



Sulukule Gönüllüleri Derneği

Karagümrük Mahallesi, Prof. Naci Şensoy Cd.
Sağel Sk. No:2/D, 34091 Fatih/İstanbul

T: (0212) 631 90 80

SABANCI VAKFI

Hibe Programı ile desteklenmiştir.



ÖRGÜN EĞİTİM KURUMLARINDA RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA ÇALIŞMAK:

BİR MAHALLE DENEYİMİ

ÖRGÜN EĞİTİM KURUMLARINDA RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA ÇALIŞMAK:
BİR MAHALLE DENEYİMİ

Yazanlar: Alper Yalçın, Tuba Emiroğlu

Araştırma Asistanı: Rüya Telli

Yayına Hazırlayanlar: Aysun Koca, Aytül Özcan, Cem Avcı, Şefika Kübra Kalender (Sulukule Gönüllüleri Derneği)
Hamit Levent Evcı (Toplum Gönüllüleri Vakfı)

MYRA

Tasarım: Tuba Kiper

Sayfa Tasarımı: Serhan Baykara

Koordinasyon: Engin Doğan

Bu doküman Sabancı Vakfı Hibe Programı kapsamında hazırlanmıştır. Bu belgenin içeriğinden sadece Sulukule Gönüllüleri Derneği sorumludur ve bu içerik herhangi bir şekilde Sabancı Vakfı'nın görüş veya tutumunu yansıtmaz.

Destekleyen: Sabancı Vakfı

Projeyi Uygulayan: Sulukule Gönüllüleri Derneği

Proje Ortağı: Toplum Gönüllüleri Vakfı



ÖRGÜN EĞİTİM KURUMLARINDA RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA ÇALIŞMAK:

BİR MAHALLE DENEYİMİ



İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	5
1. EĞİTİM HAKKININ İFADE ETTİKLERİ	7
1.1 Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi	7
1.2 Eğitimin amacına ilişkin BM ÇHS kuralları	8
1.3 Çocuğun İyi Olma Hali	9
2. TÜRKİYE'DE EĞİTİM HAKKINA ERİŞİM	12
2.1 Okullaşma Oranları	12
2.2 Devamsızlık Oranları	12
3. NASIL BAŞLADIK?	15
3.1. Sulukule Gönüllüleri Derneği'nin Kuruluş Süreci	15
3.2. Neden Karagömrük'teyiz?	15
3.3. Çocuklarla Çalışmalar	15
4. OKUL TERKİNİN TÜRKİYE'DEKİ DURUMU	17
4.1 Sosyo-Ekonomik Etkenler	17
5. OKUL TERKİNİ ÖNLEMeye YÖNELİK YAKLAŞIM VE YÖNTEMLERİMİZ	20
5.1. Risk Altındaki Çocuk Nedir?	20
5.2. Ekolojik Sistem Yaklaşımı: "Çevresi İçinde Birey"	20
5.3. Oyun Temelli Yaklaşım	20
5.4. Okul Atölyeleri	21
5.5. Çocuğun Çevresiyle Desteklenmesi	21
5.6. Sosyal Destekler	21
5.7. Çocukla İletişim ve Gönüllüler	21
6. ÇALIŞMALARIMIZA BİR ÖRNEK: BENİM OKULUM BENİM HAKLARIM PROJESİ	23
6.1. Çalıştığımız Okulların Koşulları	23
6.2. Benim Okulum Benim Haklarım Projesi ve Etkileri	24
7. RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA ÇALIŞMA YAKLAŞIMINA DAİR ÖNERİLER	27
KIRILGAN BİR GRUP: KARAGÖMRÜK'TE KIZ ÇOCUKLARININ SORUNLARI VE İHTİYAÇLARI	29
Okullaşma Oranlarına Toplumsal Cinsiyet Açısından Bakmak	29
Karagömrük'te Kız Çocuklarının Okulu Terk Nedenleri	32
Sonuç Yerine: Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Sonuçları Üzerine Düşünmek	40
YARARLANILAN KAYNAKLAR	42

KISALTMA LİSTESİ

Birleşmiş Milletler (BM)
Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)
Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)
Eğitim Reformu Girişimi (ERG)
Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)
Sivil Toplum Kurumu (STK)
Sulukule Gönüllüleri Derneği (SGD)
Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)
Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA)
Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP)



Çocukların ifadesiyle kendi insan hakları:

eğitim hakkı, sağlık hakkı, eğlence hakkı, özgürlük hakkı, konuşma hakkı, okuma hakkı, futbol oynama hakkı, uçma hakkı, oynama hakkı, internete gitme hakkı, parka gitme hakkı, 18 yaşında oje sürme hakkı, para yeme hakkı, uyuma hakkı, yemek yeme hakkı, boks yapmak hakkı, çatışmalardan gitmek hakkı, çay içmek hakkı, anne ve babanın çocuğu dövmemesi hakkı, aile desteği hakkı, birbirimizin istemediği şeyleri yapmama hakkı, giyinme hakkı, barınma hakkı

Sulukule Gönüllüleri Derneği olarak, Toplum Gönüllüleri Vakfı (TOG) ortaklığıyla ve Sabancı Vakfı Hibe Programı kapsamında desteklenen “Benim Okulum, Benim Haklarım” projesi aracılığıyla çocuklar ve çocukların ilişkide olduğu tüm aktörlerle yani anneleriyle ve öğretmenleriyle “hak temelli güçlendirme” adımını biraz daha ileriye taşımaktan dolayı mutluyuz.

Benim Okulum Benim Haklarım projesi ile risk altındaki çocukların okul terklerinin, eğitim ortamının çocukların ihtiyaçlarına göre kurgulanması ve çocuklarla doğrudan ilişkili grupların güçlendirilmesi yolu ile önlenmesi hedeflendi. Proje kapsamında çalıştığımız mahallede kız çocuklarının sorun ve ihtiyaçlarına dönük bir araştırma yürütüldü. Araştırma sonuçlarının, bölgedeki kız çocuklarının okul terkine dair daha somut adımlar atmamız için yol gösterici olacağına inanıyoruz.

Bu projenin yürütülmesi sırasında işbirliği yaptığımız Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne, kolaylaştırıcılıkları ve destekleriyle Karagömrük Ortaokulu idare kadrosuna ve rehber öğretmene; araştırmamıza verdiği desteğiyle Hattat Rakım Ortaokulu rehber öğretmene; atölye planının aksamadan yürütülmesine verdikleri destekten ötürü atölye eğitmenleri ve gönüllülerine; enerji ve yaratıcılıkları ile atölyelerde her birimizin eğlenmesine vesile olan çocuklara teşekkür ederiz.

Risk altındaki çocuklarla okul ortamında çalışma deneyimlerimizi paylaştığımız bu kitapçığın farklı mahallelere, eğitmenlere, gönüllülere, çocuklara ulaşmasını dileriz.

Tüm çocukların eşit ve adil eğitime erişeceği günler dileğiyle...

Sulukule Gönüllüleri Derneği



1. EĞİTİM HAKKININ İFADE ETTİKLERİ

1.1 BİRLEŞMİŞ MİLLETLER (BM) ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ

Çocukların insan haklarına ilişkin temel bir metin haline gelen Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)¹, Dünyada en çok kabul gören metindir. Türkiye, sözleşmeyi 1990 yılında imzalamış ve sözleşmeye bağlı kalacağını taahhüt etmiştir.

BM ÇHS'ne yön veren temel ilkeler, sözleşmede yer alan bütün maddelerin çatısını oluşturmaktadır. Bu temel ilkeler şunlardır²:

- Ayrım Gözetmemek
- Yaşama ve Gelişme Hakkı
- Yüksek Yararın Gözetilmesi
- Katılım Hakkı

Bu temel ilkelerin hayata geçmesi, öncelikle sözleşmeye taraf devletlerin sorumluluğunda bulunmakta ancak gönüllü sektörler, toplum kurumları, çocuklara bakım verenler de bu sorumluluğu taşımaktadırlar. Bu hakların bilinmesi, yaygınlaşması ve uygulanması için çocuklarla ilişkisi bulunan tüm aktörlerin azami çabayı göstermesi gerekmektedir. Hiçbir hak, temel ilke haline gelen bu yaklaşımlardan ayrı düşünülemez.

Hakların birbiriyle olan ilişkisi, bir hakkın ihlalinin, doğal olarak bir başka hakkın ihlali anlamına geleceği, insan haklarının bir bütün olduğu unutulmamalıdır.³

Eğitim hakkının sağlıklı bir şekilde hayata geçebilmesi için bu temel ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların eğitim ortamlarında iyilik hallerinin, yüksek yararlarının, yaşama ve gelişmelerinin hayata geçebilmesi, çocukların öncelikle ihtiyaçlarını sürekli olarak dile getirebilmelerine, bir diğer deyişle katılım haklarına bağlıdır. Çocuklar aynı zamanda dile getirdikleri ihtiyaçları için harekete geçebilir, haklarının uygulayıcısı olabilirler; böylece yaşama ve gelişme haklarının hayata geçmesini sağlarlar. Ancak her çocuğun farklı ihtiyaçları olabileceğini de unutmamak gerekir, bu durumda ayırım gözetmemek ile ilgili temel ilkenin hayata geçmesinin yolları aranmalıdır.

Bu temel ilkeler etrafında, BM ÇHS, çocukların eğitim hakkını güvence altına almıştır:

MADDE 28

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

¹ Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi: https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html

² En tartışmalı haklardan biri olan çocukların katılım hakkına ilişkin daha geniş bir çerçeveye için bkzn: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin 12 No'lu Genel Yorumu, Katılım Hakkı: <http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/BMCHK-Genel-Yorum-12-Katilim-Hakki.pdf>

³ Gündem Çocuk Derneği, Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları, Ankara, 2009. https://books.google.com.tr/books?id=CW_fAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

1.2 EĞİTİMİN AMACINA İLİŞKİN BM ÇHS KURALLARI

Sözleşmede vurgulandığı gibi, eğitim hakkının hayata geçebilmesi için tüm devletlerin gerektiği takdirde alması gereken önlemler olması gerekmektedir. BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'ne bağlı Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi, Eğitim Hakkı ile ilgili genel yorumunda⁴ eğitimin taşınması gereken temel özelliklerin Mevcut, Erişilebilir, Kabul Edilebilir ve Uyarlanabilir olması gerektiğini belirtmiştir;

(a) Mevcudiyet: Taraf Devletin yargı alanı dâhilinde, işlerliği olan eğitim kurumları ve programlarının sayısı yeterli düzeyde olmalıdır. Faaliyet göstermek için ihtiyaç duydukları şeyler içerisinde, işlev gösterdikleri gelişimsel bağlam da dâhil sayısız faktöre dayanmaktadır. Örneğin, bütün kurumların ve programların binalara, her iki cinsiyet için sıhhi tesisata, güvenli içme suyu, makul ücretler alan eğitimli öğretmenlere, eğitim materyallerine ve benzeri şeylere ihtiyaç duymaları olasıyken bazıları kütüphane, bilgisayar ve bilgi teknolojilerine de ihtiyaç duyabilir.

(b) Erişilebilirlik: Eğitim kurumları ve programları, taraf Devletin yargı alanında ayrımcılık olmaksızın herkes için erişilir olmalıdır. Erişilebilirliğin birbiriyle kesişen üç boyutu bulunmaktadır:

- Ayrımcılık gözetmeme: Eğitim, ayrımcılık yasağına (bkz. 31-37. paragraflar) uygun biçimde kanunen ve fiilen herkes için, özellikle de en savunmasız gruplar için erişilir olmalıdır.
- Fiziksel erişilebilirlik: Eğitim güvenli fiziksel erişim içinde, ya makul ölçüde uygun coğrafi yerde (örn., komşu okul) ya da modern teknoloji (örn., “uzaktan eğitim” programına erişim) yoluyla olmalıdır.
- Ekonomik erişilebilirlik: Eğitim herkes için maddi açıdan karşılanabilir olmalıdır. Erişilebilirliğin bu boyutu ilköğrenim, orta öğrenim ve yüksek öğrenimle ilişkili olarak 13. maddenin 2. paragrafının farklılaşan üslubuna tabidir. İlköğrenimin “herkese ücretsiz” sağlanması gerekirken, taraf Devletler ücretsiz orta ve yüksek öğrenimi giderek artan bir şekilde sağlamalıdır.

(c) Kabul edilebilirlik: Müfredat ve öğretim yöntemleri dahil olmak üzere eğitimin biçimi ve esas öğrenciler ve uygun durumlarda ebeveynler için kabul edilebilir (örn., ilgili, kültürel açıdan uygun ve iyi kalitede) olmalıdır. Bu, 13. maddenin 1. paragrafının gerektirdiği eğitim amaçlarına tabidir ve bu tür minimum eğitim standartları Devlet tarafından onaylanabilir (bkz. Madde 13).

(d) Uyarlanırlık: Eğitim esnek olmalıdır. Böylece, değişen toplumların ve toplulukların ihtiyaçlarına uyarlanabilir ve farklı sosyal ve kültürel ortamlardan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilir.

Eğitimin tüm çocuklar için mevcut, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir olması ile ilgili özellikler taşınmasına dair uzlaşma arayışı mevcuttur. Dünyada birçok ülkede ırk, din, dil, engellilik, toplumsal cinsiyet rolleri sebebiyle ayrımcılığa uğrayan çocukların eğitim hakkına erişebilmesini sağlamak hedeflenmektedir. Bu durum, eğitimin amacını da tartışmayı ve güvence altına almayı gerektirmiştir.

Eğitimin amacına ilişkin BM ÇHS kuralları:

MADDE 29

1 Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler:

- Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;
- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;
- Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşei ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;
- Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;
- Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

2 Bu maddenin veya 28. maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1. fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.

4 <http://www.ihop.org.tr/2007/12/11/ekonomik-sosyal-ve-kultuerel-haklar-komitesi/> - Erişim Tarihi: 13.07.2018

1.3 ÇOCUĞUN İYİ OLMA HALİ

Eğitimin amacının, eğitimin taşıması gereken özelliklerin (mevcut, erişilebilir, kabul edilebilir, uyarlanabilir) ve BM ÇHS temel yaklaşımlarının (ayrım gözetmemek, yüksek yarar, yaşama ve gelişme, katılım) nasıl hayata geçeceği ise genel tartışma konuları olmuştur.

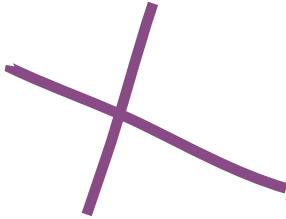
“Çocuğun Gözünden Okulda Yaşam”⁵ başlıklı araştırma raporunda yer alan kuramsal yaklaşım, ÇHS’de belirtilen yüksek yarar, başka bir deyişle çocuğun iyilik halinin, eğitim hakkı ve diğer hakları ile birlikte bir bütün halinde nasıl düşünüleceğine örnektir:

“Çocuğun yaşam kalitesini ve memnuniyetini ön plana çıkaran bütünlüklü bir yaklaşım olması ve eğitim alanını temel bir gösterge alanı olarak kabul etmesi nedeniyle “çocuğun iyi olma hali” (*child well-being*)⁶ yaklaşımı referans alınmıştır. Alan yazınında çocukların eğitim deneyimlerini çocuğun iyi olma halinin bir parçası olarak ele alan çalışmalar artmaktadır. Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı, çocuğun yaşam kalitesini ve memnuniyetini ön plana alır. Çocuğun iyi olma hali, aynı zamanda “yapabilirlik yaklaşımı” (*capability approach*)⁷ ile yakından ilişkilidir; bu yaklaşım, çocuğun hem günümüzdeki hem de gelecekteki yapabilirliklerine dikkat çeker ve bunları arttırmayı amaçlar.⁸ Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı, çocukların nesnel yaşam koşulları ile öznel iyi olma deneyimlerini bütüncül bir biçimde ele alır.

Çeşitli kurumların çocuğun iyi olma halinin göstergelerinin neler olması gerektiği konusunda çalışmaları vardır. Örneğin Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından oluşturulan altı ana gösterge alanı şöyledir⁹:

- Maddi iyi olma hali,
- Ev ve çevre koşulları,
- Eğitime ilişkin iyi olma hali,
- Sağlık ve güvenlik,
- Riskli davranışlar,
- Okul yaşamının kalitesi.

Çocukların eğitim-öğretim yaşamlarına ilişkin göstergeler bu ana alanların birkaçında birden ele alınır. Örneğin “eğitimden yoksunluk” maddi iyi olma halinin, “okuryazarlıkta eşitsizlik” eğitime ilişkin iyi olma halinin, “akran zorbalığı” ve “okulu sevme” ise okul yaşamının kalitesinin göstergeleri olarak kabul edilir.¹⁰ Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından, ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde çocuğun iyi olma halini değerlendirmek için kullanılan göstergeler arasında “eğitime ilişkin iyi olma hali” temel bir başlık olarak yer alır. Bu başlık altında, 15 yaşındaki çocukların akademik başarıları, 15 ve 19 yaş arasında olup hâlâ eğitime devam edenlerin oranı ve okuldan işe geçiş göstergeleri bulunur. UNICEF, “öznel iyi olma hali”ni de temel gösterge alanlarından biri olarak kabul eder. “Okulu çok seven genç bireylerin oranı”, öznel iyi olma halinin göstergelerinden biri olarak kabul edilir.¹¹



- 5 Eğitim Reformu Girişimi, Çocuğun Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu, İstanbul, Temmuz 2016. <http://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/>
- 6 Çocuğun iyi olma hali (child well-being): Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı sağlık, maddi durum, eğitim, ev ve çevre koşulları, ilişkiler gibi farklı alanlarda çocuğun ‘iyi’ olmasını hedefleyerek, çocuğun refahına ve gelişmesine bütünsel olarak yaklaşır. Bu farklı alanlar altında takip edilmesi ve geliştirilmesi gereken göstergelerin belirlenmesi yardımıyla çocuğun yapabilirliklerini arttırmayı hedefler.
- 7 Amartya Sen ve Martha Nussbaum tarafından geliştirilen “yapabilirlik yaklaşımı”, en genel ifadesiyle, bireylerin iyi olmalarının hangi kaynaklara sahip olduklarıyla değil, sahip oldukları kaynaklarla neler yapabildikleriyle ilişkili olduğunu ifade eder. Yapabilirlik yaklaşımı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Uyan-Semerci vd., 2012.
- 8 Pınar Uyan-Semerci ve Emre Erdoğan, Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, UNICEF, 2014
- 9 Amartya Sen ve Martha Nussbaum tarafından geliştirilen “yapabilirlik yaklaşımı”, en genel ifadesiyle, bireylerin iyi olmalarının hangi kaynaklara sahip olduklarıyla değil, sahip oldukları kaynaklarla neler yapabildikleriyle ilişkili olduğunu ifade eder. Yapabilirlik yaklaşımı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Uyan-Semerci vd., 2012.
- 10 A.g.e.
- 11 UNICEF, Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 7, 2007

Türkiye’de çocuğun iyi olma halinin göstergelerini belirlemek için yakın dönemde yapılan çalışmalar, eğitim alanını çocuğun “iyi” olması gereken temel alanlardan biri olarak ele alıyor.

