

E-ISBN : 978-975-2490-31-4

**International Migration and Mobility:
Challenges of Multicultural Societies in a Globalizing World**

| e-kitap

EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Seyfi Özgüzel Çukurova University

Assist. Prof. Dr. Adem Çilek, Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Ferah Güçlü Yılmaz MEB

İşimiz Eğitim Gücümüz Eğitim

 **E- Mail: eyuder@gmail.com**

 **Website: www.eyuder.org**



EYUDER YAYINLARI

1. BASKI

İÇİNDEKİLER

The Stark Reality About Intercultural Competence And Communication.....	2
Erdoğan BADA.....	2
Kültürel Entegrasyon ve Farklılıkların Yönetimi	7
Cultural Integration and Management of Differences	7
Feyzi ULUĞ.....	7
Translation fluxes in Turkish. An indication of intercultural exchanges	16
Sezen NALDEMİR, Philippe HUMBLÉ, Arvi SEPP	16
Kültürlerarası İletişimde Sanatın Dili: Yerel Danslar	21
Muzaffer SÜMBÜL.....	21
Preschool provisions as a tool for integration?.....	27
Jeroen AARSEN.....	27
Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Ve Entegrasyonu	36
Kemal KAYIKÇI	36

The Stark Reality About Intercultural Competence And Communication

Erdoğan BADA

Çukurova University / Hakkari University

One can hardly imagine a universe where a constituting element is utterly independent of the other. Whether weak or strong, the dependence is undeniable and evolves most naturally and harmoniously. Here comes the magic word that paves the path to successful interaction between the two entities: **communication** – a word, sadly, long treated at a surface level, and mainly limited to ‘**human communication**’ only. Yet, how can we truly understand and relate to each other if we cannot comprehend the dynamics of natural forces in which we are immersed, by which we are surrounded, in a world in which we are, alas, blinded to our existence proper? Over the millenniums, humanity has fallen hostage to its stupidities and follies, to its avarice, to its ego-centrism, and yet despite generations-old social, cultural and pedagogical accumulations we still hear the same old drums being beaten for populace support and petty gains. Societies are torn apart between ‘winners’ and ‘losers’; the legal system is functioning for the ‘opulent minority’, and despite the emergence of a global market, a global political system, a global healthcare system, and a global educational system, the individual is feeling more and more alienated, despondent and dejected. The more the global system coerces us to act in unison, the farther we fall apart with ourselves and with our environs, and here perhaps where we should ask the question: ‘May it be that our existence has begun to serve a purpose other than our selves’? If that is the case, we already have forgotten how to communicate with ourselves let alone communicating with others.

Is it that difficult for humans to understand each other? After all, humanity has been on the brink of seemingly unavoidable conflicts time and again, and yet, it has been able to sort out problems, albeit for some time, and move ahead with new thoughts, aspirations, and innovations. Thus, the answer to the question posed may lie in the heart of history as to how humans were able to communicate their concerns to each other and what strategies they pursued in eschewing would-be calamities.

I recently read an article in the *Guardian*, titled “You can walk a mile in someone else’s shoes, but still won’t agree” by Oliver Burkeman, in which the author elaborates on a piece of research as to how it would be very difficult, almost impossible, to change an individual’s mind (Burkeman, 2019). In the study, the “participants were asked to come up with arguments for positions they disagreed with, a time-honoured experimental tactic for changing people’s minds. But when they were also asked to imagine the thoughts and feelings of their political antagonists, they found those arguments less persuasive,” which is a rather disheartening finding. Our values, it seems, are so ingrained that we hardly budge on issues no matter how rational, reasonable and plausible they may be. Once the values on which others’ arguments are based clash with ours, alas, we would not buy into them. Thus, has the proverb “you can lead a horse to water, but you can’t make him drink” been holding all the way? If that is the case, this is a dark scenario for humanity, and yet, though maybe dark we should not turn a blind eye to the millions of shades that reside in that darkness. Let us now try to see what can be done.

