net bir şekilde ifade edilmesine ihtiyaç vardır.

Çalışma bir çok değişkeni ve göstergesi içeren eğitim üst başlığını anlamak için kurgulanmış, faydalanılan sınırlı literatür ve yöntemle uygun bir yapı kurulmaya çalışılmıştır.

STK'ların okul dışı eğitim çalışmalarının Türkiye eğitim politikasına etkisini anlamaya dair yürütülen çalışılan STK'larının nitelikleri ile sektörel ilişkileri, geliştirilen okul dışı eğitim modelleri ve kamu içerisindeki konumu ve uygulanabilirliğine olan tutum, kabul ve algıları sıralamak için çabaladım.

Bu amaçla oluşturulmuş bir eğitim programının değerlendirildiği araştırmanın sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

### **5.1.1. STK'ların Okul Dışı Eğitim Faaliyetlerinin Etkisine İlişkin Sonuçlar**

- Okul dışı non-formal eğitim programları, Suriye krizi ile birlikte zorunlu göç eden topluluğun ihtiyacını karşılamak üzere oluşturulmuştur. STK'ların okul dışı faaliyetleri ihtiyaca odaklanan ve toplumsal gelişme ve uyum hedefleyen projeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yarattığı etkiye ilişkin bulgular göz önüne alındığında uzun vadeli politika geliştirmek için sağlayabilecek farkındalık ve deneyim içerir.
- Okul dışı eğitim programları STK'lar tarafından Suriyeli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını destekleyen modeller altında amaçları, süresi, kazanımları, uygulama alanı gözetilerek hazırlanmış, kendi hedef kitlesine uygun içeriklerle kapsamlı bir hale getirilmiştir.
- STK'ların uyguladığı okul dışı eğitim faaliyetleri, doğrudan örgün eğitime erişimi destekleyen sürece vurgu yapmaktadır. Program ile Suriyeli çocukların okullaşmaya yakınlaşma durumları şeffaflaştırılmaya çalışılmıştır. üzerindeki etkilerini geçmişten getirdiği yaşam deneyimlerini ve eğitim sırasında deneyimlediklerini öğrenmeyi sağlayan temel etkenler olarak kabul ettiğini göstermektedir. Programın içeriği de yaklaşımı destekleyecek biçimde oluşturulmuştur.
- Okul dışı eğitim faaliyetleri alternatif eğitim olarak adlandırılmıştır. MEB'in özellikle HBÖGM'ü kapsamında faaliyetlerine örnek teşkil etmiştir. MEB'deki öğretmen eğitimini BM tabanlı kuruluşlar tarafından organize edilmesi MEB içerisine bu deneyimin aktarıldığının göstergesidir.
- Tüm süreci Asgari Eğitim Standartları açısından ele aldığımızda, Türkiye'de Suriyeliler için kapsayıcı eğitim kolaylaştırıcılığının STK'ları aracılığı yapıldığı görülür.

- Bu nedenle özellikle eğitim alanında yetkinliği ve hedefleri olan STK'larının çalışmaları MEB'in kapsayıcı eğitim stratejisi birebir uyumaktadır. Asgari Eğitim Standartlarına göre çalışmaları formüle edip, her çocuğun eğitim hakkına erişmesine katkı sunması gerekir. .MEB'in kendi organlarıyla bir çok proje geliştirmesi, sivil toplum kuruluşları ile etkileşime girmesinin birebir göstergesidir.
- STK'ların süreçte bu kadar aktif rol almasında sorunlara hızlı müdahale isteği, sahadaki ihtiyacı deneyimiyle örtüştürme düşüncesi, alanın ihtiyacını görmesi ve donör talepleri neden gösterilebilir. STK'ların eğitim alanında müdahale ve önleyici çalışmalarını belirlerken MEB stratejisine öneri getiren ve paylaşımına açık davranmaları gerekir.
- Özellikle Suriyeli çocuklar için aile dilinde okulda destek alamama, eğitim sistemine erişimi ve katılımı kolaylaştırıcı kaynaştırma ve ya hazırlık okulları gibi kurguların olmayışı, okulların fiziksel kapasitesinin yeni çocuk gruplarının karşılayacak kapasite de olmayışı, Türkiye'deki öğretim müfredatlarının çocukları ve ailelerini içerecek derecede kültürlerarası yetkinlik ve ya aidiyet ilişki doğuramaması, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip, özellikle mülteci çocukların eğitimi ile ilgili formasyonlarının olmayışı, Türkiye'de ilk kez eğitim deneyimi geçiren, geçirmeye hazırlanan çocukların anadilde okuma-yazma hakkının söylemleştirememesi ve somutlaştırılmaması (sadece Türkçe verilen eğitimin misafirlik bağlamında özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar için anadilinde yazma ve okuma hakkını sorgulaması), çocukların hazırbulunmuşlukları ölçümlenmemesi, ailenin sürece motivasyonun ve dahiliyetinin arttırılmaması, okulların Suriyeli çocuklar için güvenli iklimi olan alanlar olarak görülmemesi, telafi eğitim müfredatlarının çocuklar dahiliyetini arttırmak için oluşturulmaması, ders kitaplarının dilsel uyumu kolaylaştırma özelliği olmaması, ayrımcılığı önleyici metotlar geliştirilememesi, eğitimde fırsat eşitliğinin eğitim politikasına dönüştürülememesi, Türkiye gerçekliğindeki mevcut duruma bir vaka olarak Suriyeli çocukların da eklenmesine neden olmaktadır. Bu sorunların