Uyan-Semerci ve Erdoğan tarafından yürütülen bir çalışmada, eğitim alanına ilişkin şu göstergeler öneriliyor¹²:

1. OKUL

Rehberlik servisi:

- Var olup olmadığı
- Yeterli sayıda danışmanın olup olmadığı
- Kaç saat hizmet verilebildiği
- Faaliyet sayısı

Altyapı:

- Revir/bahçe/güvenlik var mı?
- Okul kantininin şartları, okulun sağlıklı yiyecek servisi yapabildiği
- Okulun mimari planı ve yapısının eğitime ve öğrenmeye uygunluğu
- Okulun farklı sosyo-ekonomik gruptan çocukları içerip içermemesi
- Okulun gerekli öğretmen kadrosuna sahip olması

2. ÖĞRETMENLER

- Öğretmen eğitimi (meslek içi eğitim saati)

3. ÖĞRENCİ KATILIM:

- Öğrenci meclisleri gibi yapılar aracılığı ile okulda karar alma süreçlerine katılım şartları
- Okul dışı faaliyetlere erişim
- Bahçe gibi okulun ortak mekânlarını kullanabilme sıklığı ve uzunluğu
- Öğrenme güçlüğü olan veya ‘başarısız’ öğrencilere destek sisteminin olup olmaması
- Öğrenci memnuniyeti (özellikle ortaokullar için)

4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM:

- Erişim/süre/kurumun yapısı

Bu kuramsal çerçeve, çocuğun iyi olma halinin, birçok hakkının hayata geçebilmesi ile mümkün olacağını göstermektedir. Çocuğun iyi olma hali, eşit haklara sahip olmalarının yanı sıra, özel ihtiyaçlarına dönük olarak yasadın uygulamaya eşitleyici bir yaklaşımın hâkim olmasını gerektirmektedir. Aksi takdirde bu durum dolaylı ayrımcılık yaşanmasına sebep olmaktadır.

Çocuğun iyi olma hali; sosyo-ekonomik durum, din, dil, ırk, engellilik, toplumsal cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği gibi farklılıklar sebebiyle ayrımcılığa uğramamasına ve tüm haklarının bütüncül olarak hayata geçmesine bağlıdır. Bu doğrultuda eğitime eşit erişim ve okulu terkin önlenmesi için, ÇHS’de bulunan ilkeler, temel değerler olmalıdır.

¹² Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2014, s.50.



2. TÜRKİYE'DE EĞİTİM HAKKINA ERİŞİM

2.1 OKULLAŞMA ORANLARI

“Türkiye’de ilkokul düzeyinde net okullaşma oranı 2015-16 yılında %94,9 iken, 2016-17’de %91,2’ye düşmüştür. Bu oran cinsiyete göre de benzer şekilde seyretmekte; 2016-17’de kızlar için %91,2, oğlanlar için %91,1 olarak belirlenmiştir.

Ortaokulda net okullaşma oranı 2015-16 yılında Türkiye genelinde %94,4 iken 2016-17 yılında %95,7’ye yükselmiştir. Bu oran 2016-17’de kızlar için %95,8, oğlanlar için ise %95,6’dır.

2015-16 yılında %79,8 olan ortaöğretimde net okullaşma oranı, 2016-17 eğitim-öğretim yılında %82,5’e çıkmıştır. Bu oran Türkiye genelinde cinsiyet ayrımında önemli ölçüde farklılaşmamış; kadınlarda %82,4, erkeklerde ise %82,7 olarak belirlenmiştir.”¹³

2.2 DEVAMSIZLIK ORANLARI

Okullaşma oranları kadar okula devam, sınıf tekrarı ve erken ayrılma oranları da eğitime erişimin önemli göstergelerindendir. Nitekim BM Çocuk Hakları Komitesi Türkiye’ye ilişkin açıkladığı 2012 Gözlem Raporu’nda “Okula düzensiz devam etme ve ortaokulu bırakmadaki yüksek oran” konusunda endişe duyduğunu paylaşmıştır.¹⁴

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin örgün eğitimdeki öğrencilerin okul düzeyi ve türüne göre devamsızlık oranları ve 2017 hedeflerine bakıldığında (Tablo 1.)¹⁵ okullaşma oranlarının yüksek olmasına rağmen, çocukların devamsızlık oranlarının ilkokuldan sonra arttığı görülmektedir.

Tablo 1: 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (%)

	2015	2016	2017
İLKOKUL	5,57	5,04	4,50
ORTAOKUL (TEMEL EĞİTİM)	12,22	10,94	9,90
GENEL ORTAÖĞRETİM	42,36	28,74	25,00

Devamsızlık, çocukların eğitim ve öğretimden erken ayrılma riski anlamına gelmektedir ve önleyici programlar geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de 2016 verilerine göre eğitim ve öğretimden erken ayrılma oranı %35,7’dir.¹⁶

Bu oranlar, eğitimin niteliği, okullardaki şiddet ortamı, çocukların karşı karşıya kaldıkları erken yaşta çalışma hayatına katılım, yoksulluk, dil, özgürlüğünden yoksun bırakılmak, erken yaşta evlilik vb. sorunların tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim BM Çocuk Hakları Komitesi, 2012 yılında paylaştığı Türkiye gözlemlerinde, bu sorunların bazılarına değinmiştir:

- Okullarda sözel şiddetten fiziksel şiddete kadar uzanan şiddetin yaygın olması
- Roman çocukları da dâhil tüm etnik gruplardaki çocukların eğitime ulaşımını izleyen sistemin olmaması ve Roman çocukların resmi eğitime sınırlı katılımına konu edinen raporlar
- Türkçe ve azınlık olarak tanınan diller dışındaki dillerde eğitimin olmaması,

BM Çocuk Hakları Komitesi’nin paylaştığı endişelerinden biri olan, ana dilde eğitim hakkını içeren sözleşmenin 29. maddesine Türkiye, 1990’da sözleşmeyi imzalarken çekince koymuştur.

Komitenin, ifade ettiği azınlık grupları yalnızca geçici koruma altında bulunan Afgan, Arap vb. gruplar değil, Kürt, Ermeni vb. gibi 1923 yılında Lozan Barış Antlaşması ile azınlık olarak nitelendirilen tüm grupları kapsamaktadır. Bu bağlamda Romanların da anadili olduğu ve anadillerinde eğitim görmelerinin bir hak olduğunu belirtmek gerekmektedir.

¹³ Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu 2016-2017, Sf. 46-47.

¹⁴ Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi Sonuç Gözlemleri: Türkiye, 2012: <http://www.cocukhaklariizleme.org/cocuk-haklari-komitesinin-turkiye-sonuc-gozlemleri-turkce-olarak-yayimlandi>

¹⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, MEB 2017 Yılı Performans Programı, Sf.37. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Kasım 2016 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYIY_Performans_ProgramY.pdf

¹⁶ Milli Eğitim Bakanlığı MEB 2017 Yılı Performans Programı, Sf. 22. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kasım 2016: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYIY_Performans_ProgramY.pdf

Eğitime erişim konusunda yaşadıkları sorunlar en görünür olan gruplara dair bilgiler şu şekildedir;

Aralık 2016 itibarıyla, Türkiye’de geçici koruma altında bulunan okul çağındaki 833.039 Suriyeli çocuktan 496.653’ü okula kayıtlıdır (Geçici Eğitim Merkezleri dahil). Bu, %60’lık okullaşma oranına karşılık gelir.¹⁷

Bu gruplara yalnızca etnik köken bağlamında bakılmamalı, çocuk işçiliğinin de eğitime erişim önündeki engel bağlamında tartışılması gereklidir.

Okula devam ederken çalışan çocukların sayısı 2006-2012 yılları arasında %64 oranında artarak, 272 binden 445 bine yükselmiş durumdadır. 2006 yılında okuyan çocukların %2’si ekonomik bir faaliyette çalışırken 2012 yılında bu oran %3’e ulaşmıştır. Bu çocuklar arasında ev işlerinde çalışanların oranı da %43’ten %50 seviyesine yükselmiştir.

Okula devam etmeyen çocukların sayısı 2 milyon 314 binden, 1 milyon 297 bine gerilerken, okula gitmeyen çocuklar arasında ekonomik faaliyetlerde çalışanların oranı %27’den %35’e çıkmıştır. Buna karşın ev işlerinde çalışan çocukların sayısı bu kategoride %44’ten %39’a gerilemiştir.¹⁸

Mevsimlik tarım işinde çalışırken eğitimine düzenli devam edemeyen çocuklar, bu ekonomik faaliyetlerin çocukların eğitimine olumsuz yansımalarına dair bir ipucu vermektedir. Türkiye’de 6-18 yaş arasında ekonomik faaliyette bulunan 900 bin çocuk bulunmakta, bu çocukların %44’ü mevsimlik tarım işinde çalışmaktadır. Bu çocukların neredeyse yarısının okula erişimi bulunmakla birlikte, kayıtlı mevsimlik tarım işçisi çocukların birçoğu okula düzenli devam edememektedir.¹⁹

BM Çocuk Hakları Komitesi’nin de vurguladığı gibi, istatistiksel veriler olmasa dahi, Roman çocukların eğitime erişimleri sınırlı seviyededir²⁰. Ancak Roman çocukların devamsızlık ve okulu terk

sebeplerine ilişkin çeşitli bulgular²¹ söz konusudur:

- Ebeveynlerin, eğitim ve bilinç eksikliğinden dolayı eğitime gereken önemi vermemesi
- Erken ve çocuk yaşta evlilik
- Çocuk işçiliği; çocuğun çalışarak aile bütçesine katkıda bulunma mecburiyeti
- Ebeveynlerin çocuğun temel eğitim giderlerini (kırtasiye, okul forması) karşılamakta zorlanması
- Tek odalı evlerde yaşam; çocuğun ders çalışma koşullarına sahip olmaması
- Yoksulluk nedeniyle çocukların okula kahvaltı yapamadan gitmeleri ve derslere odaklanamamaları
- Yaygın olarak çocukların kimliklerinin geç çıkarılması nedeniyle çok sayıda öğrencinin gerçekte 14-15 yaşlarındayken nüfusta 7-8 yaşlarında görünerek okula başlaması ve bunun hem bu gruplara mensup çocuklar hem de aynı sınıftaki diğer çocuklar için uyum sorununa yol açması
- Çocukların ev ödevlerine yardım edecek kimsenin olmayışı
- Performans ödevleri olarak bilinen uygulama ödevlerinin internet üzerinden yapılması; büyük oranda evlerinde internet erişimi olmayan çocukların bu ödevleri yapamamaları nedeniyle sözlü notlarının düşük olması ve ödevi yapamayınca okulda rencide olmaları
- Çocukların okullarda ayrımcı ve ötekileştirici muameleye maruz kalması

Eğitime erişimleri önünde engeller bulunan bu gruplar gibi pek çok grup ve sorun alanı bulunmaktadır. Eğitimin, BM ÇHS’de yer alan tüm haklarla bir bütün halinde düşünülmesi ve hayata geçirilmesi gerekmektedir.

¹⁷ Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu 2016-2017, Sf.49.. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf - Erişim Tarihi: 16.07.2018

¹⁸ Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK), “Hem Oku Hem Çalış Dönemi: 4+4+4”, Türkiye’de Çocuk İşçiliği Gerçeği Raporu, 2015: <https://disk.org.tr/2015/04/disk-ar-turkiyede-cocuk-isciligi-gercegi-raporu-2015/> - Erişim Tarihi: 15.07.2018

¹⁹ Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu 2016-2017, Sf.64. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf - Erişim Tarihi: 16.07.2018

²⁰ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın hazırladığı Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2012) 1.Aşama Eylem Planı’nda bu durum kamu idaresince de teyit edilmiştir: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160430-11-1.pdf> - Erişim Tarihi: 15.07.2018

²¹ Ulaş Karan, Görmezlikten Geline En Eşitsizlik: Türkiye’de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi, , Uluslararası Azınlık Hakları Grubu(MRG), Sıfır Ayrımcılık Derneği, Haziran 2017: <http://www.sifirayrimcilik.org/2017/06/turkiyede-bircok-Roman-barinma-ve-egitim-haklarina-erisemiyor/#more-712> - Erişim Tarihi: 15.07.2018



3. NASIL BAŞLADIK?²²

3.1. SULUKULE GÖNÜLLÜLERİ DERNEĞİ'NİN KURULUŞ SÜRECİ

Sulukule olarak bilinen mahalle Tarihi Yarımada içerisinde, Edirnekapi sur bandının hemen bitişiğindedir. Sulukule'nin bulunduğu bu alan, UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi'nde yer alan kara surları içerisinde²³ ve Kentsel ve Tarihi Sit ve 1. Derece Arkeolojik Sit Alanı olan bir bölgedir.²⁴

2005 yılında 5366 No'lu "Yıpranan Tarihi ve Kültürel Taşınmaz Varlıkların Yenilenerek Korunması ve Yaşatılarak Kullanılması Hakkında Kanun" kabul edilerek, sit alanı olan Roman Mahallesi olarak adlandırılan Sulukule'nin yıkımının önü açıldı. Aynı yasa Türkiye'de pek çok Roman mahallesinin yıkımını başlattı. Sulukule'nin Yenileme Alanı ilan edilmesinin ardından mahallenin tamamen yıkılmasının uzun bir zamana yayılması (3 yıl) Sulukule Platformu'nun haksız tahliyelere karşı çıkıp, geniş bir kamuoyu desteği yakalamış olmasıyla sağlandı.

Kentsel dönüşüm projesinde, mahallede yaşayan insanlara danışılmamış, sosyal ve mimari dokusuyla uyumsuz, insanların zorunlu göç etmesine sebep olacak bir proje sunuldu. Mahalle bu süre boyunca bir enkaz yığını halinde bırakıldı ve evleri 'henüz yıkılmamış' insanlar bu koşullarda yaşadılar. Evleri yıkılanlar, ya evsiz kaldı ya da Karagümrük'teki akrabalarının yanına yerleşti. Yıkımların bir anda tamamlanmaması, insanlarda travmatik etkiler yarattı. Yıkımlar en fazla çocukları ve kadınları etkiledi. Çocuklar arasında okula gitmeyenler oldukça fazlaydı. Okulu terk oranı arttı.

Sulukule'nin yıkımına karşı süren mücadele, mahallede çocuklarla çalışma ihtiyacı ile başka bir yöne evrildi.

3.2. NEDEN KARAGÜMRÜK'TEYİZ?

Sulukule'de evler, projeden önce değerinin altında el değiştirdi. Sulukule 5.000 kişinin yaşadığı bir mahalleydi. Kurayla belirlenen yaklaşık 300 aile, İstanbul Gaziosmanpaşa'ya bağlı Taşoluk'taki TOKİ konutlarına yerleştirildi. Taşoluk'a giden Romanların yüzde 80 kadarı Karagümrük civarına, eski mahallelerine geri döndü. Geri gelmek zorunda kalan aileler, ciddi barınma sorunlarıyla karşılaştılar.

Karagümrük ve Sulukule'nin sosyo ekonomik yapısını anlamamıza ışık tutan çalışmalardan biri de Tolga İslam'ın "Devlet Eksenli Soylulaşma ve Yerel Halk: Neslişah ve Hatice Sultan Mahalleleri (Sulukule) Örneği" adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada Sulukule içerisinde eğitim düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmüyor. Eğitim durumu ile ilgili bilgi verenlerin yüzde 44'ü ilkokul mezunu iken, ilkokulu terk edenlerin (5 yıldan daha az eğitim alanların) oranı ise yüzde 31'dir. Eğitim düzeyinin düşük olduğu bu mahallelerde çocukların okulu bırakması, öne çıkan sorunlardan biri olarak tespit ediliyor.

Ailelerin önemlice bir kısmının Karagümrük'e geri dönmüş olması, yıkım zamanı çocuklarla başlayan çalışmaların devamına duyulan ihtiyaç, SGD'nin Karagümrük'te, şu an bulunduğu mekânda kurulmasına vesile oldu.

3.3. ÇOCUKLARLA ÇALIŞMALAR

Çocuklarla çalışmalar mahallenin yıkımının tamamlanmasından hemen önce başladı. Haksız tahliyelere karşı mücadele eden Sulukule Platformu gönüllüleri, mahallede okul çağındaki pek çok çocuğun okula gitmediğini veya gidenlerin okulu bıraktığını gözliyordu. Yıkıma karşı yapılan mücadeleye, çocukların eğitim sistemine dahil olmasını sağlayacak çalışmalar eklendi. Bu çalışmalar, Karagümrük'te, mahallenin içinde Sulukule Gönüllüleri Derneği'nin kuruluşuna ilham sağladı.

Sulukule Gönüllüleri Derneği, Sulukule Platformu'nun bir parçası olarak, yıkım alanında gönüllü çalışan kişiler tarafından, 2010 yılında kuruldu. Sulukule Gönüllüleri Derneği'nin ana hedefi, risk altındaki çocukların eğitime erişebilirliğine destek olmak ve onları okula bağlamaktır. Bu çerçevede, öğretmenler, okul rehber öğretmenleri, okul yöneticileri, veliler, çocuklar ve gönüllüler ile sistemli bir şekilde çalışılıyor. Derneğin kuruluşundan bu yana çalışmalara katılan, yaşadığı çevrede takip edilen çocuklar bulunuyor. Bu nedenle 2010 yılında dar bir kitle ile başlayan çalışmalar, bugün farklı etnik gruba mensup (Roman, Kürt ve Suriyeli çocuklar), yaş aralığı genişlemiş ve farklı ihtiyaçları olan çocuklardan oluşuyor.

Dernek mekânında, çocukların okul sonrası ödevlerine destek çalışmaları, çocuklara yönelik oyunla öğrenme metotlarının geliştirilmesine evrildi. SGD'nin kuruluşundan önce başlayan, okul içindeki atölyeler, belirli bir program dahilinde halen sürdürülüyor.

²² Bu bölümün bir kısmı Sulukule Gönüllüleri Derneği'nin "Çocuklarla Çalışma Araçları ve Değerlendirme Süreci Raporu"ndan alınmıştır. Rapora Erişmek için: <http://www.sulukulegonulluleri.org/images/blog/2018/degerlendirme-raporu-web.pdf> - 15.07.2018

²³ F. N. Baştürk, Uygulama Örnekleri: "Sulukule Kentsel Yenileme Projesi", Kentsel Dönüşüm Hukuku, ed. Melikşah Yasin-Cenk Şahin, 2. Baskı, İstanbul, On iki Levha Yayıncılık, 2015, s.484.

²⁴ F. Selin Arıkan, Sulukule Özelinde Kentsel Dönüşüm Projelerinin Hukuki Boyutu, Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2010, s.56.



4. OKUL TERKİNİN TÜRKİYE'DEKİ DURUMU

Karagömrük, Sulukule'de zorla yerinden edilmiş insanların göç etmek zorunda kaldığı bir bölgedir. Zorla yerinden edilen insanların Roman olduğu ve Roman olmaları sebebiyle geçmişten bugüne dek yaşadıkları ayrımcılık düşünüldüğünde²⁵ ikinci bir dezavantaj karşımıza çıkmaktadır.

Zorunlu iç göçün pek çok etkisi travmatik olmuştur. Bunlardan biri de çocukların okulla ilişkisini kesmesidir. Nitekim bu durum yalnızca Sulukule'den göç eden çocuklarla ilgili değildir, iç göçün okulu terklerde belirleyici bir rolü olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır.²⁶ Okul terkinin pek çok açıdan tartışılması gerekmektedir.