I have always held the belief that communication with others always, and unconditionally, begins with learning how to communicate with one's self. And, unless done so, it would not go beyond mere fantasy to tout one's skills as a 'good communicator'. Rather than 'preaching' on how to do this, I would rather leave it as an open-ended statement put to the reader's attention. I would, however, like to dwell on some conduits of recourse that feed this sense of awareness, and how things are presented to the human eye as black and white, blinding us to all other colors and shades. Let us begin with the main source that feeds the soul and opens almost all windows of our consciousness: Nature. What is nature? My perception is that anything that exists around us and in us is nature. Beginning with the core, I start to build my rings and layers just as an onion would do. This inherent connection is majestic and an incessant reminder of who and what I am. Let us now have a look at this piece: a lioness killed by a potential mate in the first meeting. In an article penned by Kevin Rawlinson in the Guardian on 8 February 2019 (Rawlinson, 2019), there is the sad story of Melati, the lioness, who was supposed to serve as a potential mate for Asim, the lion, for they both were deemed potentially 'appropriate partners' by our 'much higher intellect'. The story begins with good intentions: two 'beasts,' Asim and Melati, were brought together through a Europe-wide breeding program that aims to save the species from extinction. Asim, seven years old, was brought in from Denmark, and Melati a longer resident of London zoo previously 'wedded' to Jae Jae; both have had three cubs from this union. Jae Jae, separated from Melati and their three cubs, is posted to a French park to serve another mission of fatherhood; the cubs were rehoused in different parts of Europe, and Melati is now 'ready for another go of motherhood,' this time though with Asim, the newcomer. To our detriment, the story has a tragic ending: Melati loses her life through an attack launched by Asim, and "everyone at ZSL London Zoo is devastated by the loss of Melati." A program, aimed to save species from extinction, comes to a debacle, yielding a counterproductive result; and, all due to our 'highly admirable intellect'. We decide which animals should mate which. We, the highly intelligent creatures who roam the surfaces of lands and seas, are more knowledgeable and much more capable of taking and making decisions on behest of all other animate beings, for they are after all no more than 'animals' and we, homo sapiens, the 'omnipotent masters of the universe' know the good and bad for them. Once more, we failed! Once more, we misread nature. And, I believe we owe Melati, her cubs, Jae Jae, and even Asim a big, big apology for we could not communicate with them properly! And, this reminds me of the great poet, William Wordsworth's lines (Wordsworth, 1798).

*Sweet is the lore which Nature brings;
Our meddling intellect
Mis-shapes the beauteous forms of things:—
We murder to dissect.*

How come we are so shaped and wired to take matters of such magnitude for granted, without even thinking of potentially dire consequences? There are certainly many factors, among which I would like to touch on social media since this has by now encapsulated almost any field of our present life. For the majority, it is now a 'haven,' through which we are in the process of developing a common, universal language, such that it seems we are retreating to the ancient Egyptian era where symbols of all sorts dominated the mode of communication. The problem with our present-day social media though is not restricted to symbols, rather, it extends to the depths of our inner worlds, manipulating, shaping and reshaping images of ourselves and others' without allowing us to have one instance of respite to reflect and properly assess and evaluate matters and situations whether actions taken in such circumstances would yield results conducive to ours as well as others' being. The 'good' may turn to 'evil' and 'evil' to 'good', all overnight. This is the supersonic age of thought engineering; our values, beliefs, likes, and dislikes are under constant scrutiny and are 'engineered' when found to be necessary. Concerns on this matter are highly raised at national and international levels. While on one hand, we extol the freedom of self-expression, on the other, we witness the carnage committed by some lunatics on innocent people, and the undeniable accomplice blaring before our own eyes:

the social media. And, as rightly put by the *Guardian* columnist, Simon Jenkins, “politicians don’t know what to do about it (Jenkins, 2019). Everybody agrees that there is a need for some regulation, and yet nobody knows how far we should go with our intervention, if at all, as voiced by some ultra ‘liberal’ politicians. Yet, the danger is there and looming. We are driven to think in black and white (Knaus, 2019), bitterly criticizing some personalities without even knowing them, and develop a strongly negative image about them based on what others have shared and disseminated on and through this platform. Naturally, deprived of sound judgment, it would be extremely naïve to expect people to truly understand and relate to each other's matters and concerns.

Communication in general and intercultural communication in specific may be hampered by many factors to cite only a few prominent ones such as *language*, *values* and *beliefs*, *stereotypes*, *gender*, and *age*.

Language

The most fascinating part of language is living in an environment where surrounding people speak a language other than yours, and you find yourself in an observer position. The faces that reflect the reactions, the smiles, and laughs, the frowns, the joys, the sorrows and griefs, the mockery and humor, the worries and concerns, the anger and nervousness all tell the marvelous story of language as people reel from one topic to another in their interactions. As an observant, all you can do is watch and get mesmerized by this Nature’s miracle. And, if you are not part of it, you can only go as far as your non-verbal skills would take you, which may also require some intercultural competence to employ.