çözümünde ve somutlaştırılmasında STK'ların eğitim sektöründe ciddi deneyimleri bulunmaktadır.

- Bahsedilen döngüsel ilişkinin betimlemesi olarak eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkileri yukarıda net bir şekilde izlenmektedir. Sorunlar izdüşümünde aile dili okul dilinden farklı olan Suriyeli çocuklar için Türkiye'de uygulanan eğitim politikasının daha içermeci bir düzeye taşınması için destek mekanizmaları aranmaya başlanmıştır. Özellikle Suriyeli çocukların eğitim dışı kalma durumları okul dışı eğitim faaliyetlerinde Sivil Toplum Kuruluşlarının sorumluluk üstlenmesine neden olmaktadır.

-

## KAYNAKÇA

Topak T.S. (2014). *Sivil Toplum Kuruluşları ve Sosyal Medya Bağlamında “Renkli Devrimler” ve “Arap Baharı” Süreçlerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 3, 233-254.

Erdoğan, M. (2018). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erdoğan, M. M. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler İle Birlikte Yaşamın Çerçevesi. A. Esen ve M. Duman (Editörler). *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*. (ss. 71-91). İstanbul: WALD Yayınları.

Özer, Y. Y. , Ateşok Z. Ö. ve Komşuoğlu, A. (2016). *Türkiye’nin Göçmen ve Mültecilere Yönelik Eğitim Politikalarının Dönüşümü*. A. Esen ve M. Duman (Editörler). *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*. (ss. 147-173). İstanbul: WALD Yayınları.

Yılmaz Aydın, E. S. (2016). *Suriyeli Mülteci Kadınlar: Göç Travması ve Entegrasyon*. A. Esen ve M. Duman (Editörler). *Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler*. (ss. 173-197). İstanbul: WALD Yayınları.

Erdoğan, M. M. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler*. Konrad-Adenauer-Stiftung: Ankara.

IOM. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü (IOM).

Akıncı, B. , Gedik, E. ve Nergiz, A. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 58-83.

UNHCR. (2016). *Mülteci ve Göçmen*. Kıbrıs.

Dinçel, D. (2019). *Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Çevre Eğitimleri Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

AFAD. (2014). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

İGAM. (2013). *Sivil Toplum Örgütleri'nin Türkiye'de Suriyeli Mülteciler İçin Yaptıkları Çalışmalar İle İlgili Rapor*. Ankara.

Emin, N. M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. İstanbul: Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Sayı:153.

MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. Mayıs 2018'de şuradan erişildi: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html). MEB. (2015).[etk](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html)

MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Erişim tarihi: 25.04.2020, Erişim adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>

MEB. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Erişim tarihi: 25.04.2020, Erişim adresi: [http://www.meb.gov.tr/stratejik\\_plan/](http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/)

ORSAM. (2014). *Syrians on the Edge: The Status of Refugees in Neighboring Countries*. Erişim tarihi: 25.05.2019, Erişim adresi: <https://www.orsam.org.tr/en/syrians-on-the-edge-the-status-of-refugees-in-neighboring-countries/>