Türkiye'de okul terkleri konusunda sınırlı sayıda çalışma vardır. 1997-2005 yılları arasında Türkiye'nin yüksek okul terk oranlarına sahip 6 ilinde öğrencilerin zorunlu eğitimden ayrılma nedenleri araştırılmış, araştırmacılar öğrencilerin %14,7'sinin eğitimlerini tamamlamadıklarını gözlemiş ve düşük sosyo-ekonomik durumun bunun önemli bir belirleyicisi olduğunu tahmin etmiştir.²⁷

4.1 SOSYO-EKONOMİK ETKENLER

Sosyo-ekonomik durum ile birlikte düşünüldüğünde, eğitime erişimde çocuk işçiliği de oldukça belirleyici rol oynamaktadır. Ekonomik faaliyetlere katılan çocukların eğitime erişimlerinin yanında, ev içi işlerde çalışan çocukların durumunun toplumsal cinsiyet bağlamında tartışılması gerekmektedir. 1997-2005 yılları arasında yapılan araştırmada okulu terk eden öğrencilerin %84'ünün annelerinin hiç eğitim almadığı önemli bulgulardandır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin doğurduğu erken evlilikler hâlâ varlığını korumaktadır. Bunun yanı sıra, okulu terk söz konusu olmasa dahi ev içi işlerdeki görev dağılımı da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir parçasıdır. Bu durum çocukların boş zaman, eğlenme, ders çalışma ya da farklı sosyal faaliyetlere ayıracakları vakti kısıtlamaktadır:

*"Annem sofrayı kaldırırken yardım ediyorum. Toz alıyorum arada bir. Annem isterse süpürge çekiyorum. Yerleri siliyorum." (Kız öğrenci, 14 yaşında)*²⁸

Bunların yanı sıra, devamsızlık ve okulu terkde okullardaki şiddet, eğitim ortamları, eğitimin kalitesi, çocukların gelecek beklentilerinin olmaması gibi durumlar da bir diğer belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

MEB, devamsızlığın nedenlerini anlamak için ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin görüşlerine dayanan bir araştırma²⁹ yapmış, öğretmenlerin devamsızlık sebeplerine ilişkin öğrencilerde gözlemediği genel eğilimlerin bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmenlerin yaklaşık 3'te 1'i öğrencilerin kendilerini akademik açıdan başarısız algıladıkları için devamsızlık yaptığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin yaklaşık %70'i öğrencilerin keyfi olarak devamsızlık yaptığını düşünmektedir.
- Öğretmenlerin sınırlı bir bölümü (%21) öğrencilerin akran baskısı, zorbalık, şiddet vb. nedenlerden ötürü devamsızlık yaptığını düşünmektedir.
- Öğrenci devamsızlığının nedenleri ekonomik, sosyal ve bireysel birtakım etkenleri içermektedir.
- Eğitim programının öğrenci devamsızlığını olumsuz yönde etkilediğini savunan görüşler mevcuttur.

Öğretmenlerin görüşlerinin yanında çocukların da okulla ilgili düşünceleri önemlidir. "Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırması"³⁰ için çocuklarla bu düzlemde görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada çocukların okul algısı anlaşılmasına çalışılmış ve okula seveerek gidip gitmedikleri ve okulda oldukları zamanlarda kendini mutlu hissedip hissetmedikleri sorulmuştur:

"4 ve 5. sınıf öğrencilerinin %67'si 'okula her zaman seveerek giderim' derken, bu oran 7. sınıflar için %51'e düşmüştür. Devam edilen sınıf ile okula seveerek gitme arasındaki ilişki istatistiksel olarak da anlamlıdır. "Okulda olduğum zamanlarda kendimi mutlu hissederim" önermesine verilen yanıtlar ile devam edilen sınıf arasında da anlamlı

²⁵ Başak Ekim Akkan, Mehmet Baki Deniz, Mehmet Ertan, Sosyal Disiplinmanın Roman Halleri, Edirne Roman Kültürünü Araştırma Geliştirme Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politikalar Forumu, Anadolu Kültür. Kasım 2011.

²⁶ Eğitim Reformu Girişimi, Türkiye'de Sosyoekonomik Durumun Geç Kayıt ve Okul Terkleri ile İlişkisi, Sf.3., Tamamlayıcı Not, . http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_SosyoEkonomikDurumun_GecKayit_ve_OkulTerkleri-ile-%C4%B0li%C5%9Fkisi.pdf

²⁷ A.g.e

²⁸ Karagömrük'te Kız Çocuklarının Sorunları ve İhtiyaçları araştırmasından alınmıştır.

²⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu, Sf. 6-8. 2016: https://ogm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2016_11/07054012_rapor1.pdf - Erişim Tarihi: 20.07.2018.

³⁰ Eğitim Reformu Girişimi, Çocuğun Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu, , İstanbul, Temmuz 2016: <http://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/>

bir ilişki bulunuyor. 7. sınıf öğrencileri arasında okulda kendini mutlu hissedenler, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine göre daha azdır.”

Bu soru doğrultusunda çocuklara herhangi bir nedenden ötürü okulu bırakmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş, bu soruya çocukların %94’ü “hayır” yanıtını vermiş, %6’sı “evet” demiştir.

Çocuğun okulu bırakma düşüncesi okula bağlılıkla ilgili ciddi bir soruna işaret eder. Ankette açık uçlu olarak sorulan soruya (“Neden okulu bırakmayı düşündüğünü anlatır mısın lütfen?” biçiminde sorulmuştur) verilen yanıtlara göre, okulu bırakmayı düşünen çocukların öne çıkardığı gerekçeler ailesinin okumasını istememesi/ başka okulda okumasını istemesi, derslerde sıkılmak ya da zorlanmak, okulu sevmemek, ekonomik nedenler veya arkadaşlardır. Daha az sayıda olsa da, öğretmenler yüzünden (4 çocuk) ve okulda şiddet olduğu ya da kendisiyle dalga geçildiği için (3 çocuk) okulu bırakmayı düşündüğünü belirtenler de olmuştur.

Okulu bırakma düşüncesi olan çocuklar arasında okulda kendisine kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar olduğunu söyleyenlerin oranı (“tamamen doğru” diyenler), okulu bırakmayı düşünmeyen çocukların iki katıdır. Çocukların öğretmen ve çalışanlarla ilişkileri ile okulu bırakma düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Okulu bırakma düşüncesi olan çocukların arkadaşlarıyla ilişkileri de okulu bırakma düşüncesi olmayanlara göre daha olumsuzdur. Akranlarla ilişkiler ile okulu bırakma düşüncesi arasındaki ilişki de istatistiksel olarak anlamlıdır. Akran zorbalığı söz konusu olduğunda benzer bir farklılaşma görülür. “Okulda benimle dalga geçiyorlar” ve “okulda beni itip kakan ve rahatsız eden başka çocuklar var” önermelerine katılma oranı, okulu bırakma düşüncesi olan çocuklarda böyle bir düşüncesi olmayan çocuklara göre çok daha yüksektir.³¹

Çocukların görüşlerinden anlaşılacağı üzere okullarda çocukların yanı sıra öğretmenlerin de güçlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmalarda, öğretmenlerin, sınıfta geçirilen sürenin büyük bölümünü, disipline ve organize etme, düzeni korumaya çalışma gibi öğretim dışı meselelere adadıkları ortaya çıkmıştır. Deutsch, New York’ta yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin, ders süresinin yüzde 50 ila 80’ini bu tür faaliyetlerle geçirdiklerini bulmuş, daha sonra

Gump tarafında yapılan bir araştırma “uyarıda bulunma, izin verme ve sapkın davranışla ilgilenme”nin ders süresinin yüzde 23’ünü aldığını ortaya koymuştur.³²

Sosyal etkinlikler çocukların okula ilişki kurmalarını sağlayan etkenler arasında önemli bir yere sahiptir. Bu durum bir araştırmada öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir³³:

Okula devam etme konusunda çok isteksizler ama bir tiyatro, eğlence olunca hepsi gelmek istiyor (Ö4).

Çocuk günlerce gelmiyor. Gezi olduğunu duyuyor o gün tam kadro sınıftalar (Ö9).

Ders dışı etkinliklerin yanı sıra, ders içinde gerçekleştirilen etkinlikler veya farklı metodlar çocukların derslere katılımını da sağlamaktadır. Bu durum, Çocuğun Gözünden Okulda Yaşam Araştırması’nda da ortaya konmuştur: “Derslerde yaptığımız etkinliklerde eğlenirim” diyen çocukların oranı %71,5’tir. Öğretmenlerin iletişimi ve farklı eğitim ortamları çocukları desteklemektedir:

Bizim öğretmenlerimiz hem bizi eğlendiriyor, hem de ciddi oluyorlar. Mesela kurs açan öğretmenimizi çok seviyoruz, çok iyi bir öğretmen X Hoca. Dersi sıkmamak için şakayla karıştırıyor gülüyoruz. Sonra bugün şunu şunu yapacaktık şimdi nerede kaldık diyor bir şeyler yapıyor, sonra bağlıyor. Dersle hiç alakası olmuyor, sonra bağlıyor. Çok şaka yapıyor. (7. sınıf öğrencisi, Gaziantep).

En çok sevdiğim şey laboratuvara gitmek, orada bazı şeylere bakmayı seviyorum. Bazı hocalar iyi anlatıyor, bazılarını seviyorum. (7. sınıf öğrencisi, Siirt).

Bütün bu bulgulardan, çocukların ve öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere, çocukların eğitim haklarının hayata geçebilmesi için sosyo-ekonomik nedenler, şiddet, eğitimin kalitesi vb. birçok sorunun çözülmesi gerekmekte, çocuklar kadar öğretmenlerin ve velilerin de güçlendirilmesi, MEB kadar yerel yönetimlerin de bu sorunların çözümünde iş birliği yapmaları gerekmektedir.

³¹ Eğitim Reformu Girişimi, Çocuğun Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu, Sf 60.İstanbul, Temmuz 2016: <http://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/>

³² Tony Jeffs, Der: Bob Franklin, Çev: Alev Türker, Okulda Çocuk Hakları, Çocuk Hakları içinde. Ayrıntı Yayınları, 1993.

³³ Elif Mercan Uzun, Eda Bütün, Roman Çocukların Okula Devamsızlık Nedenleri ve Bu Durumun Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, 2015.



5. OKUL TERKİNİ ÖNLEMeye YÖNELİK YAKLAŞIM VE YÖNTEMLERİMİZ

5.1. RİSK ALTINDAKİ ÇOCUK

Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği tarafından 2007 yılında yayımlanan, Riskli Davranışlar Gösteren Çocuk ve Ergenler kitabına göre, çocuklarda gözlenen bazı belirtiler, risk altındaki çocukları tanımlamaktadır. Bunlar; okuldan kaçma, alkol ve/veya madde kullanımı, evden kaçma, şiddet eğilimi gösterme, suç işleme ya da işleme eğilimi olma, kendine zarar verme, sokakta çalışma ve erken yaşta cinsel ilişkide bulunma olarak sıralanmaktadır.

Okul çağında olduğu halde, okulda bulunmayan çocuk risk altındadır. Bu yüzden okulu terki önlemek gereklidir. Çocukla çalışma, bir bütündür. Çocuğun okulla bağ kurmasını sağlayacak atölyeler, çocukla ilişki içindeki aktörlerin (veli, bakım veren, öğretmen) desteklenmesi ve sosyal destekler (beslenme, eğitim bursu, kırtasiye gibi) okul terkini önlemenin üç sacayağı olarak nitelendirilebilir. Sahada uygulanan bu yöntemler Ekolojik Sistem Yaklaşımı'na referans vermektedir.

5.2. EKOLOJİK SİSTEM YAKLAŞIMI: “ÇEVRESİ İÇİNDE BİREY”

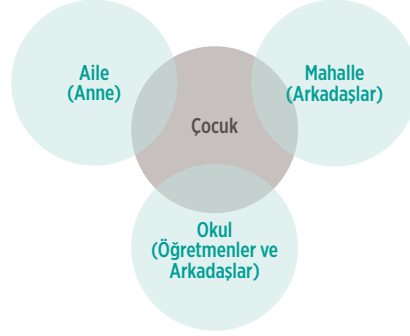
SGD, hedef kitlesi olan çocuğun davranışlarının yalnızca onun kişisel özelliklerine bağlı olarak açıklanamayacağını, davranışın oluşumunda ve gelişiminde içinde yaşadığı sosyal ağın da en az kişisel faktörler kadar etkili olduğunu belirtir. Bu yaklaşım çerçevesinde, çalışmalarının odağını Ekolojik Sistem Yaklaşımı temelinde yürütür. Yani çocuğu, içinde büyüdüğü ailesi, arkadaşları ve mahallesi, eğitim sistemine dâhil olduğu okul ortamında sürekli etkileşim halinde olan canlı bir varlık olarak ele alır.

Ekolojik Sistem Yaklaşımının anahtar kavramı “çevresi içinde birey”dir³⁴.

1929 Dünya Ekonomik Krizi ve II. Dünya Savaşı'nın beraberinde getirdiği yoksulluk, işsizlik, suçluluk, toplumsal travmalar gibi sosyal sorunların birey ve toplum yaşamı üzerindeki çevresel etkilerinin değerlendirilmesi ihtiyacı, ekolojik sistem yaklaşımının temelini oluşturmuştur.³⁵

Bu yaklaşım çerçevesinde insanlar bir sosyal ağ içerisinde var olan canlılar olarak görülür. Böylece bireyin davranışı ve gelişiminin ev, aile, kültür, alt kültür, toplum, okul gibi sistemlerin dâhil olduğu sosyal ağ içerisinde meydana gelen etkileşimler çerçevesinde değiştiği

Grafik 1: Çevresi içinde çocuk



kabul edilir. Bir sistemde yaşanan bir değişim diğer sistemleri de etkiler. Sistem yaklaşımı neden-sonuç ilişkisi yerine, bireyleri birbiriyle karşılıklı kurdukları ilişki içinde değerlendirir.

Kavram davranış bilimlerinde ilk kez 1965 yılında, sosyal hizmet uygulamalarında ise 1979 yılında kullanılmıştır³⁶. Yaklaşımın temel varsayımı birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimler (*interaksiyonlar*) ne kadar fazla gelişirse, birey çevresel değişimlere daha kolay uyum sağlar.

5.3. OYUN TEMELLİ YAKLAŞIM

Çocukların oyun oynanarak; problem çözme öğrenimlerine sosyalleştiklerine ve karar verme becerilerini geliştirdiklerine inanıyoruz ve dernek içerisindeki çalışmalarımızı bu temel üzerinde şekillendiriyoruz.

Edith Cowan Üniversitesi Eğitim Görevlisi Lennie Barblett'in belirttiği gibi, oyun çocukların “keşfetmelerine, tanımlamalarına, tartışarak anlaşmalarına, risk almalarına ve anlam yaratmalarına izin verir. Oyunun entellektüel ve bilişsel yararları çok iyi bir şekilde belgelenmiştir. Kaliteli oyun deneyimleri olan çocuklar iyi gelişmiş hafıza becerilerine, dil gelişimine sahip olmaya daha meyillidirler ve davranışlarını düzenleyebilir, gelişmiş okul adaptasyonuna ve akademik öğrenmeye öncülük edebilirler. Oyunun en önemli faydalarından biri de sosyal yeterlilik gelişimini desteklemesidir. Çocuklar, ilişkiler kurabilir karşılıklıları çözme öğrenir, uzlaşabilir ve davranışlarını adapte edebilir. Oyunda, kendi tercihlerini yaptıkları için çocukların iyimserlik ve başarı hisleri artmış olur.”

³⁴ Ashman, Kirst Karen ve Charles Zastrow, *Understanding Human Behavior and the Social Environment*, Chicago, Nelson Hall Publishers, 1990.

³⁵ M. Zafer Danış, *Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı*, Aile ve Toplum Yılı: 8 Cilt: 3 Sayı: 9 Ocak-Şubat-Mart 2006.

³⁶ A.g.e

5.4. OKUL ATÖLYELERİ

Risk altındaki çocuklarda birçok kendine zarar davranışı, otoriteyle ve çevresiyle uyumsuz davranışlar görülebilmektedir. Bunların önlenmesi ya da yeni davranışlar öğretilerek düzeltilebilmesi için çocuğu okulda tutmak, okula devam etmesini teşvik etmek gerekmektedir. Okullarda çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için araçlar yaratmak gerekmektedir.

“Marakaslar ile yağmur sesi çıkarmayı çok sevdim.”

(Atölye katılımcısı çocuk, Kız, 10 yaşında)

“Hep ders, hep ders sıkıyor insanı. Biraz da eğlence olmalı... Okuldaki aktiviteler daha çok olsa...” (Atölye katılımcısı çocuk, Kız, 11 yaşında)

Okulda yapılan ders dışı etkinlikler, çocuğun okulu sevmesine ve okulla bağ kurmasına destek olmaktadır. Aynı zamanda hak temelli çalışmalar yürüten uzmanların okulda çalışması, olası hak ihlallerinin önüne geçilmesine destek olmaktadır. Okullarda çocukların kendilerini ifade edebilecekleri (spor, sanat, oyun gibi) atölyeler düzenlenmelidir. Okul faaliyetleri, sadece atölyelere katılan çocukları değil, okulun tüm öğrencilerini ve çalışanlarını etkilemekte, olumlu yönde değişim sağlamaktadır.

Çocuklarla güven bağını kurmak, rutini sağlamak ve etkilerini izlemek için okullarda uygulanan atölyelerin bir okul dönemi boyunca, aynı gün ve aynı derste, aynı çocuk grubu ile uygulanması önemlidir.

Okul çalışmaları, tüm okul dönemi boyunca sürdürülmelidir. Çocuklardaki davranış ve uyum problemlerinin düzelebilmesi için uzun zamanlı kararlı bir çalışma gereklidir. Kimi zaman riskli bir davranışın düzelmesi, yıllar süren bir çalışmayı gerektirmektedir.

5.5. ÇOCUĞUN ÇEVRESİYLE DESTEKLENMESİ

Okulu terki önlemek, bir ekip işidir. Veli, okul aile birliği, öğretmen, rehber öğretmen, okul yöneticileri ve çalışanları arasında işbirliği sağlamak ve ihtiyaç halinde tüm aktörleri güçlendirmek gerekir.

Bu yaklaşım doğrultusunda;

- Saha çalışmasına önem vererek, çocuğun okulla ilişkisini destekleyecek aktörlerden olan çocuğa bakım veren kişilerle görüşerek, ihtiyaç analizi yapılmalı,
- Kadınlar için okuma yazma dersleri organize edilmeli,
- Kadınlara yönelik insan hakları, çocuk hakları, toplumsal cinsiyet atölyeleri planlanmalı

- Okullardaki atölyelere katılacak çocuklar için rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmalı,
- “Zorlu” davranışlar sergileyen çocuklarla çalışabilmeleri için öğretmenler desteklenmelidir.

“Biz iyi bir eğitim görsek çocuklarımızın durumu farklı olurdu. Evde de onlara yardımcı olabildik.” (Anne, 38 yaşında)

“Yıllardır bu tür eğitimlere katılıyorum. Okulda eğitim duyurusu yapıldığında içerik hakkında çok bilgi verilmemişti. Ben de yine sıkıcı bir şekilde bir konu anlatılacak diye düşündüm. Fakat sizin konuyu anlatış tarzınız bizi canlı tuttu ve eğitimin birer parçası olduk.” (Öğretmen, Erkek)

Her bölgenin, her okulun kendine has bir yapısı vardır. Okul faaliyetlerinin organizasyonu, bölgenin, okulun ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Çalışılan okullarda tüm aktörleri sürecin içine katmak, hem okul içindeki çalışmaların sürekliliğine katkı sağlamakta hem de okullarda çocuk odaklı çalışma kültürünün yerleşmesine katkı sunmaktadır.