Values and beliefs

Our values are what we hold valuable: from the day we are born, we are fed with ‘rights’ and ‘wrongs’ by those closest to us. The society in which we live and function as individuals sets limits to our perceptions of what we see and what we hear, and in line with how our personalities molded, our world is shaped, and thus we get constrained by what we experience and observe. As we expand our horizons, we set sails to new high seas pushing forwards and forwards the boundaries which once squeezed us into tiny boxes. This is how we become universal, and endeavor to view the world from others’ perspectives. Whether we achieve in doing this or not is a rather different story. Our beliefs, built on our values, tell us whether a particular mode of behavior would yield positive or negative consequences, of course, depending on how we perceive positivity and negativity. And, therefore, as members of diverse communities, we emerge as unique individuals, yet with common values and belief systems. Here is where individuals begin to either question their positions as entirely independent entities of their communities or prefer conformity for the sake of security. Once these values and belief systems clash, interpersonal/intercultural communication gets seriously thwarted.

Stereotypes

‘Men are better drivers than women’, ‘women talk more than men’, ‘men are better than women in reading maps’, etc. are just a few of thousands of stereotypical false beliefs that humans hold, probably, based on no more than a handful of observations. Such stereotypes do not only lead to breakdowns in communication but go as far as sowing seeds of animosity across diverse cultures and societies. Unless collective and sound actions are taken, such misconceptions about gender and nations have the potential to create and widen interpersonal as well as intercultural rifts within and across communities.

Gender

Linguistics professor Deborah Tannen wrote a book titled "You just don't understand", in which she stated, "women and men live in different worlds...made of different words". It is a marvelous book,

which I think should be read by anyone interested in this issue. The quoted sentence summarizes all I believe. I have always found it fascinating when I watch and listen to some women using the language with such eloquence. Their ability to converse with details, elaboration on topics, tonal reactions, prosodic implementation, and ‘lingemotional’ (linguistic+emotional; Author’s coined term) responses have always struck me with awe and admiration. Men complain about women and women about men when it comes to reciprocity in understanding. This has been the case, and will probably remain so as long as we, men and women, co-inhabit this beautiful blue planet. Therefore, the flow and/or hindrance of communication between the two genders may be due to our diverse biological making, which deserves acceptance and respect rather than rejection and disrespect.

Age

Many are probably familiar with the song by Orson Welles: I know what it is to be young. The song sings the tone of experiences of the old not experienced by the young yet. At that time, the number of years did matter; now, no longer. In this fast-moving age of technology, generation-shift is taking place at a dazzling speed. Every five years or so, due to the advancement of technology, we witness a new wave of youth emerging with new skills to operate gadgets, new aspirations, and expectations, all fueled by an insatiable desire to behold what future technologies hold for them. The terms ‘new’ and ‘old’ are very much intermingled: what is ‘new’ for a youth of 20, is already ‘old’ for a 15. The age of a person does no longer consist of pure numerical figures but is closely related to what extent the person is keeping abreast with human ingenuity. Naturally, someone who gets stuck with figures would probably find it difficult to communicate with someone far beyond his statistical age (See Bada and Genc, 2018 for pronoun utilization).

How to ensure intercultural understanding

Why is intercultural literacy important? For one thing, it enables individuals to communicate their needs to each other in a most effective way; enables businesses to flourish by encouraging investment; contributes to restoration and maintenance of peace in a turbulent world, and enriches our personal lives by enabling us to look at the outer world through lenses of different sizes, colors and shapes. In short, it helps us transcend ourselves, always ready to shoulder ours as well as others’ burdens. My maxim is ‘an empowered individual breeds an empowered society, and an emasculated individual leads to an emasculated society’. Therefore, states and governments, for their own sake, are obliged to make sure that intercultural understanding is fostered. For this, they need to *acknowledge the rights of the minority, be just in fulfilling their administrative duties, and legislate where they feel the need to foster individual rights and freedoms*, of course, in addition to addressing issues such as *security, health, and education*. As a member of a particular community and society, and an entity in my own right, my plea will be, for all, regardless of race and creed, let there be a world of peace and harmony, devoid of avarice and tyranny.

References

Burkeman, O. 2019. *You can walk a mile in someone else’s shoes, but still won’t agree*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/feb/22/you-can-walk-a-mile-in-someone-elses-shoes-but-still-wont-agree>.

Jenkins, S. 2019. *Facebook is out of control and politicians have no idea what to do*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/feb/18/facebook-powerful-politicians-commons-abuse>.

Knaus, C. 2019. *A perfect platform': internet's abyss becomes a far-right breeding ground*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2019/mar/19/a-perfect-platform-internets-abyss-becomes-a-far-right-breeding-ground>.