Erdoğan M.M. & Çorabatır M. (2019). Suriyeli Mülteci Nüfusunun Demografik Gelişimi, Türkiye'deki Eğitim, İstihdam Ve Belediye Hizmetlerine Yakın Gelecekte Olası Etkileri. Erişim tarihi: 28.05.2020, Erişim adresi: [https://igamder.org/uploads/belgeler/QUODRA\\_TURKEY%20RESEARCHREPORT\\_TR.pdf](https://igamder.org/uploads/belgeler/QUODRA_TURKEY%20RESEARCHREPORT_TR.pdf)

Usta, M. E. , Arıkan, İ. , Şahin Y. ve Çetin M. S. (2018). Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Geçici Eğitim Merkezlerinde Kaşlaşılın Sorunların İncelenmesi. Mukaddime dergisi. 9(1). 173-188.

AFAD. (2011). Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarına Yardımlarımız Kesintisiz Olarak Devam Ediyor <https://www.afad.gov.tr/tr/3123/Suriye-Arap-Cumhuriyeti-Vatandaslarına-Yardimlarımız-Kesintisiz-Olarak-Devam-Ediyor>

Kirişçi, K. (2014). “Misafirliğin Ötesine Geçerken: Türkiye’nin “Suriyeli Mülteciler” Sınavı”. Brookings: Washington.

Erdoğan, M. M. (2015). Türkiye’deki suriyeliler toplumsal kabul ve uyum, İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Kumar, R. (2011). Araştırma Yöntemleri (18.Baskı). Ankara: Edge Akademi.

Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. J. A. Banks (der.), The Routledge international companion to multicultural education içinde. New York: Routledge

Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in plural societies. International Journal of Intercultural Relations, 30, 719–734

Düşkün Y. (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. ve Sharma, U. (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. Aralık 2014’te şuradan erişildi: [http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download\\_file/id/246/](http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/)

[filename/Inclusive education for students with disability -](#)

[A review of the best evidence in relation to theory and practice.pdf](#)

Hardy C., Philips N. and Lawrence B.T. (2003). *Resource, Knowledge and Influence: The Organizational Effects of Interorganizational Collaboration*. Journal of Management Studies 40:2 (322-347).

Inclusion International (2009). Better education for all: When we're included too. Kasım 2014'te şuradan erişildi: [http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2013/07/Better-Education-for-All\\_Global-Report\\_October-2009.pdf](http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2013/07/Better-Education-for-All_Global-Report_October-2009.pdf)

INEE. (2011). Eğitimde Asgari Standartlar: Hazırlık, Müdahale, Toparlanma. Mayıs 2018'de şuradan erişildi: [http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1012/INEE\\_GuideBook\\_TUR\\_OK%20LowRes.pdf](http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1012/INEE_GuideBook_TUR_OK%20LowRes.pdf)

Lindenberg M. (2001). *Are We at the Cutting Edge or the Blunt Edge? Improving NGO Organizational Performance with Private and Public Sector Strategic Management Frameworks*. NONPROFIT MANAGEMENT&LEADERSHIP,11(3) (247-269).

Pijl, J. S., Meijer ve C. J. W. (1997). Factors in inclusion: A framework. J. S. Pijl, C. J. W. Meijer, S. Hegarty (der.), *Inclusive education a global agenda*. Londra ve New York: Routledge.

Stephenson M. (2006). *Toward a Descriptive Model of Humanitarian Assistance Coordination*. Voluntas, 17 (41-73).

Stubbs S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance, sf.27.

Suarez & Orozco, C. (2000). Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. In A. Robben & M. Suarez-Orozco (Eds.), *Cultures under siege: Collective violence and trauma*, New York: Cambridge University Press.

Szilassy, E. & Arendas, Z. (2007). Understandings of difference in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*.

Şeker B.D & Aslan Z. (2015) Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme, AKU: Kuramsal Eğitimbilim Dergisi- Journal of Theoretical Educational Science.

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

Tumat, A. J (1987). Interkulturelle Erziehung: Ein Erziehungskonzept in der Weiterentwicklung, in: Lernen in Deutschland, Heft 1, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.

Tumat, A,J (1992). Interkulturelle Erziehung als Aufgabe und Chance, in: Die Ministerien für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein, Kiel.

---

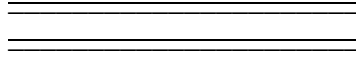
---

**Ebru GÜLER**

---

---

**Sosyal Projeler ve Sivil  
Toplum Kuruluşları  
Yönetimi**



**2020**