5.6. SOSYAL DESTEKLER

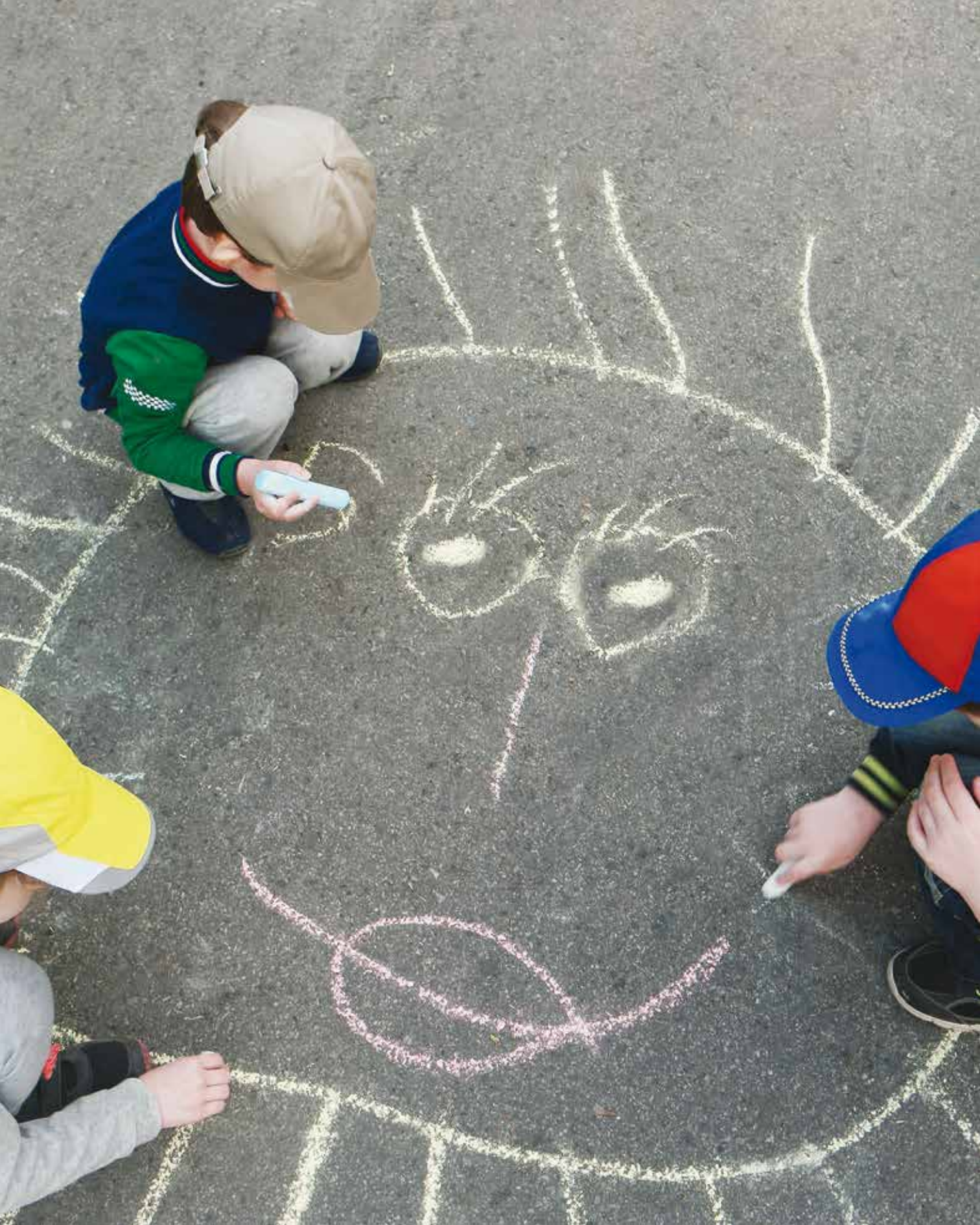
Sosyal destek, okul terki için önlemede temel bir araçtır. Maddi güçlük çeken bir aile, çocuğunu okul yerine herhangi bir işe göndermeyi tercih edebiliyor. Yoksunluk ve açlık, kimi adli sorunlara yol açabiliyor. Yoksulluk, çocuk yaşta evlilik ve çocuk işçiliği riskini artırabiliyor. Bu nedenle çocuklara okulda ücretsiz beslenme sağlanmalı, çocuğun ailesi eğitim bursu ile desteklenmelidir. Okul için gerekli temel ihtiyaçlar ücretsiz karşılanmalıdır (Giysi, çanta, kırtasiye), maddi yoksunluğun okul terki sebebi olmasının önüne geçilmelidir.

SGD, bu doğrultuda çocuklara okulda beslenme desteği, dönem başında kırtasiye desteği ve bir okul yılı boyunca sürecek eğitim bursu sağlamaktadır.

5.7. ÇOCUKLA İLETİŞİM VE GÖNÜLLÜLER

Çocukların, üniversiteli genç gönüllülerle iletişimde olmasının birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi çocukların gençlerle özdeşim kurmalarına olanak sağlamasıdır. Bu, çocuğun iletişimde olduğu genci rol model alması, onda hayranlık duyduğu özellikleri taklit etmesiyle gerçekleşir.

Gençler, çocuklar için akranlarıyla ebeveyni arasında, eşit ilişki kurabilecekleri özel bir konumdadır.



6. ÇALIŞMALARIMIZA BİR ÖRNEK: BENİM OKULUM BENİM HAKLARIM PROJESİ

Benim Okulum Benim Haklarım Projesi, Toplum Gönüllüleri Vakfı (TOG) ortaklığıyla, Sabancı Vakfı'nın mali katkısı ile desteklenen ve Karagörmük Ortaokulu'nda bir okul dönemi boyunca uygulanan bir projedir.

6.1. ÇALIŞTIĞIMIZ OKULLARIN KOŞULLARI

SGD, bulunduğu bölgede pek çok okuldan çocuğun çalışmalarına katıldığı bir mekândır. Çalışmalara dâhil olan çocuklar arasında en fazla sırasıyla Akşemsettin İlkokulu, Hattat Rakım Ortaokulu ve Karagörmük Ortaokulu'nda okuyan çocuklar bulunuyor. Okul içinde ders saatinde gerçekleştirilen atölyeler sayılan bu üç okulda yürütülüyor.

Akşemsettin İlkokulu

Akşemsettin İlkokulu 1926 yılında 27. ilkokul olarak eğitime başlamış, halen 6-10 yaş grubundan çocukların devam ettiği bir ilkokuldur. Akşemsettin İlkokulu, Sulukule'de yaşayıp Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP)³⁷'den mezun olan ve devamında örgün eğitim sistemine dâhil olan çocukların kaydolduğu, dolayısıyla ilk defa okul içinde atölyelerin uygulanmaya başladığı okuldur.

Akşemsettin İlkokulu'nda 817 öğrenci, 23 öğretmen, 1 rehber öğretmen, 1 okulöncesi öğretmeni, 10 derslik, 1 Fen ve Teknoloji Laboratuvarı, 2 Anasınıfı dersliği, 1 kütüphane, 1 kantin, 1 konferans salonu bulunuyor ve ikili öğretim sisteminde, bir diğer ifadeyle sabahçı ve öğlenci olarak faaliyet gösteriyor.³⁸

Okulun ikili öğretim sisteminde faaliyet gösterdiği bilgisi ile, sınıflarda ortalama 40 öğrenci olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum kalabalık sınıf mevcuduna işaret etmektedir.

Akşemsettin İlkokulu'ndaki öğrencilerin devamsızlık oranının, Karagörmük Ortaokulu'na göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu durum, okul yönetimi tarafından, okuldaki öğrencilerin çoğunun Roman olması sebebiyle adres değişikliğinin sık olmasıyla, ekonomik nedenler sebebiyle çocukların çalışmak zorunda kalmalarıyla ilişkilendirilmiştir.³⁹

Tablo 2: Akşemsettin İlkokulu devamsızlık nedeni ile sınıf tekrarı yapan öğrenci sayısı

	Mevcut Durum			Hedef
	2012	2013	2014	2019
NET OKULLAŞMA ORANI	95	97,4	97,8	98,5
SÜREKLİ DEVAMSIZ ÖĞRENCİ SAYISI	115	118	123	110
20 GÜN VE ÜZERİ DEVAMSIZ ÖĞRENCİ ORANI	100	105	112	70
EĞİTİM VE ÖĞRETİMDEN ERKEN AYRILMA ORANI	0,2	0,3	0,1	0
ÖRGÜN ÖĞRETİM DIŞINA ÇIKAN ÖĞRENCİ ORANI	0,1	0,1	0,1	0

Kaynak: Akşemsettin İlkokulu Brifing Dosyası 2015-2016, Sf.15: http://fatihaksemsettin.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/728367/dosyalar/2016_01/12014233_fatihaksemsettinilkokulu20152016brifingdosyas.pdf

³⁷ Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP): Yönergenin yayınlandığı tarihte (Temmuz 2008) 10-14 yaş grubunda olup ilköğretime hiç kaydolmamış, özürsüz devamsızlık veya akademik başarısızlık dışındaki nedenlerle akranlarından en az üç yıl geride kalmış çocuklara eğitimlerine akranlarıyla birlikte devam edebilecekleri yeterlilikleri kazandırarak ilköğretime erişimlerini sağlamayı amaçlayan bir programdır.

³⁸ Akşemsettin İlkokulu Brifing Dosyası 2015-2016, http://fatihaksemsettin.meb.k12.tr/34/10/728367/okulumuz_hakinda.html - Erişim Tarihi: 12.07.2018.

³⁹ Akşemsettin İlkokulu Brifing Dosyası 2015-2016, Sf.15: http://fatihaksemsettin.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/728367/dosyalar/2016_01/12014233_fatihaksemsettinilkokulu20152016brifingdosyas.pdf



Hattat Rakım Ortaokulu

Hattat Rakım Ortaokulu 1959 yılında eğitime başlamış, halen 10-14 yaş grubundan çocukların devam ettiği bir ortaokuldur. Hattat Rakım Ortaokulu 2010-2012 yılları arasında YSÖP'nin uygulandığı ve okul içindeki atölyelerin yaygınlaştırılmaya başlandığı ikinci okuldur.

Hattat Rakım Ortaokulu'nda, 1.257 öğrenci, 59 öğretmen, 2 rehber öğretmen; 16 derslik, 1 spor salonu, 1 kütüphane, 1 kantin bulunuyor.⁴⁰ Okul ikili öğretim sisteminde faaliyet göstermektedir. Buna göre her sınıfın ortalama mevcudunun 37 olduğunu söylemek mümkündür. Hattat Rakım Ortaokulu'ndaki öğrencilerin okula devamlılıklara ilişkin istatistikler bulunmamakla birlikte, okulda çocuklarla birlikte gerçekleştirilen atölye çalışmalarında, okul terklerinin yüksek olduğu gözlenmektedir.

Karagümrük Ortaokulu

Karagümrük Ortaokulu 1969 yılında eğitime başlamış, halen 10-14 yaş grubundan çocukların devam ettiği bir ortaokuldur. Sabancı Vakfı'nca desteklenen 'Benim Okulum Benim Haklarım' projesi okul dönemi boyunca Karagümrük Ortaokulu'nda uygulanmıştır.

Karagümrük Ortaokulu'nda 549 öğrenci, 26 öğretmen, 1 rehber öğretmen; 16 derslik, 1 Bilgisayar sınıfı, 1 Fen laboratuvarı, 1 kütüphane, 1 spor salonu, 1 konferans salonu, 1 kantin bulunuyor.⁴¹

Bu bilgilere göre çocukların çoğunlukla derslere girdikleri dersliklerde ortalama çocuk mevcudu 34'tür. Rehberlik servisi 549 öğrenciye, öğrencilerin velilerine ve öğretmenlere rehberlik hizmeti veriyor.

Tablo 3: Karagümrük Ortaokulu devamsızlık nedeni ile sınıf tekrarı yapan öğrenci sayısı⁴²

Öğretim Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı	Devamsızlıktan Dolayı Sınıf Tekrarı Yapan Öğrenci Sayısı	Sınıf Tekrarı Yapan Öğrenci Sayısı
2014-2015	389	13	15
2013-2014	415	13	13

Sonuç olarak, SGD'nin model olarak kullanılmasını arzu ettiği çalışma yaklaşımı, bu üç okulda 4 yıldır olabildiğince düzenli bir şekilde sürdürülüyor. Bu sayede sadece atölyelere katılan çocuklar üzerinde değil, okulun genelinde olumlu bir iklimin yerleşmeye başladığını söylemek yerinde olur. Öte yandan, çocukların yaşadıkları göç ve sosyo-ekonomik durumlarının yanı sıra, okuldaki öğrenci-öğretmen nüfusu ve sosyal alanlara ilişkin sınırlı imkânların eğitimin niteliğini nasıl etkilediğinin de tartışılması gerekmektedir.

6.2. BENİM OKULUM BENİM HAKLARIM PROJESİ VE ETKİLERİ

Benim Okulum Benim Haklarım projesi kapsamında risk altındaki çocukların içinde bulundukları eğitim ortamlarının çocukların özel ihtiyaçlarına yönelik kurgulanması ve çocuklarla doğrudan ilişkili grupların güçlendirmesi yolu ile çocukların okulu terk etmelerinin önlenmesi hedeflendi. Bu proje ile çocuk ve onunla ilişkili tüm aktörler için "hak temelli güçlendirme" amaçlandı.

Bu doğrultuda Karagümrük Ortaokulu'nda çocukların istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda, çocuklara hitap edecek sosyal beceri atölyeleri kurgulandı. Okul Rehber öğretmeni aracılığı ile SGD'nin uzun yıllardır takip ettiği çocuklar ve atölyelere katılmaya istekli çocuklar bir araya getirildi. Haftada 4 kez çocuklarla ritim ve fotoğraf atölyeleri ile birlikte yaşam ve toplumsal cinsiyet temalarında haklar atölyeleri gerçekleştirildi.

Örneğin ritim atölyesi eğitmen tarafından müzik kalıplarının öğretildiği değil duyguları tanıma, bunları enstrümanla ifade etme, ekip olmayı deneyimleme, ekip arkadaşının duygularını tanıma ve birlikte davranmayı deneyimleme atölyesi olarak kurgulandı. Benzer şekilde fotoğraf atölyesi de çocuklarla birlikte öğrenme ortamının oluşturulduğu zamanlar şeklinde planlandı.

"Çocuklarla hiyerarşinin olmadığı bir ilişki kurarak yürütmeye özen gösterdiğimiz bu atölyelerde birlikte eğlenerek fotoğraflar çektik. Fotoğrafları bir ifade biçimi olarak kullanırken aynı zamanda birbirimizle iletişim kurmayı öğrenmeye çalıştık." (Atölye Eğitmeni)

Çocukların atölye boyunca giderek ilgilerinin arttığını gözlemledim. Diyaloğa, anlamaya, ifade etmeye olan

⁴⁰ http://hattatrakim.meb.k12.tr/34/10/741926/okulumuz_hakkinda.html - Erişim Tarihi: 12.07.2018

⁴¹ Karagümrük Ortaokulu Resmi Web Sitesi: http://karagumruk.meb.k12.tr/34/10/160285/okulumuz_hakkinda.html - Erişim Tarihi: 12.07.2018.

⁴² Karagümrük Ortaokulu 2015-2019 Stratejik Planı, Sf. 40: http://karagumruk.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/160285/dosyalar/2017_05/21222243_KaragYmrYk_Ortaokulu_Stratejik_PlanY.pdf?CHK=f77146fd370cadd5d9e05ea807b74311 - Erişim Tarihi: 12.07.2018

istekleri beni çok etkiledi. Onlardan bir çok şey öğrendim.”
(Atölye Eğitmeni)

Her iki atölye de çocukların ders saatinde okul içinde geçirdiği zamanda kendini rahatça ifade edebilmesi, yanlış yapmaktan endişe etmemesi hedeflendi. Birkaç hafta sonra atölyelerden karşılıklı keyif alma süreci başladı.

“Müzik yapmak için enstrümanlara ihtiyacımız yok. Ellerimizle de ritim tutabiliyoruz.” (Atölye katılımcısı çocuk, Kız, 13 yaşında)

“Salonu bir fotoğraf makinesi haline getirmiştik, siyah kartonlarla. O hep aklımda kalmış.” (Atölye katılımcısı çocuk, Erkek, 12 yaşında)

“Bugün okula gelmeyecektim de, fotoğraf var diye geldim.” (Atölye katılımcısı çocuk, Erkek, 14 yaşında)

“Işıklı boyamayı çok sevmiştim. Onu tekrar yapmak çok hoşuma gitti.” (Atölye katılımcısı çocuk, Kız, 11 yaşında)

Çocukların adaletsizlik kavramı ve ayrımcılık konusu üzerine düşünmeye başlaması ve hakkını savunma konusunda kendine güven geliştirmeye başlaması hedeflenen haklar temalı oyunlardan birinin sonunda eğitmenlerin, gönüllülerin ve çocukların izlenimleri şöyle oldu:

“Oyun sonundaki değerlendirmede oğlanlar kızlara daha az pas attıklarını söylediler. Kızlardan biri, erkekler önyargı ile yaklaşıyor, dedi. Oğlanlardan biri ise, fırsat verilse kızlar da oynar, dedi. Adalet kavramı üzerine düşündüler.” (Atölye Eğitmeni)

“Oyuna geçtiğimizde tüm çocukların anlatma isteğinin arttığını, hepsinin oynamak için heveslendiğini gördüm. Çocuklarla geçirilen zamanda, onlar mutlu oldukça iyi hissettim. Geçen haftaya oranla bu hafta bizlere karşı daha yakın davrandılar.” (Atölye Gönüllüsü)

“Çocuklar ile çocuk hakları hakkında konuştuk. Yargılanma, yargı, adalet, bilgi edinme hakkı gibi temalar üzerine konuştuk. Burada çocukların birbirlerinden etkilendiklerini gözlemledim. Öğrenme hakkından bahsettiğimizde çocuklardan dilek kutusu hakkında, nereden bilgi alabiliriz gibi sorular geldi. Oyunu oynadıktan sonra konuşma kısmında birbirlerinden etkilendiklerini gördüm. Hiç kimse oyunu bozmadı ve herkes oyunu oynamaktan zevk aldı.” (Atölye Gönüllüsü)

Çocuklarla doğrudan ilişkili olan öğretmenlerinin ve annelerinin de başta çocuk hakları olmak üzere, çocuklarla ve temel insan haklarıyla ilişkili konularda güçlendirilerek; çocuklar odağındaki hedeflere ulaşılması konusunda destek mekanizmaları kurulması hedeflendi.

Bu kapsamda Öğretmenlerle çocuk algısı, çocuk hakları ve ihtiyaçları farklılaşan çocuklar konularında, annelerle ise insan hakları ve çocuk haklarına dair atölyeler gerçekleştirildi.

“Artık kızımı dinlemeye daha fazla gayret ediyorum.” (Anne, 30 yaşında)

“Çocuklara vuruyordum, artık vuramıyorum. Televizyonu çocukların hayatından çıkardım. Bir haftadır televizyon hayatlarında yok.” (Anne, 36 yaşında)

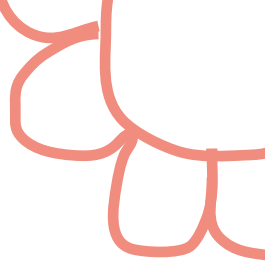
“Kadınlar her zaman çözüm odaklı davranıyor. Her şeyi konuşarak çözmeyi istiyor. Ama kocam hep ‘sus’ diyor.” (Anne, 40 yaşında)

“Çocuklarım burada oyun oynadıkları için çok mutlu.” (Anne, 37 yaşında)

Bir dönemde veya birkaç atölye ile tüm davranış sorunlarını, sınıf içindeki problemleri aşmak için formüller üretmek elbette imkânsızdır. Bu nedenle bu türden çalışmaların bir dönem yerine okul sistemi içinde bir program olarak yerleşmesi, elde edilecek kazanım ve kalıcı değişimler için gerekli bir araçtır.

“Çocuk haklarını sınıfta hayata geçirmek için daha çok uygulama önerisine ihtiyacımız var.” (Öğretmen, Kadın)





7. RİSK ALTINDAKİ ÇOCUKLARLA ÇALIŞMA YAKLAŞIMINA DAİR ÖNERİLER

Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu⁴³ araştırmasında çocuklardan “Okulu terk etmeyi önlemek için neler yapılabilir?” konusuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Çocukların önerileri ise şöyle sıralanmıştır:

- Okul, eğitsel ve mesleki yönlendirme konusunda eksik kalmaktadır.
- Daha iyi yönlendirme yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişim daha samimi ve olumlu olmalıdır.
- Okulların başarısız veya risk grubundaki öğrencilere bakış açısı değişmelidir.
- Öğrenci okulu bıraktıktan sonra aile ilgisiz kalmıştır ve öğrenciyi kendileri için bir yük olarak görmüştür. Ailelerin bu konularda eğitilmesi gerekmektedir.

Dezavantajlı durumda olan çocukların ek eğitim olanakları ile desteklenerek, okulu terk önlemek gerekmektedir. SGD olarak politika yapıcılara, yerel yönetimlere, okul yönetimine yönelik sunulan öneriler şöyle sıralanabilir:

Politika Yapıcılar tarafından

- Risk altındaki-dezavantajlı grupların (Roman, mülteci, engelli) okula hiç kayıt olmama, geç kayıt olma, düzenli devam etmeme ve okuldan erken ayrılma gibi durumlarına ilişkin ayrıştırılmış veri toplanması,
- Risk altındaki çocukların tespiti ve ihtiyaçlarının takibinin gerçekleştirilmesi için okul sosyal hizmeti uygulamasına geçilmesi, rehber öğretmen sayılarının artırılması,
- Okullardaki kalabalık öğrenci nüfusunun, okulların fiziksel yapısına uygun olarak düşünülmesi,
- Müfredata, çocuk hakları, insan hakları, ayrımcılık, toplumsal cinsiyet eşitliği konularının dahil edilmesi,

Yerel Yönetimler tarafından

- Okullardaki öğretmenlerin, çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için sistematik bir iş birliği yapılması,

- Akran zorbalığı, okul terki, erken yaşta evlilik, çocuk işçiliğinin oranlarının tespit edilmesi ve tüm yerel aktörlerin dahil olacağı çözüme yönelik koordinasyon kurulu kurulması,

Okul Yönetimleri tarafından

- Risk altındaki çocukların tespitinin yapılabilmesi için okula kayıtlı tüm çocuklarla belirli aralıklarla görüşmeler yapılması,
- Risk altındaki-dezavantajlı grupların (Roman, mülteci, engelli) okula hiç kayıt olmama, geç kayıt olma, düzenli devam etmeme ve okuldan erken ayrılma gibi durumlarına ilişkin ayrıştırılmış veri toplanması,
- Öğretmenlerin risk altındaki çocuklarla çalışmak, farklı öğretim metotları gibi konularda güçlendirilmesi,
- Çocukların toplumsal cinsiyet eşitliği, akran zorbalığı, çocuk hakları konularında güçlendirilmesi,
- Öğrenci temsilciliğinin veya kulüplerinin aktifleştirilerek, çocukların okul yönetimlerine ihtiyaçlarını iletebilecekleri ve çözüm önerilerine ortak olabilecekleri bir katılım mekanizması kurulması

önerilmektedir.

Risk altındaki çocukların okulu terkinin önlemek ve örgün eğitim kurumlarında çalışma örneği sunulan çalışmaların model olarak farklı mahalle ve okullarda yaygınlaşmasının olanakları aranmalıdır.

Her bölgenin, mahallenin ve okulun ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Dolayısıyla bölgenin ihtiyaçlarını ve çocukların isteklerini göz önünde bulundurarak model hakkında çeşitli düzenlemeler yapmak mümkündür. Bu da ancak model olarak sunulan çalışmanın etkilerini düzenli bir şekilde takip ederek mümkün olabilir.

Risk altında ve okulu terk eğiliminde olan çocuklarla uzun süreli çalışmak, modelin temeli olmalıdır. Bunun için çocukların birebir takip edildiği, ihtiyaç ve yeteneklerinin izlendiği bir sistem kurulması gereklidir.

Sonuç olarak, her türlü çalışmada çocuğun üstün yararı ilkesi çerçevesinde çocukla güvene dayalı bir bağ kurarak, ihtiyaç odaklı, yaratıcılığı destekleyen, katılımcı ve uzun süreli atölye programlarının tüm eğitim sistemi içine yerleşmesi dileğimizdir.

⁴³ MEB, UNICEF, Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu, Ankara 2013.



KIRILGAN BİR GRUP: KARAGÜMRÜK'TE KIZ ÇOCUKLARININ SORUNLARI VE İHTİYAÇLARI ARAŞTIRMASI

Okullaşma Oranlarına Toplumsal Cinsiyet Açısından Bakmak

Risk altındaki çocuklarla çalışırken bu çocuk grubu içinde daha kırılgan bir grup olarak kız çocuklar karşımıza çıkar. **Tüm çocukların paylaştığı sorunları ve bunların sonuçlarını/ etkilerini paylaşan kız çocukları**, cinsiyetlerinden kaynaklı olarak daha kırılgan hale gelmektedir. Buradan hareketle “Benim Okulum Benim Haklarım Projesi” kapsamında “Kız Çocuklarının İhtiyaçlarının Belirlenmesi Araştırması” yürütülmüştür.

Bu araştırmanın en temel hedefi projenin çocuklar üzerindeki etkileri incelenirken, özellikle kız çocuklarının okula devam ve okul terk durumları ile ilgili temel ihtiyaç ve sorunların tespit edilmesidir. Böylece Karagümrük bölgesindeki ortaokul düzeyinde kız çocuklarının devamsızlık veya terk nedenlerinin saptanması, devamsızlık ve okul terk riski altındaki kız çocuklarının tespiti, izlenmesi ve gerekli güçlendirme çalışmalarının yapılması ile devamsızlık veya terkin ön belirtileri ile erken tanıma yöntemlerinin ortaya konması hedeflenmiştir.

Araştırmanın kız çocuklara odaklanması kadar Karagümrük bölgesinde yürütülmüş olması da önemlidir. Çünkü başka alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da veriler etnik gruplar temelinde toplanmadığından, Roman çocuklar arasındaki okula gitmeme, geç başlama, düzensiz devam ve okul terki gibi durumları sayısal olarak belirlemek, bu alanlarda zamanla ortaya çıkan değişimi saptamak mümkün değildir. Ancak, kısıtlı kaynakla gerçekleştirilen belirli saha çalışmaları ve gözlemler neticesinde, Roman çocukların toplumun okullaşma düzeyi en düşük kesimleri arasında yer aldığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda, Roman çocukların okula devamının düşük olmasının nedenleri ve okul dışına itilmelerinin önündeki engeller arasında şunlar sayılabilir⁴⁴:

- Maddi sebepler (yoksulluk nedeniyle erkek çocukların erken yaşta çalışma zorunluluğu, okul masraflarının aile bütçesi tarafından karşılanamaması)
- Okullardaki diğer öğrenciler, veliler ve okul yönetimi tarafından sosyal dışlanma
- Roman çocukların örnek alabileceği okuyan rol modeli eksikliği

- Erken yaşta evliliğin yaygın olması sebebiyle kız çocuklarının okulu bırakması
- Göçebe yaşam tarzlarından dolayı Roman çocukların okula düzenli gidememesi
- Roman mahallelerindeki okullarda fiziki kapasitesinin, öğretmenlerin motivasyonunun ve eğitimin niteliğinin düşüklüğü.

Aile ve Sosyal Politikaları Bakanlığı tarafından hazırlanan Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2021) 1. Aşama Eylem Planı'nda “Roman çocukların eğitim olanaklarından yeterince yararlanmadığı, eğitim olanaklarına erişimin düşük, erken terklerin ve devamsızlıkların yüksek olduğu” tespiti yapılmıştır.

Avrupa Birliği 2012 İlerleme Raporu'na göre Roman çocuklar arasında devamsızlık ve okulu terk oranları yüksektir. MEB, 2011 yılında gerçekleştirilen “Roman Çocuklar ve Eğitim” çalıştay sonucunda, ilköğretimde düşük okula kayıt ve yüksek okul terk oranlarını, aynı zamanda yüksek devamsızlık oranını teyit etmiştir. Sonuç olarak, her ne kadar Türkiye genelinde geçen senelere kıyasla okula devam etme oranında artış görülse de, bölgesel oranlardaki dalgalanmalar göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, mevcut eğitim politikalarının okula devam etme oranındaki bölgesel farklılıkları azaltmada yetersiz kaldığı göze çarpmaktadır.

Farklı kaynakların da gösterdiği gibi, Roman çocuklar okul terk konusunda önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra Karagümrük Mahallesi'nde yaşayan çocukların, Roman olsun veya olmasın, pek çoğunun okul terk riski altında olduğunu mahalledeki on yıllık deneyimimizle söyleyebiliriz. Kız çocuklarının, cinsiyetlerinden kaynaklı olarak daha kırılgan bir grup olduğunu düşünüyoruz. Bu sebeple araştırmamızda kız çocuklarının ihtiyaç ve sorunlarına odaklandık, toplumsal cinsiyet meselesinin eğitim alanındaki yansımaları, Karagümrük Mahallesi özelinde ortaya koymayı hedefledik.

“4+4+4” olarak bilinen ve 2012'de yürürlüğe giren yasa değişikliği zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkarmıştır. Ulusal ve uluslararası kurumların işbirliği, özellikle sivil toplum kuruluşlarının girişimleri ve projeleri sayesinde son 20 yılda kız çocuklarının okullaşması konusunda ilerleme kaydedilmiştir. Kız çocuklarının okullaşması konusunda toplumda konuya ilişkin farkındalığın arttığı söylenebilir.

Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim İzleme Raporu 2016-2017'ye göre, kız çocukların okullaşma oranlarında artış söz konusudur. Rapor ayrıca son yıllarda MEB tarafından ulusal ve uluslararası işbirlikleriyle yürütülen toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili projelerin ve STK'ların bu alandaki çalışmalarının olumlu sonuçlar verdiğine işaret ediyor. Kız çocukların ortaöğretimde okullaşma oranı, okullaşmanın en düşük olduğu bölgelerden Güneydoğu Anadolu'da 2015-16'da %64,2 iken 2016-17'de %65,8'e; Doğu Anadolu'da %64,4'ten, %66,8'e çıkmıştır.

Türkiye genelinde geçen senelere kıyasla kız çocuklarının okullaşma ve okula devam etme oranında artış görülse de kırsal ve bölgesel düzeyde bakıldığında bu oran kız ve erkek çocukları açısından farklılaşma göstermektedir. Türkiye'nin sosyo-ekonomik açıdan değişkenlik gösteren bir yapı taşıdığı düşünüldüğünde mevcut eğitim politikalarının okula devam etme oranındaki bu bölgesel farklılıkları azaltmada yetersiz kaldığı göze çarpmaktadır.

Yerel dinamikleri gözeten ve buna uygun politikalar geliştiren bir eğitim yaklaşımı bulunmaması, çocukları farklı nedenlerle okuldan uzaklaştırmaktadır. Kimi bölgelerde çocukların iş gücüne katılımı (kırsal bölgelerde mevsimlik tarım işçiliği, çocuk işçiliği gibi) eğitimlerini engellemektedir. Bölgesel düzeyde farklılaşan kültürel değerler kız ve erkek çocukların eğitimi konusunda yaklaşımları belirlemekte ve bölgeler arasında değişime neden olmaktadır.

Türkiye geneli okullaşma oranlarını özetlemesi açısından TÜİK verilerine baktığımızda (Bkz. Tablo 4) erkek çocukları ve kız çocuklarının okullaşma oranlarının eşit olduğu görülmektedir. Ancak tabloda dikkat çektiği üzere, çocukların yaşları arttıkça okullaşma oranı düşmekte ve yaş okullaşmayı etkileyen belirleyici faktörlerden biri olarak önem kazanmaktadır.

Tablo 4: Okullaşma oranları

Eğitim seviyesi ve cinsiyete göre brüt ve net okullaşma oranı, 2012/13-2016/17

Öğretim yılı	Okullaşma oranı	EĞİTİM SEVİYESİ (%)								
		İlkokul (1-4. sınıf)			Ortaokul (5-8. sınıf)			Ortaöğretim (9-12. sınıf)		
		Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
2012/13	Brüt	107,5	107,2	107,8	107,6	106,1	109,2	96,8	99,6	93,8
	Net	98,9	98,8	98,9	93,1	93,2	93	70,1	70,8	69,3
2013/14	Brüt	111,9	111,5	112,4	108,8	106,9	110,8	103,3	106,1	100,3
	Net	99,6	99,5	99,6	94,5	94,6	94,5	76,7	77,2	76,1
2014/15	Brüt	101,1	100,8	101,4	107,1	105,5	108,8	107,4	109,8	104,8
	Net	96,3	96	96,6	94,3	94,4	94,3	79,4	79,5	79,3
2015/16	Brüt	99,2	98,9	99,5	107,1	105,5	108,9	109,9	112,3	107,3
	Net	94,9	94,5	95,2	94,4	94,4	94,4	79,8	79,4	80,2
2016/17	Brüt	96	95,9	96	105,3	104,5	106,1	106,9	110	103,7
	Net	91,2	91,1	91,2	95,7	95,6	95,8	82,5	82,7	82,4

Kaynak: TÜİK, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012/13-2016/17
Okullaşma oranları Türkiye İstatistik Kurumu tarafından hesaplanmıştır.

Öte yandan kız çocuklarının okullaşması ile ilgili yapılmış pek çok araştırma ve yayınlanmış rapor toplumsal cinsiyet açısından kalıp yargı ve rollerin, kız ve oğlan çocukların okullaşma biçimlerinde ve oranlarında belirgin farklar yarattığını göstermektedir. Sadece öğrenciler açısından değil, özellikle velilerin yaklaşımları, ders araç-gereçlerinin içeriği ve kullanımı, öğretmen-idarecilerin öğrencilere yönelik tavırları ve okul çalışanları arasındaki iş bölümü gibi konularda da toplumsal cinsiyet açısından pek çok sorunlu nokta bulunmaktadır. Eğitime erişimin oransal olarak artması, eğitimdeki kalitenin ve dolayısıyla akademik başarının artmış olduğu anlamına gelmemektedir.

Türkiye'nin eğitim politikasındaki sorunlardan biri çocuk merkezli olmamasıdır. Oysaki TÜİK verilerine göre Türkiye nüfusunun %28,3'ünü çocuk nüfus oluşturmaktadır.⁴⁵ Çocukları merkeze almayan eğitim anlayışı çocukları güçlendirme ve etkinleştirme konusunda yeterli gelmemekte, bu da çocukları okuldan uzaklaştıran bir faktöre dönüşmektedir. Çocuğu merkeze almayan dil okullara yansımakta ve okullarda idare ile öğrenciler arasında kopukluk bulunmaktadır.

Öte yandan Türkiye'de yeterli bir okul terki izleme sistemi bulunmamakta ve mevcut izleme yöntemleri caydırıcı bir nitelik taşımamaktadır. Bu bağlamda, okul terk anlamında risk grupları belirlenmemekte ve izlenmemektedir.

Okul bırakma nedenleri detaylı olarak incelendiğinde mikro alandan makro alana çeşitlenerek **kişisel özellikler, aile özellikleri, ikamet edilen çevrenin özellikleri, okul ve öğretmenler, eğitim sistemi, toplumsal cinsiyet ve sosyo-ekonomik faktörler** şeklinde sıralanabilir.

Ayrıca öğrencinin akademik başarısızlığı ve sınıfta kaldığı durumda yaşlılarından geri/ayrı düşmesi mikro nedenlerden olmakla birlikte sosyo-ekonomik açıdan alt gelir grubunun yaşadığı bölgelerde oldukça sık karşılaşılan bir nedene dönüşmektedir.

Okul terki ve okullaşma oranları üzerine yapılan araştırmalarda okul terk davranışında risk grubunu oluşturan faktörler ekonomik nedenler, eğitim sisteminden kaynaklanan nedenler, aile ve okulla ilgili nedenler, kişisel nedenler şeklinde kategorize edilebilir. Toplumsal cinsiyet de bir kategori olarak bulunmakla birlikte, toplumsal cinsiyetin tüm kategorilere sinmiş toplumsal düzeyde algı ve tutumları şekillendiren bir boyutta olduğunun altı çizilmelidir. Bu kategoriler şu şekilde detaylandırılabilir⁴⁶:

Toplumsal Cinsiyet

- Ev işleri
- Erken evlilik
- Kendinden küçük çocuk ve yaşlı bakımı
- Bedensel gelişim ve konu hakkında bilgi sahibi olmama
- Eğitim sisteminin cinsiyet eşitliğini gözetmemesi
- Aile, öğretmen ve idarecilerin kız çocuklara yönelik tavrı ve algısı

Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Nedenler;

- Eğitimde cinsiyet eşitsizliğine dayalı söylem
- Uygulamadaki boşluklar

Ekonomik Nedenler;

- Ailenin ekonomik geliri
- Çocuk işçilik
- Okul giderleri (servis-kırtasiye-harçlık-beslenme)

Aile ile ilgili Nedenler;

- Ailenin eğitim düzeyi
- Ailenin ilgi düzeyi
- Aile ile iletişim
- Ailevi sorunlar (tek ebeveyne sahip olmak vb)

Okulla ilgili Nedenler;

- Okulla ilişki
- Öğretmenlerle ilişki
- Rehber Öğretmen ve idare ile ilişki
- Sınıfla ilişki
- Nakil problemleri
- Disiplin cezaları
- Bildirim sorumluluğunun yerine getirilmemesi
- Okulun uzak olması
- Ders başarısı
- Okulun fiziki koşullarının yetersizliği

⁴⁵ Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, Sayı: 27596.

⁴⁶ Kültegin Ögel, Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi Araştırma Raporu, 2011.

Kişisel Nedenler/Diğer;

- Sağlık
- Psikolojik
- Dil kaynaklı nedenler

Bu raporda kız çocukları özelinde ayrıntılandırıldığı üzere okul terki nedenleri kız çocukları ve oğlan çocukları arasında benzerlikler göstermekle birlikte önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Kız çocukları, okul terki konusunda daha yüksek bir risk grubunu oluşturmakta ve özel bir dikkat gerektirmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Nisan 2018’de başlayan araştırma kapsamında konu ile ilgili veri kaynağı olabileceği düşünülen farklı gruplara ulaşılmıştır. Araştırmayı bağımsız bir ekip yürütmüş Sulukule Gönüllüleri Derneği araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için tüm koşulları sağlamıştır.

Araştırmada Karagömrük Mahallesi’ndeki, Karagömrük ve Hattat Rakım Ortaokullarında eğitim gören kız çocukları temel hedef grup olarak seçilmişse de çocuklarla çalışırken, çalışmanın verimini etkileyecek en önemli iki unsur olan anneler ve öğretmenler de araştırmanın parçası olmuştur.

Araştırmada derinlemesine görüşme, katılımcı gözlem, odak grup görüşmesi gibi niteliksel araştırma yöntemlerine ayrıca anket gibi niceliksel veri toplama tekniğine başvurulmuştur. Görüşme ve odak gruplar araştırmanın temel veri toplama tekniği olmuştur.

Görüşme tekniği genel olarak farklı sebeplerle ve biçimlerle öteki haline gelmiş, yok sayılmış grupların seslerini belgelemek için kullanılmaktadır. Katılımcı gözlem ise görülen ve duyulanların yorumlandığı bir anlayış süreci yaratacağı için tercih edilmiştir. Araştırmada görüşme ve gözlemin birbirini desteklemesi hedeflenmiştir. Elde edilen veriler katılımcı gözlem ile birlikte analiz edilmiştir.

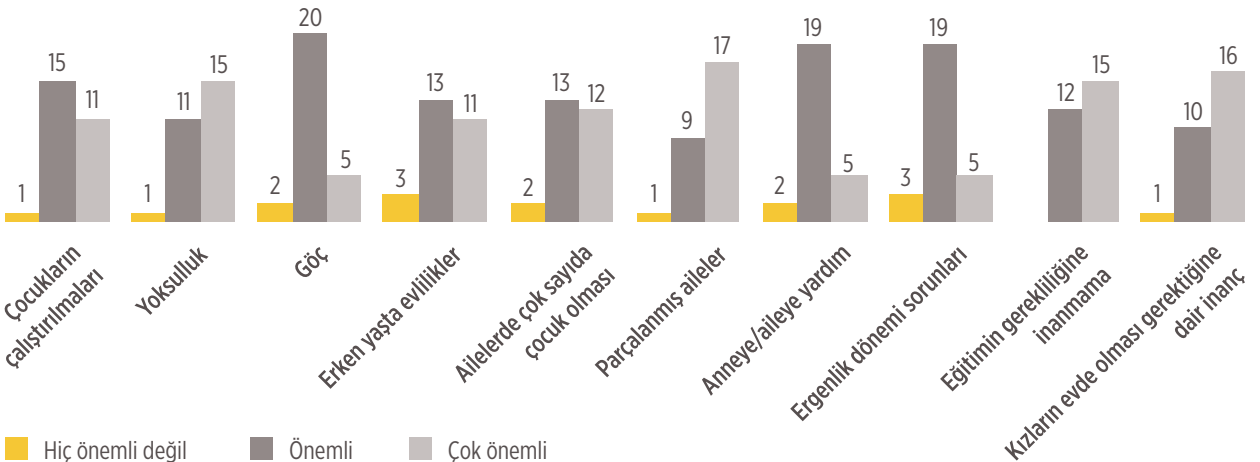
Araştırmada iki farklı ortaokuldan kız çocukları ve anneleriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okullardan birinin rehber öğretmeni diğerinin de müdür yardımcısı ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Son olarak iki okulun tüm öğretmenlerine doldurmaları için kısa bir anket formu ulaştırılmış ve onların görüşleri bu form aracılığıyla toplanmıştır.

KARAGÖMRÜK’TE KIZ ÇOCUKLARININ OKULU TERK NEDENLERİ

Genel literatürün ve bu araştırmanın ortaya koyduğu önemli bir sonuç, çocuğun cinsiyetinin kız olması okula devam konusunda risk oluşturan nedenlerden biridir. Bu bağlamda araştırma kız ve oğlan çocuklarının farklı gerekçelerle okul terk eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçları ise mikro ve makro ölçekte değerlendirmek mümkün olmuştur. Mikro düzeyde aile ve okulla ilgili ihtiyaç ve sorunlar tespit edilmiş makro düzeyde ise eğitim sistemi, muhafazakârlaşma ve toplumsal cinsiyet kaynaklı sorunlar karşımıza çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlere çocukların okulu bırakma nedenleri sorulmuş ve toplumsal cinsiyet kaynaklı sebep, öğretmenlerce de desteklenmiştir (Çok önemli diyenlerin oranı %47).

Grafik 2: Öğretmenlerin gözünden kız öğrencilerin okulu bırakma nedenleri



İlerleyen kısımlarda detaylarını bulacağınız bu faktörler kısaca şöyle sıralanabilir:

Aile ile ilgili nedenler;

- Ailenin eğitim düzeyi
- Rol modeller
- Kalabalık ve/veya parçalanmış aileler (tek ebeveyne sahip olmak vb.)
- Yoksulluk

Okulla ilgili nedenler;

- Öğretmenlerle ilişkiler (branş ve rehber öğretmen, idareciler)
- Akranlarla ilişkiler (akran şiddeti ve arkadaşlık ilişkileri)
- Akademik başarıları ve gelecek beklentileri
- Okul ortamı (sosyal etkinlikler, fiziki koşullar, okul çevresi)

Toplumsal Cinsiyet

- Ev işleri, kendinden küçük çocuk ve yaşlı bakımı
- Erken evlilik
- Bedensel gelişim ve konu hakkında bilgi sahibi olmama

Aile ile İlgili Nedenler

Türkiye’de ailelerin eğitim düzeyi, ekonomik gelişmişliği ve hanedeki çocuk sayısı genel olarak çocukların okullaşma oranlarını doğrudan etkileyen faktörler arasındadır. Eğitim Reformu Girişimi’nin 2016-2017 Eğitim İzleme Raporu’nda yer alan ve aşağıdaki tabloda (Tablo 5) özetlediği üzere, ebeveynin çalıştığı işin niteliğinin düşmesi orta öğretime devam oranının düşüşüyle neredeyse paralel bir seyir izliyor. Ayrıca eğitim düzeyinin düşmesi ile devam oranlarının azalması arasındaki ilişki de benzer biçimde değişiyor. Son olarak hanedeki çocuk sayısının artması ile çocukların okula devamları da birbiriyle ilişkili değişkenler olarak karşımıza çıkıyor.

Tablo 5: Ailevi özelliklere göre ortaöğretime katılım

		2012		2013		2014		2015	
		KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK	KADIN	ERKEK
TOPLAM		61,7	65,4	66,5	70,0	68,7	70,5	71,3	73,6
YERLEŞİM YERİ	Kırsal	47,2	56,6	55,0	63,1	-	-	-	-
	Kent	70,0	70,1	72,8	73,7	-	-	-	-
HANEDE 19 YAŞINDAN GENÇ NÜFUS	0-1	71,6	73,3	74,2	76,8	80,0	80,7	82,2	82,9
	2-3	67,4	68,8	71,8	72,9	66,2	67,4	69,2	70,6
	4 ve daha fazla	44,4	50,2	49,8	55,7	45,1	49,6	46,1	53,1
HANEHALKI REİSİNİN EĞİTİM DURUMU	Okuryazar olmayan	36,6	42,0	40,1	48,4	39,8	48,7	41,1	52,2
	Okuryazar ancak bir okul bitirmemiş	42,0	46,3	42,5	48,3	49,0	50,3	50,8	53,4
	İlkokul mezunu	59,1	61,8	65,2	67,1	66,8	67,5	69,4	70,9
	İlköğretim okulu mezunu	68,6	75,5	73,2	78,4	77,9	79,5	78,6	78,6
	Lise mezunu	84,4	86,8	86,2	89,4	85,5	91,0	88,2	91,4
	Yüksekokul mezunu ve üzeri	93,3	96,6	95,1	96,1	96,3	97,1	96,6	96,1
HANEHALKI REİSİNİN MESLEK GRUBU	Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	81,4	81,8	87,0	89,9	88,8	85,1	87,9	90,3
	Profesyonel meslek mensupları	90,8	92,3	92,5	95,0	92,9	97,0	96,2	95,9
	Yardımcı profesyonel meslek mensupları	87,8	89,3	87,2	89,2	91,4	89,6	90,9	90,0
	Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	86,0	88,7	85,9	87,2	87,4	87,0	93,7	91,4
	Hizmet ve satış elemanları	67,6	71,8	71,5	74,7	74,7	77,8	78,2	81,0
	Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık	43,6	54,1	50,2	60,7	55,1	63,7	61,6	67,9
	Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	67,5	68,7	73,2	72,4	75,4	73,8	76,9	76,4
	Tesis ve makine operatörleri ve montajcıları	69,3	68,7	72,9	73,3	73,8	74,4	74,8	76,6
	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	56,7	61,8	60,6	65,2	64,5	63,9	67,0	67,9
ANNENİN TEK EBEVEYN OLDUĞU AİLELER		62,1	62,8	67,4	65,9	68,8	68,7	70,1	72,9

Kaynak: Eğitim Reformu Girişimi

Araştırmaya dönüldüğünde ise bu sonuçları doğrulayan bir tablo ile karşılaşılıyor.

a) Ailelerin Eğitim Düzeyinin Düşük Olması

Araştırmada Karagömrük mahallesinde yaşayan, kız çocuğu olan kadınlarla görüşmeler yapıldı. Görüşme yapılan anneler ya ilkokul mezunu ya da hiç okula gitmemiş kişilerdi. Bir kısmı okuma yazma bilmiyordu. Mahallenin geneliyle ilgili bilgi sahibi olan bölgedeki öğretmenler de genel olarak ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olduğunu doğrulamaktadır.

“Lise mezunu çok velim yoktur mesela. Ya hiç okula gitmemiş ya ilkokul mezunu olanlar var.” (Kadın, Rehber Öğretmen)

Annelerin eğitim düzeyinin düşük olması çocuklarının derslerine yardım edememelerine sebep oluyor. Ayrıca evde kız çocuklara rol model olacak bir ebeveynin olmaması da kız çocuklarının okulla ilişkilerini etkiliyor.

“Biz iyi bir eğitim görsek çocuklarımızın durumu farklı olurdu. Evde de onlara yardımcı olabilirdik.” (Anne, 38 yaşında)

b) Rol Modellerin Önemi

Çocukların gelecek beklentilerinin olumlu anlamda güçlü olmaması eğitimin önemini hayatlarında hissetmemeleri durumuna yol açıyor. Eğitimli veya eğitimin önemini hissettirecek rol modellerin çevrelerinde olması çocukların okulla ilgili algılarını olumlu anlamda değiştiriyor.

Fakat annelerin eğitim düzeyleri, kız çocuklarının eğitim almasına dönük algıyı olumsuz yönde etkilemiyor. Anneler, kendi eğitim düzeylerinin düşük olmasını da sebep göstererek kızlarının okula devamını önemli ve gerekli görüyorlar. Anneler tarafından çocuklara gelecek için bir meslek ideali biçiliyor; “Benim gibi olmasınlar” ifadesi annelerle yapılan görüşmede en sık duyulan ifade olma özelliği taşıyor.

Ailenin eğitim düzeyi ile çocukların okulla ilişkilerini ve okul başarılarını takip etme davranışı arasında yakın bir ilişki mevcut. Görüşmecilerimize bakıldığında ailelerde annelerin çocukları takip eden öncelikli aktör olduğu görülüyor. Anneler daha fazla okul ve öğretmenlerle ilişki kurarken, babalar okullaşma konusunda olumsuz düşünmemelerine rağmen, okulla mesafeli bir ilişki kuruyorlar. Bu da toplumsal düzeyde çocuk bakımının kadınların görev ve sorumluluğu olduğu yönündeki toplumsal cinsiyet yargısının ailelerde tekrar üretildiğini gösteriyor.

Anneler çocuklarının veli toplantılarına gittiklerini ifade etmişlerdir. Veli toplantıları dışında ise çocukların okullarında ilişkileri oldukça kısıtlıdır. Genel eğilim bir sorun olduğunda okula gitmek ve öğretmenlerle, idarecilerle görüşmek yönündedir.

“Okula çocukları götürüp getirmek için gidiyorum. Bunun dışında toplantılar, öğretmenle konuşmamız gereken özel mevzular olduğu zaman gidiyorum.” (Anne, 33 yaşında)

“Küçüğün durumunu hep sorarım. Büyüğü, bir şey olduğunda gider sorarım. Genellikle toplantılarda görüyorum öğretmenleri. Öğretmenleri çok olduğu için soramıyoruz sık sık.” (Anne, 34 yaşında)

c) Kalabalık ve/veya Parçalanmış Aileler

Saha çalışması esnasında genel olarak çekirdek aile (2-7 çocuk) yapısı ile karşılaşıldı. Çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin çocuklara yönelik ilgisinin, onların okulla ilişkilerini takip etme yoğunluklarının azaldığı, gelir düzeyinin yarattığı sorunların daha zorlayıcı hale geldiği ve kız çocuklarının ev işlerine ayırdıkları zamanın arttığı görülmüştür.

Öte yandan özellikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler çocukların pek çoğunun tek ebeveyne sahip olduğuna işaret ediyor. Kimileri ebeveynlerini kaybetmiş olduğunu, kimileri ebeveynlerinin cezaevinde olduğunu belirten görüşmeciler, tek ebeveyn durumunun okula devamlarını doğrudan etkilediğini belirtiyorlar. Tek ebeveyn olan ailelerde çocuğun ebeveyne yardım etmesinin daha güçlü şekilde beklendiği görülüyor. Ayrıca tek ebeveynin, özellikle annelerin, çocuğun takibini ve güvenliğini sağlamayı üstlenmekte zorluk yaşaması sebebiyle çocuğu okula göndermek konusunda çok istekli olmadığı anlaşıyor.

Ebeveyn anlamında çoğunun ya annesi yok ya babası yok. Bu anlamda sıkıntılar ailevi oluyor. (Kadın, Rehber Öğretmen)

“Kızını almak istediğini belirten velilerin çoğu kadındı. Yalnız anne bakıyorsa çocuğa okula göndermek ekstra zor geliyor.” (Kadın, Rehber Öğretmen)

d) Yoksulluk

TÜİK İstatistiklerle Çocuk 2017⁴⁷ araştırmasına göre Türkiye’de eğitim konusunda yaşanan en büyük sorunun eğitim masrafları olduğu belirtiliyor. Bu bağlamda, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan bölge ve kesimlerde okula devam konusu ailenin gelir düzeyiyle doğrudan ilişkili hale geliyor. İstanbul’un dezavantajlı bölgeleri arasında yer alan Karagömrük’te yaşayan ailelerin çocuklarını okula göndermekle ilgili temel kaygılarından biri de okul masrafları oluyor. Okul masrafları hem kitap, defter ve kırtasiye gibi giderleri hem de beslenme, kıyafet gibi giderleri kapsıyor. Öyle ki, ailelerin eğitim gören çocuk sayısı arttıkça masraflara yetişememeleri konusunda şikâyetleri de artıyor.

“Benim büyük oğlana hem okula ayrı istiyor hem kurs öğretmenleri Türkçe ayrı diyor, İngilizce ayrı diyor, matematik ayrı diyor. En basit kitap 25 milyona. (...) 3 tane çocuk. Baba da çalışıyor. Ben de iş getirip yapıyorum. Öğretmenler devletin kitabını da kullanmıyor fazla konu yok diye. (...) Beslenmeyi evde gelip yeseler bile çocuk mağdur olmasın diye para bekliyor anneden, babadan... Kantin dışında 25 kuruşluk şeyi 1 milyona veriyor.” (Anne, 33 yaşında)

“1000 kişi olduğunu düşünürsek çoğu Balat’tan, Fener’den, Karagömrük’ten aldığımız kesim. Çoğu sosyo-ekonomik anlamda çok düşük seviyede. (...) Ev ziyaretlerinde görüyoruz, çok küçük evlerde çok kişinin yaşadığını, bazı evlerin ocağı yok, lavabosu yok.” (Kadın, Rehber Öğretmen)

Mahalleye dair gözlemlerden bir diğeri de, yoksulluğun yalnızca annelerin şikâyetlerine konu olmadığı yönünde. Görüşme yapılan kız çocukları da özellikle okul kıyafetlerinin çeşitliliği konusunda kendilerinde eksiklik hissetmekte ve bu durum okulla kurulan bağı zayıflatmaktadır.

Yoksullukla ilişkili bir diğer konu ise, küçük evlerde barınmadır. Görüşme yaptığımız çocukların pek çoğu evde kendi odası olmadığını ya salonda yattıklarını ya da bir odayı kardeşleriyle paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Evde beş kişi oturuyoruz; annem, babam, kardeşim, bir de ablam. Kardeşim, ben, bir de ablam aynı odada yatıyoruz.” (Kız öğrenci, 12 yaşında)

“Evde beş kişi oluyoruz. Annem, ben, abim, öbür abim bir de annemin baktığı çocuk. Odam yok, ödevlerimi oturma odasında yapıyorum.” (Kız öğrenci 11 yaşında)

Okulla İlgili Nedenler

Çocuğun okulu bırakma düşüncesi okula bağlılıkla ilgili ciddi bir sorun olduğunu gösterir. Okul terk riskini yaratan nedenlerden önemli bir kısmını okulla ilişkili nedenler olarak kategorize edilebilir. Okulla kurulan bağ okula devamı etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu bağın olumlu anlamda kurulmasını ve korunmasını ise birçok faktör belirler.

Araştırma kapsamında

- Öğretmenlerle ilişkiler (branş ve rehber öğretmen, İdareciler)
- Akranlarla ilişkiler (akran şiddeti ve arkadaşlık ilişkileri)
- Akademik başarısı ve gelecek beklentileri
- Okul ortamı (sosyal etkinlikler, fiziki koşullar, okul çevresi)

başlıklarında incelediğimiz okulla kurulan bağın, görüşmecilerde çok güçlü şekilde hissedilmediği görülmüştür.

a) Öğretmenlerle ilişkiler

görüülen çocuklar, öğretmenleriyle kurdukları ilişkide en önemli belirleyenin öğretmen tarafından tanınmak olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin ismini bilip bilmediğini sorduğumuz görüşmecilerimizin yanıtlarından ortaya çıkan sonuç, öğretmeni tarafından tanınmanın, okulla bağı olumlu yönde etkilediğidir. Pek çok kız öğrenci okulda en çok neyi sevdikleri veya sevmedikleri sorulduğunda

“Okulu ben sevmiyorum. Çok sıkıcı dersler.” (Kız öğrenci, 13 yaşında)

Kıyafet denetimi, öğrencinin öğretmenle kurduğu bağı zayıflatıyor. Özellikle 13-14 yaş grubundan kız öğrenciler için öğretmenlerin denetim yapması, öğretmen algısını olumsuz yönde etkiliyor. Belirli periyodlarla kıyafetleri denetlenen kız öğrenciler için bu durum öğretmenle ve okulla kurulan bağı zayıflatıcı bir faktöre dönüşüyor.

47 TÜİK İstatistiklerle Çocuk 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27596>

Ayrıca sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin öğrencilere yönelik ilgisinin zayıf olduğu görülüyor:

“Çok öğrenci var, öğretmenler çok ilgili değil. Hele ki sınıf tekrarı ya da ders kaybı varsa ve öğrenci sorun çıkarıyorsa öğretmenlerin tavrı daha sert.” (Kadın, Rehber Öğretmen)

b) Akranlarla ilişkiler

Araştırmanın bu kısmında çocukların akranlarıyla ilişkileri ve ayrımcılık deneyimleri, okul ortamında şiddet ve akran zorbalığı gibi boyutları ele alındı.

Görüşme yaptığımız kız öğrencilerin okulla ilgili en önemli rahatsızlıklarının başında oğlanlarla kurulan ilişki geliyor. Görüşmecilerimiz akranları olan oğlanların kendilerine kötü davrandığını, sözel ve fiziksel olarak şiddete maruz kaldıklarını belirtiyor.

“Ben okulu seviyorum. Ama bazı arkadaşlarım dalga geçtiği için sevmemeye başlayacağım. Boyumla dalga geçiyorlar, en çok erkekler.” (Kız öğrenci, 11 yaşında)

“Hiç iyi davranmıyorlar. Küfür ediyorlar okulda birbirlerine. Hatta lavabolarda küfürler yazıyor.” (Kız öğrenci 13 yaşında)

“Bizim sınıfta kızlar ve erkekler apayrı dünyada yaşıyor. Erkekler ergenlik çağına girdikleri için mi oluyor bilmiyorum ama... Çok ciddiym, çok zirvedeler şu an. Rahatsız oluyoruz. Biz gülüyoruz onlara. Tek yaptığımız şey sinirimiz bozulup gülmek. Kızların dünyası ders. Erkeklerinki kız. Bir de bize şey diyorlar; siz güzel misiniz, gidin. Küçüklükten beri erkek Fatma lakabım var benim. (Kız öğrenci, 14 yaşında)

Okuldaki bir diğer şiddet boyutunu ise ayrımcılık oluşturuyor. Roman çocukların yoğun olduğu Karagömrük Mahallesi aynı zamanda Kürt ve Arap çocukların da yaşadığı bir mahalle. Rehber öğretmenlerinin de belirttiği gibi özellikle son yıllarda Suriyeli öğrencilerin sayısı artmış durumda. Görüşmelerde çocukların zaman zaman etnik köken kaynaklı ayrımcılıklara da maruz kaldığına tanıklık olundu.

“Bizi zaten kızdan görmedikleri için bize karşı bir şeyleri yok. Kızları çok küçümüyorlar. İnsanları ırkından dolayı da küçümseme durumu var. (...) Siz zaten kızsınız niye futbol oynuyorsunuz, diyor. Ben Siirtliyim. Kürdüm. Sizin memleketinizin neyi meşhur diye öğretmen sormuştu. Ben

kızları dedim mahsus. O da arkasını dönüp, siz Kürtsünüz, neyiniz güzel olabilir ki, dedi. Sen nasıl böyle kelime kullanabilirsin. Aynı yerde yaşıyoruz. Aynı gökyüzündesin.” (Kız öğrenci, 13 yaşında)

“Öğrencilerin etnik kökeninin çoğu Roman. Kendi içlerinde çatışma olabiliyor sen Romansın, sen Suriyelisin. Suriyeli de çok öğrencimiz var. Etnik çatışmalar olabiliyor. Biz bunu kırmaya çalışıyoruz.” (Kadın, İdareci)

Görüldüğü gibi okullarda öğrenciler arasında dayanışma ve olumlu etkileşimden ziyade ağırlıklı olarak çatışma yönü yüksek, büyük yaştakilerden küçüklere ve oğlan çocuklarından kız çocuklarına yönelen baskı ve zorbalık davranışları bulunuyor. Sınıftaki şiddet halinin öğrenciler tarafından normalleştirilmesi de durumun başka bir boyutunu oluşturuyor.

c) Akademik Başarı ve Gelecek Beklentileri

Çocukların okulda mutlu olmalarında, akademik başarı belirleyici rol oynamaktadır.

“Notlarının yüksek olması”, çocukların gözünden eğitim alanında çocuğun iyi olma halinin en önemli göstergesidir. Çocuğun akademik başarısı, yalnızca gelecek eğitim yaşamı ya da iş yaşamı için değil bugünü için de oldukça önemlidir. Araştırmalar ders notlarını çocuğun iyi olma halinin önemli bir göstergesi olarak kabul etmektedir.⁴⁸

Araştırmada kız öğrencilere ders notlarının nasıl olduğu soruldu. Dersleri iyi olan öğrencilerin okulla bağlarının daha güçlü olduğu, öğretmenleriyle ilişkilerinin daha iyi olduğu gözlemlendi. Öte yandan okulla bağları zayıf olan kız çocuklarının derslerinin çok iyi olmadığı dikkat çekmektedir.

Ayrıca görüşülen kız çocuklarına liseye gitmeyi ne kadar önemsedikleri soruldu. Lise ile ilgili planlarının çok güçlü olmadığı, lise konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve iyi bir lisede okuma hedefinin genel eğilim olarak ortaya çıkmadığı görüldü. Ayrıca televizyon kanallarında yer verilen okul temalı dizilerdeki öğretmen ve okul temsilinin de çocukların zihinlerinde okulu olumsuzlamalarına neden olan bir etki bıraktığı ortaya çıktı.

“Liseye yarı gitmek istiyorum yarı gitmek istemiyorum. Liseden korkuyorum. Hocaları çok kötüyse... Çünkü filmlerde hep öyle.” (Kız öğrenci, 12 yaşında)

⁴⁸ Pınar Uyan-Semerci ve Emre Erdoğan, Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, UNICEF, 2014

Öte yandan kız çocuklarının gelecek beklentileri arasında bir meslek sahibi olmak var. Bu meslekler genel olarak öğretmenlik, hemşirelik, mimarlık şeklinde ifade ediliyor. Bu durum toplumda yaygın, “Kadınlara uygun meslek” olarak adlandırılan meslek ideallerinin, kız çocukları tarafından da içselleştirdiğini göstermesi bakımından önemli bir ayrıntı olarak kaydedilmiştir.

d) Okul Ortamı

Eğitim ortamlarının temiz, güvenli, donanımlı ve çocukların gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmiş olması çocuğun okulla kurduğu bağı doğrudan etkiler. Bu bölümde, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, okuldaki çeşitli tesisler ve öğrencilerin bunlardan ne ölçüde yararlandığına ve okulun bulunduğu yerin güvenlik açısından özelliklerinin çocukların okulla bağlarını ne ölçüde etkilediğine bakılacak.

Okulun fiziki koşulları da, çocuğun okulla kurduğu bağla ilgili önemli bir etkidir. Örneğin görüşme yapılan bazı çocuklar, zorunda kalmadıkça tuvalete gitmediklerini söylüyorlar. Bazıları da tuvaletlerde sabun olmadığını ifade ediyor.

“Lavabolarda küfürler yazıyor. Çok kirli oluyor yerler. Hiç hoşuma gitmiyor. Sınıfın duvarlarına bir sürü yazı yazıyorlar.” (Kız öğrenci 12 yaşında)

“Sevmediğim yanları tuvaletleri çok kirletiyorlar. Hiç iyi davranmıyorlar. Küfür ediyorlar okulda birbirlerine.” (Kız öğrenci, 13 yaşında)

Okul ortamı ile ilgili bir diğer konu ise okullardaki sosyal aktiviteler ve farklı dersler için uygun ortam ve laboratuvarların varlığı ile ilgili idi. Yüz yüze görüşülen çocukların bir bölümü okullarında kütüphane, resim atölyesi, bilgisayar odası gibi mekânlar olmadığını belirtirken; bir bölümü de okullarında bu tür tesislerin bulunduğunu ancak genellikle kilitli olduklarını söylüyor. Bu tesisler genellikle dersler için kullanılıyor, ders saatleri dışında kilitli veya çocukların kullanımına kapalı oluyor.

“Kütüphaneye bizi almıyorlar. Kilitliyorlar.” (Kız öğrenci, 10 yaşında)

“Bahçemiz çok büyük. Spor salonumuz var. Üzüldüğüm tek konu resim atölyemiz yok. Müzik atölyemiz yok.” (Kadın, İdareci)

Tekvando, yüzmeye gidiyorum. Okulda böyle aktiviteler olsa hemen katılırım. (Kız öğrenci, 10 yaşında)

“Bilgisayar laboratuvarı yok. Müzik, resim odası yok.” (Kız öğrenci, 12 yaşında)

Okul ortamını oluşturan bir diğer boyut ise okul çevresidir. Okul ve okul çevresinde öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, okulla kurulan bağı etkilemektedir. Karagümrük bölgesinde yaşıyor olmaları dolayısıyla pek çok öğrenci ve veli güvenlik konusunda endişe yaşadığını belirtmiştir. Güvenlik kaygısı, yakın tarihlerde bazı kız çocuklarının okuldan alınmasına neden olan kuvvetli bir neden olarak ön plana çıkmıştır.

“Artık bu zamanda merak ediyoruz. Okulda olunca da merak ediyoruz. Hiç kimseye de güvenemiyoruz. Dışarıda olunca tabii daha çok merak ediyoruz. Burada iyi bir çevre yok. Atıyorum birinci sınıfa giden çocuklar her şeyi biliyor. Mesela kız çocuklarını tuvalette rahatsız edebiliyor. Her şekilde tedirgin oluyorum.” (Anne, 34 yaşında)

Ailelerin Karagümrük'te yaşamaktan kaynaklanan tedirginliği, kız çocuklarının da çevreyle ilişki kurma biçimlerine yansıyor:

“Benim dışarı çıktığım görülmemiş tek başıma. Çünkü bütün gün evdeyim. Ara sıra dışarı çıkmak isterim. Ama annem dışarıda ne olacağı belli olmaz [diyor]... Annem çok tedirgin dışarı konusunda. Daha önce hiç dışarı çıkmışlığım yok. Arkadaşlarımla gezdiğim, tozduğum.” (Kız öğrenci, 14 yaşında)

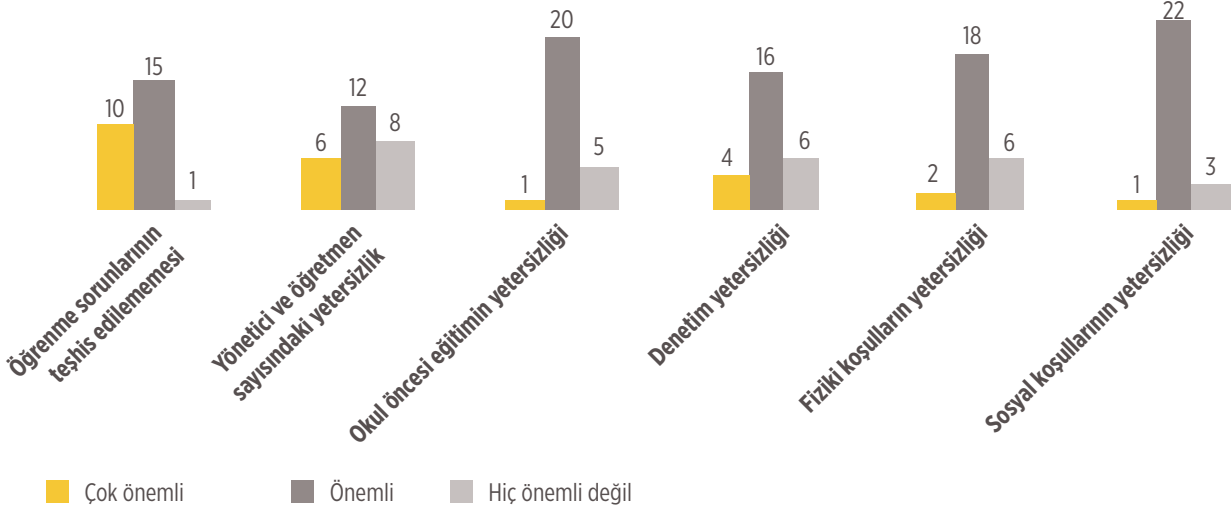
Bu tedirginliğin okullaşma konusuna yansması ise okula devam konusunda gözüküyor.

“Bir şey yaparlar, kaçırırlar diye korkuyorlar. Ailemiz bizi liseye göndermekten de korkuyor. Başına bir şey gelir, uzak yere belki düşersen diyorlar.” (Kız öğrenci, 13 yaşında)

Kısacası Karagümrük bölgesinde okulların sayısı ile kurumsal ve işlevsel kapasitelerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bölgenin yoğun Suriyeli mülteci göçü alan bir bölge olması yerel gereksinimleri arttırıyor. Okulların çok kalabalık olması ve fiziksel koşulların yetersizliği en büyük sorunlardan biri haline gelmiştir. Sosyal faaliyetlerin yapılacağı atölye odaları ve kütüphane gibi tesisler bulunmamakta veya öğrencilerin kullanımına açık olmadığı ortaya çıkmıştır. Oysa kız çocuklarının derslerden ilk beklentileri sıkılmayacakları türden aktivelerle derslerin işlenmesi olarak beliriyor.

“Full ders sıkar insanı. Biraz da eğlenceli olmalı... Aktiviteli ders olması lazım.” (Kız öğrenci, 11 yaşında)

Grafik 3: Öğretmenlerin gözünden okul ortamının okul terk üzerindeki etkisi



Okul ortamının, öğrencilerin okul terk ve devamına nasıl bir etkisi olduğu, görüşme yaptığımız öğretmenlere de soruldu. Öğrencilerle paralel biçimde, sosyal aktivite ve fiziki koşulların yetersizliğinin önemli bir payı olduğu yanıtı alındı. (bkz Grafik 3).

Toplumsal Cinsiyet

Raporumuzun bu kısmında kız çocuklarının oğlan çocuklardan farklılaştığı noktalara değinilecektir. Yukarıda okula devamı düşüren ve okul terk riski yaratan kimi gerekçeler sıralandı. Bunlar araştırmamız esnasında kız öğrencilerle yaptığımız görüşmelerden çıkardığımız ve tüm öğrencileri etkilediğini gözlemlediğimiz faktörlerdi. Ancak kız ve oğlan çocukların okulla ilişkilerini etkileyen kimi faktörlerin farklılaştığı bilinmektedir. Bu farklar, bu araştırmada da ortaya çıkmıştır.

Ev işleri ve aile bireylerinin bakımı, bedensel gelişim ve erken yaşta evlilikler gibi gerekçelerle Karagömrük mahallesinde kız çocuklarının okulla ilişkilerinin zayıfladığı ve okul terk risk grubunu oluşturdukları görülmüştür.

a) Ev işlerinin ve bakım işlerinin kız çocuklarına üstlenilmesi

UNİCEF'in 2016'da yayınladığı "Kız Çocuklara İlişkin Verilerin Gücünden Yararlanmak: Eldeki Verilerden Hareketle 2030'a Bakmak" adlı rapor kız ve oğlan çocukları arasında ev işleri ve bakım işlerinin dağılımındaki eşitsiz durumu ortaya koymaktadır. Rapora göre "5 ile 9 yaş arasındaki kız çocuklar ev işlerine kendi yaşları erkek çocuklara göre yüzde 30 daha fazla zaman harcıyor. Kız çocukların yaşı ilerledikçe

iş yükü de artıyor. Örneğin 10-14 yaşlarındaki kız çocuklar ev işleri için erkeklere göre yüzde 50 daha fazla zaman harcıyor. Ücretsiz ev işlerinin aşırı yükü erken çocukluk döneminde başlıyor ve kız çocuklar ergenliğe doğru ilerlerken ağırlaşıyor. Rapor, ayrıca diğer çocukları da dâhil olmak üzere, aile üyelerinin bakımı gibi yetişkin sorumlulukların sıklıkla kız çocuklara dayatıldığını ortaya koyuyor.

Sonuçta bu çocuklar öğrenme, büyüme ve çocukluklarını yaşama açısından önemli fırsatlardan yoksun kalıyor. İş yükünün çocuklar arasındaki bu eşitsiz dağılımı aynı zamanda toplumsal cinsiyet kalıplarını da kalıcılaştırarak kadınlara ve kız çocuklarına kuşaklar boyu süren ağır yükler getiriyor.⁴⁹

Araştırma kapsamında görüşme yapılan kız çocuklarının ev içinde yaptıkları işlerin belirgin bir karakteristiği olmamakla birlikte neredeyse tüm ev işlerinde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak yemek yapmak ve cam silmek gibi tehlike yaratabilecek ev işlerinden kızların uzak tutulduğu, ev silme, toz alma, sofraya hazırlama, kendilerinin ve kardeşlerinin odalarını toparlama gibi işleri üstlendikleri görülmüştür. Çocukların da yaptıkları bu işleri büyük oranda içselleştirdikleri anlaşılmaktadır.

"Annem misafir geleceği zaman zorla yaptırıyor da. Temizlikten nefret ediyorum. Misafir geleceği zaman bütün işleri yapıyorum. Ama genel olarak sofrayı kaldırma yaptığım tek iş. (Abilerim) sözde bakkala gitme işini yapıyorlar. Ama ona da gitmiyorlar."
(Kız öğrenci, 13 yaşında)

⁴⁹ <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=2269>

“Ben çok fazla ev işi yapmıyorum. Ev işi yapınca da süpüremiyorum. Çünkü süpürge benden daha kuvvetli. Onu ittirmeye çalışıyorum. Ben yere düşüyorum. Annem bazen yoruluyor. Bana salonu filan süpür diyor. Ben de alıyorum. İttirmeye çalışıyorum. Olmuyor. Sonra annem bir daha üstünden geçmek zorunda kalıyor.” (Kız öğrenci, 14 yaşında)

“Ara sıra hafta sonu birlikte aile yemeği yiyoruz. Onda anneme yardım ediyorum toplamakta. Herkesin sorumluluğu, yediğini kaldıracaksın. Kardeşim yapmıyor. Annem bana yapmamı söylüyor.” (Kız öğrenci, 13 yaşında)

“Ben gıcık oluyorum. Çünkü abim tabağını kaldırmıyor. Gerçekten öyle kişiyle kavga ediyorum. Kimse yediğini kaldıracak diye bir şey yok. X [kendini kastediyor] kaldıracak!” (Kız öğrenci, 13 yaşında)

Kardeşlerin bakımı da kız çocuklarının üstelendiği bir diğer iş olarak belirleniyor. Özellikle annelerinin işi olduğunda kardeşleriyle ilgilenerek, kardeşlerinin odalarını toplayarak veya onlara derslerinde yardım ederek, kız çocuklarının evdeki önemli bir bakım işini üstlenmiş olduğu görülmektedir.

“Aslında ben çok çocuk düşkünü bir kızım. Çocuklarla ilgilenmeyi, onlarla oyun oynamayı bayağı seviyorum. O yüzden kardeşlerimle bayağı vakit geçiriyorum. İster annem dışarı çıksın, ister annem dışarı çıkmasın ben her zaman ilgileniyorum. Genelde oyun oynuyorum. Onlara ödül verecek bir şeyler. Sorumluluk sahibi olabileceği bir şeyleri öğretiyorum. Annem, böyle çok ilgilenme tepene çıkarlar, diyor. Hatta annem bakmamı bile istemiyor. Ben bakarım, sen git derslerine çalış, diyor. Ama ben kendim bakmak istiyorum.” (Kız öğrenci, 10 yaşında)

“Annemler pazara gidince filan bakıyorum. Bir tanesi 2 yaşında. Bir tanesi 7 yaşında. Arada bir okuldan alıyorum kardeşimi, annem pazara çıkarsa ya da bir işi olursa ben ilgileniyorum.” (Kız öğrenci, 14 yaşında)

b) Erken Evlilik

Kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi meselesi Türkiye için oldukça önemli ve çözüm bekleyen bir sorun alanını oluşturmaktadır. TÜİK verilerine baktığımızda tablonun kız çocuklar için boyutlarını görmemiz mümkündür (bkz Tablo 6).

Tablo 6: Cinsiyete göre 16-17 yaş grubunda evlenen çocuk sayısı ve toplam evlenmeler içindeki oranı, 2002-2016

YIL	TOPLAM EVLENME SAYISI		EVLENEN ÇOCUK SAYISI		EVLENEN ÇOCUKLARIN TOPLAM EVLENMELER İÇİNDEKİ ORANI (%)	
	ERKEK	KADIN	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ
2002	510 155	510 155	2 592	37 263	0,5	7,3
2003	565 468	565 468	2 236	45 981	0,4	8,1
2004	615 357	615 357	2 168	49 280	0,4	8
2005	641 241	641 241	2 270	51 944	0,4	8,1
2006	636 121	636 121	2 315	50 366	0,4	7,9
2007	638 311	638 311	2 279	50 723	0,4	7,9
2008	641 973	641 973	2 214	49 703	0,3	7,7
2009	591 742	591 742	2 072	47 859	0,4	8,1
2010	582 715	582 715	2 000	45 738	0,3	7,8
2011	592 775	592 775	1 860	42 700	0,3	7,2
2012	603 751	603 751	1 903	40 428	0,3	6,7
2013	600 138	600 138	1 866	37 481	0,3	6,2
2014	599 704	599 704	1 670	34 629	0,3	5,8
2015	602 982	602 982	1 483	31 337	0,2	5,2
2016	594 493	594 493	1 319	27 637	0,2	4,6

Kaynak: TÜİK, Evlenme İstatistikleri, 2002-2016
Evlenmeler resmi evlenmeleri içermektedir.

Araştırma kapsamında görüşülen kız çocuklarının şu an erken evlilik riski taşıdıklarını söylemek doğru olmaz, ancak kendi akranları arasında evlenen arkadaşları olduğuna dair aktarımda bulunan kız çocuklarını, öğretmenlerle yapılan görüşmeler de desteklemektedir. Özellikle birebir görüşmelerde idareci ve öğretmenler erken evlilik durumuyla karşılaştıklarını belirtmiştir.

“5. ve 6. sınıflar kalabalık. Sonra yavaş yavaş gelmemeye başlıyor. Okulda gördüğümüz anda soruyoruz. Bazısı kıyafetim diyor, bazısı okumama gerek yok zaten beni evlendirecekler diyor.(...) İki kız öğrencim bu sene sekizinci sınıftaydı. Başta geldiler daha sonra bıraktılar. Biri nişanlandı. Biri ailem okumamı istemiyor, dedi. Ailelerle görüştük, kapalıydı aileler. (...) Sebep maddi imkânlar olduğu zaman biz bir şekilde halledebiliyoruz. Zaten çok güzel çalışan sistemimiz oldu bu sene birkaç hocayla beraber. Ama ailenin evlendirmek istemesi ya da çocuğun evlenmek istemesi gibi sorunlara müdahale etmemize izin vermiyorlar.” (Kadın, İdareci)

c) Bedensel gelişim ve konu hakkında bilgi sahibi olmama

Okuldan duydukları memnuniyetsizliği arttıran okul kıyafetleri konusu kız çocuklarda bedensel algılarına da temas eden bir konuya dönüşüyor. Kendileriyle ve bedenleriyle barışık olmayan ve gizlenme ihtiyacı duyan kız öğrenci sayısı oldukça fazla. Bu da okulla bağlarını etkilemektedir.

Regl dönemlerinde arkadaşlarım dalga geçer hocam diyorlar. (...) Yanlarında ped yoksa benden istiyorlar. O anlamda çekinceleri oluyor.” (Kadın, Rehber Öğretmen)

Mahalledeki okullarda eğitim gören, kız çocuklarının okulla ilişkileri yaş gruplarına göre farklılaşma gösteriyor. Yaşça küçük olan kız çocukları okul kıyafetlerine yönelik şikayet oluşturmazken, yaş büyüdükçe okulda şikayet edilen en önemli konulardan biri formalar haline geliyor.

“Bu pantolonlar kötü gösteriyor. Zaten kiloluyum. Zaten kısıyım. Şuradan bakınca kendimi çok mutsuz hissediyorum.” (Kız öğrenci, 14 yaşında)

“Okul kıyafetleri iğrenç. İçimi gösteriyor. Fiziksel olarak kötü gösteriyor. Şişman ve kötü gösteriyor.” (Kız öğrenci, 13 yaşında)

SONUÇ YERİNE: EĞİTİMDE CİNSİYET EŞİTSİZLİĞİNİN SONUÇLARI ÜZERİNE DÜŞÜNMEK

Türkiye’de eğitim her ne kadar 18 yaşına kadar yasal olarak zorunlu ise de kanunun uygulamasında çeşitli boşluklar bulunmakta ve öğrenciler sekizinci sınıf sonrasında liseye geçiş aşamasında ya da daha erken aşamalarda okulu terk etmeye devam etmekte. Milli Eğitim Bakanlığı resmi istatistiklerine göre ilköğretim ve ortaokul seviyelerindeki okullaşma oranları, sırasıyla %96 ve %94’dür ve cinsiyet oranları her iki seviyede de birbirine yakındır. Öte yandan, 2013 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması’na (TNSA) göre, 14 yaş erkek ve kızlar için okullaşma oranı sırasıyla %95 ve %87’dir ve bu oranlar cinsiyetler arasında %8’lik bir farka işaret etmektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri, yani on yaş grubunda ise bu fark daha azdır. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi, yaş okul terk durumunu etkileyen bir değişken haline gelmektedir.

Karagörmük Mahallesinde karşılaştığımız önemli bir konu son yıllarda Türkiye genelinde eğitim alanına yönelik makro politikaların ve müdahalelerin mahalledeki yansımaları olmuştur. Kız ve oğlan çocukların bazıları benzer, bazıları farklı olan gerekçelerle özellikle ortaokul sonrası okula devam etmediği hem görüşmelerle hem de gözlemlerle ortaya çıkmıştır.

“Devamsızlık takibi için sınıf öğretmenleriyle iş birliği içinde oluyoruz. Sınıf öğretmeni 10 gündür bu öğrenci gelmiyor diye rehber öğretmene bildiriyor. İdareye bildiriyoruz. Ev ziyaretleri yapıyoruz. Birçoğunu evde bulamıyoruz. Bulabildiklerimiz de evlendim, nişanlandım gibi sonuçlarla karşılaşabiliyoruz çoğunlukla kız çocuklarında. (...) Erkek öğrenciler işe giriyor. Onları da döndüremiyoruz.” (Kadın, İdareci)

Öte yandan kızları daha kırılğan hale getiren pek çok faktör sıralanabilir. Bunların en önemlilerinden biri kız çocuklara yönelik cinsiyet eşitsizliğinin eğitim sistemi ile kırılmak yerine daha güçlü şekilde yeniden üretilmesidir. Özellikle ders kitapları, öğretmen ve idarecilerin tutumları, okul içi iş bölümünün cinsiyet eşitliğini gözetmeyen yapısı, kızların örnek alacağı güçlü, eğitimli kadın rol modellerin eksikliği olarak ön plana çıkmaktadır. Bunun sonucu olarak kız ve oğlan öğrencilerin okulla kurdukları ilişki ve gelecek beklentileri de farklılaşmaktadır.

Araştırmamız da göstermiştir ki, kız çocukları toplumsal cinsiyet kalıplarından çıkamamakta, ev işleri, bakım işleri gibi sorumlulukları anneleriyle paylaşmakta ve bunu normal karşılamaktadır. Bu durum ders çalışmak, yaratıcı faaliyetlerde bulunmak veya akranlarıyla sosyalleşmekle geçirecekleri vakti kız çocuklarının elinden almaktadır.

Toplumsal düzeyde yükselen şiddet halinin Karagörmük Mahallesinde ve araştırmanın yürütüldüğü okullarda da yansıması görülüyor. Yaşanılan mahalle, okul çevresi ve okul içindeki şiddet hali ve kız çocuklarının güvende olmadığına dair düşünce ne yazık ki kız çocukların okuldan uzaklaşması veya ayrılması ile sonuçlanıyor.

“Erkekler daha sokağa yönelimli. Kızlar içinse biz alalım ya da okula gitmesin, evinde otursun diye düşünceler var, belki öyle düşündüklerinden göndermiyor olabilirler. Kızlar da daha çok dışarı çıktığında koruyamayacağını düşünmesinden ailesinin bir anlamda kendi kontrol edebilecekleri alanda tutmak istiyorlar. (...) Aile erkek çocuğunu okuldan almıyor. O kendi bırakıyor. Arkadaş çevresi oluyor. Dışarıda takılıyorlar. Kızları aile çekiyor. Bu olumsuz ortamdan çekmenin ya da sorunu çözmenin eve almak olduğunu düşünüyorlar.” (Kadın, Rehber Öğretmen)

“Kızım okuldan gelene kadar ben pencerede bekliyorum. Erkek çocuğu için de var ama kızlar kadar değil tabi.” (Anne, 33 yaşında)

Söz konusu olan şiddet halinin çözümüne yönelik politikalar üretmektense bu güvenlik/tehlile söylemi eğitim politikalarındaki cinsiyet eşitsizliği bakış açısı ile birleşiyor ve tablo kız öğrenciler aleyhine sonuçlanıyor. Güvenlik söylemi ve ailelerin kız çocuklarını okula göndermek istemediğine dair yaygın söylem karma eğitimden vazgeçilmesine yönelik politikaların gerekçesine dönüşüyor. Kısacası toplumsal düzeydeki şiddet okullarda mikro ölçekte yansıma buluyor bunun yarattığı güvenlik söylemi ise karma eğitimden vazgeçilmesi veya kızların eve çekilmesine gerekçe olarak gösteriliyor.

Sonuç olarak, kız çocukları öncelikle okuldan alınacak veya okula devam etmesi istenmeyen gruba dönüşmektedir. 4+4+4 eğitim sisteminin de bu noktada kız çocuklarını daha kırılgan hale getirdiği görülmektedir. 14 yaş itibarıyla çocukların örgün eğitim kurumlarına devam etme zorunluluğunun ortadan kalkması ile kız çocukları için lise tercihi açık lise veya karma eğitim vermeyen kurumlar şeklinde değiştiği söylenebilir. Görüşmecilerin de ifade ettiği gibi kuran kursları kız öğrenciler için ailelerin öncelikli tercihinin dönüşmüş durumdadır.

- Okulu bırakacak olan ailen ne tepki verir?
- Ben desem, direkt evet. Öbür gün kuran kursuna yollarlar.
- Çevrenizde okulu bırakan kız arkadaşınız var mı?
- Var. Kuran kursuna gitmeye başladı, yatılı... Annesi istedi. (Kız öğrenci, 13 yaşında)

Benzer bir konu eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir. ERG verilerine göre okul öncesinde Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş kursları ile belediyelerce ve derneklerce açılan kreşleri kapsayan “toplum temelli kurumlar”ın payı hızla artıyor. Okul öncesi eğitim alan tüm çocuklar arasında bu kurumlara devam eden öğrencilerin oranı geçtiğimiz yıl %1,7 iken, 2016-17’de %3,6’ya yükseldi.⁵⁰

Benzer bir durum kız çocuklarının erken yaşta evlenmesiyle mücadelenin politika üretme düzeyindeki eksikliği konusunda da ortaya çıkmaktadır. Mücadele bir yana çıkan yönetmelikler erken evliliklerin önünü açmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde, “Evli olanların kayıtları yapılmaz, öğrenci iken evlenenlerin okulla ilişkisi kesilerek kayıtları e-okul üzerinden Açık Öğretim Lisesine veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine gönderilir.” denilerek çocuk yaşta evliliklerin önü açılmaktadır.⁵¹ Araştırmamızda özellikle öğretmenlerin dile getirdiği bir gerçek kız çocuklarının erken evlenme eğiliminde olduğudur.

“Roman kökenli öğrencilerimiz erken yaşta bırakıp evlenme gibi hayalleri peşine düşebiliyorlar. Bu sene 4 tane öğrencim oldu okula döndürmeye çalıştığım. Çoğu da Roman kökenliydi.” (Kadın, İdareci)

Sonuç olarak kız çocukların toplumsal cinsiyet kaynaklı olarak akranları olan oğlan çocuklarından daha kırılgan bir gruba dönüştüğünü araştırmamız da göstermiştir. Kız çocuklarını daha kırılgan bir risk grubuna dönüştüren sebepler arasında ev işleri, erken evlilikler, kendinden küçük çocuk ve yaşlı bakımı, bedensel gelişim ve konu hakkında bilgi sahibi olmamak gibi mikro düzeydeki gerekçelerin yanı sıra eğitim sisteminden kaynaklanan daha makro düzeyde sebepler de bulunmaktadır.

Tüm bu gerekçelerin sonucu olarak kız ve oğlan öğrencilerin okulla kurdukları ilişki ve gelecek beklentileri de farklılaşmaktadır ve yüksek öğretime devam eden kız çocuk sayısı düşmekte, istihdamda kadın oranları azalmakta ve kız öğrencilerin “kadınlara uygun” işler diye tanımlanan öğretmenlik, hemşirelik gibi işlere yöneledikleri görülmektedir. Oysa kız öğrencilerin okula erişimi kadar, aldıkları eğitimin niteliğinin iyileştirilmesine de odaklanılmalı, eğitimin içeriği toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmeli ve iyileştirilmelidir.

⁵⁰ Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu 2016-2017, İstanbul, 2017: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf

⁵¹ Eğitim-Sen, 2018 Yılı Sonu Eğitimde Cinsiyetçilik Raporu, İstanbul, Haziran 2018. <http://egitimsen.org.tr/2018-yil-sonu-egitimde-cinsiyetclik-raporu/>

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Kitap, Makale ve Tezler

Ashman, Kirst Karen ve Charles Zastrow, Understanding Human Behavior and the Social Environment, Chicago, Nelson Hall Publishers, 1990.

Başak Ekim Akkan, Mehmet Baki Deniz, Mehmet Ertan, Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri, Edirne Roman Kültürünü Araştırma Geliştirme Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politikalar Forumu, Anadolu Kültür. 2011.

Elif Mercan Uzun, Eda Bütün, Roman Çocukların Okula Devamsızlık Nedenleri ve Bu Durumun Çocuklar Üzerindeki Etkileri, Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, 2015.

F. N. Baştürk, Uygulama Örnekleri: “Sulukule Kentsel Yenileme Projesi”, Kentsel Dönüşüm Hukuku, ed. Melikşah Yasin-Cenk Şahin, İstanbul, On iki Levha Yayıncılık, 2015.

F. Selin Arkan, Sulukule Özelinde Kentsel Dönüşüm Projelerinin Hukuki Boyutu, Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2010, s.56.

Kültegin Ögel, Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi Araştırma Raporu, 2011.

M. Zafer Danış, Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı, Aile ve Toplum Yılı: 8 Cilt: 3 Sayı: 9 Ocak-Şubat-Mart 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı-UNICEF, Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu, Ankara, 2013.

Pınar Uyan-Semerçi ve Emre Erdoğan, Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, UNICEF, 2014

Pınar Uyan-Semerçi, Serra Müderrisoğlu, Abdullah Karatay, Başak Ekim-Akkan, Zeynep Kılıç, Burcu Oy ve Şaylan Uran, Eşitsiz bir toplumda çocukluk: Çocuğun “iyi olma hali”ni anlamak İstanbul örneği. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012.

Tony Jeffs, Der: Bob Franklin, Çev: Alev Türker, Okulda Çocuk Hakları, Çocuk Hakları içinde. Ayrıntı Yayınları, 1993.

UNICEF, Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 7, 2007

TÜİK verileri

Türkiye İstatistik Kurumu, Evlenme İstatistikleri, 2002-2016

Türkiye İstatistik Kurumu, Haber Bülteni, Sayı: 27596.

Türkiye İstatistik Kurumu, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012/’13-2016/’17

İnternet kaynakları

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın hazırladığı Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi (2016-2012) 1.Aşama Eylem Planı <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160430-11-1.pdf>

Akşemsettin İlkokulu Brifing Dosyası 2015-2016, Sf.15: http://fatihaksemsettin.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/728367/dosyalar/2016_01/12014233_fatihaksemsettinilkokulu20152016brifingdosyas.pdf

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi Sonuç Gözlemleri: Türkiye, 2012: <http://www.cocukhaklariizleme.org/cocuk-haklari-komitesinin-turkiye-sonuc-gozlemleri-turkce-olarak-yayimlandi>

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi’nin 12 No’lu Genel Yorumu, Katılım Hakkı: <http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/BMCHK-Genel-Yorum-12-Katilim-Hakki.pdf>

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi: https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html

Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK), “Hem Oku Hem Çalış Dönemi: 4+4+4”, Türkiye’de Çocuk İşçiliği Gerçeği Raporu, 2015: <https://disk.org.tr/2015/04/disk-ar-turkiyede-cocuk-isciligi-gercegi-raporu-2015/>

Eğitim Reformu Girişimi, Çocuğun Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu, İstanbul, Temmuz 2016. <http://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/>

Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu 2016-2017, İstanbul, 2017: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf

Eğitim Reformu Girişimi, Türkiye’de Sosyoekonomik Durumun Geç Kayıt ve Okul Terkleri ile İlişkisi, Tamamlayıcı Not, . http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Turkiyede_SosyoEkonomikDurumun_GecKayit_ve_OkulTerkleri-ile-%C4%B0li%C5%9Fkisi.pdf

Eğitim-Sen, 2018 Yıl Sonu Eğitimde Cinsiyetçilik Raporu, İstanbul, Haziran 2018. <http://egitimsen.org.tr/2018-yil-sonu-egitimde-cinsiyetcilik-raporu/>

Gündem Çocuk Derneği, Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları, Ankara, 2009. https://books.google.com.tr/books?id=CW_fAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Hattat Rakım Ortaokulu Resmi Web Sitesi: http://hattatrakim.meb.k12.tr/34/10/741926/okulumuz_hakkinda.html

Karagümrük Ortaokulu 2015-2019 Stratejik Planı http://karagumruk.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/160285/dosyalar/2017_05/21222243_KaragYmrYk_Ortaokulu_Stratejik_PlanY.pdf?CHK=f77146fd370cadd5d9e05ea807b74311

Karagümrük Ortaokulu Resmi Web Sitesi: http://karagumruk.meb.k12.tr/34/10/160285/okulumuz_hakkinda.html

Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı Performans Programı, Kasım 2016: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/30154029_2017_YYIY_Performans_ProgramY.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2016: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/07054012_rapor1.pdf

Sulukule Gönüllüleri Derneği, Çocuklarla Çalışma Araçları ve Değerlendirme Süreci Raporu, İstanbul. <http://www.sulukulegonullululeri.org/images/blog/2018/degerlendirme-raporu-web.pdf>

Ulaş Karan, Görmezlikten Geline En Eşitsizlik: Türkiye’de Romanların Barınma ve Eğitim Hakkına Erişimi, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu(MRG), Sıfır Ayrımcılık Derneği, Haziran 2017. <http://www.sifirayrimcilik.org/2017/06/turkiyede-bircok-Roman-barinma-ve-egitim-haklarina-erisemiyor/#more-712>

UNICEF Basın Merkezi, Ekim 2016. <http://www.unicef.org.tr/basinmerkezidetay.aspx?id=22696>

NOTLAR

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.