Rawlinson, K. 2019. *Sumatran tiger killed by potential mate on first meeting in London zoo*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2019/feb/08/sumatran-tiger-killed-by-potential-mate-on-first-meeting-in-london-zoo>.

Wordsworth, W. 1798. *The Tables Turned*. Retrieved from <https://www.poetryfoundation.org/poems/45557/the-tables-turned>.

Prof. Dr. Erdoğan BADA has received his Ph.D. in Applied Linguistics from the University of Exeter, UK. He is a member of the teaching staff of the ELT Department of the Faculty of Education, Çukurova University, and currently, is the Dean of the Faculty of Education, and Vice-Rector of Hakkari University. His interest areas cover *Applied Linguistics*, *EFL* and *English Language Teacher Training*.

Kültürel Entegrasyon ve Farklılıkların Yönetimi

Cultural Integration and Management of Differences

Feyzi ULUĞ¹

Özet

Günümüzde, farklılıkların ve melez kültürlerin varlığını sürdürmesi gereğini öne çıkaran postmodernist paradigma, ulus devlet yapısının ve kültürel uyum çabalarının erozyona uğramasına neden olmaktadır. Sorun, özellikle de ulus devlet sürecini tamamlayamamış ya da bunun herhangi bir aşamasında yer alan ülkeler için çok daha belirgindir. Küresel aktörlerin de etkisiyle kültürel farklılıkların ifade edilmesindeki alanın genişlemesi, bu ülkelerde ulus devlet üst kimliği altındaki toplumsal uyum ve bütünleşme çabalarını güçsüz kılmaktadır. Ulus devletlerin geleceği büyük ölçüde ‘merkez’ ve ‘merkez kaç’ kuvvetler arasındaki ilişkiyi dengeleme gücüne bağlı görünmektedir. Bu ise ulus devlette kültürel bütünleşme ve farklılıkların yönetimi konusunu her zamankinden daha çok önemli kılmaktadır.

Anahtar kelimeler: kültürel bütünleşme, ulus devlet ve entegrasyon, farklılık yönetimi

Abstract

Today, the postmodernist paradigm, that highlights the necessity of maintaining the existence of different values and hybrid cultures, causes the interruption of the nation-state structure and cultural integration efforts. The problem is especially evident for countries that have not been able to complete the nation-state process or are at any stage of this proces. The expansion of the field of expression of cultural differences through the influence of global actors renders the social harmonise and integration efforts under the nation-state upper identity in these countries powerless. The future of nation-states seems largely dependent on the power of balancing the relationship between the ‘center’ and the ‘centrifugal forces’. This makes cultural integration and the management of differences in the nation-state more important than ever.

Keywords: cultural integration, nation-state and integration, diversity management

Kültürel Bütünleşme Ekseninde Ulus Devlet

Modern ulus devletlerin doğuşu; siyasal, ekonomik, kültürel birçok alanda köklü değişikliklere yol açmıştır. Ulus devlet (milli devlet), aristokrasi ve feodaliteye dayalı siyasi ve toplumsal yapıları çökertirken; kral, bey gibi soya dayalı egemen gücün yerine millet, ‘meşrutiyyetin kaynağı’ olarak öne çıkmış, yurttaş aidiyeti de millet ve onu sembolize eden ulus devletle özdeşlik yönünde bir evrilme yaşamıştır.

Modern ulus devlet anlayışı, kendisini güçlü kılacak ortak kültür ile birlik ve dayanışma ruhunu her koşulda önceleyerek kendine özgü bir kimlik yaratmıştır. Bu ortak kültürel kimlik alt bileşenler karşısında, birleştirici öge olarak gelişmiştir. Dolayısıyla bütün-parça etkileşiminde parçalar bütünü, bütün parçaları etkilemiştir.

¹ Prof.Dr, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi.

Bütün, uluslaşma süreci boyunca kendisini oluşturan farklı parçaların kendisiyle çelişen yanlarını olduğunca törpüleyip aynı potada yoğurarak varlığını ayakta tutma ve güçlendirme çabası içinde olmuştur.

Ulus devletin dayanağı millettir, onun örgütlenmiş formu da ulus devlettir. Modern anlamdaki her ulus devlet varlığını koruma sürdürme çabası içinde, kendisini oluşturan farklı kültürel bileşenler ile çeşitli etkileşim türleri geliştirmiştir. Böyle olmakla birlikte, ortalama 250 yıllık geçmişi olan bir siyasal sistem olarak ulus devlet olgusu, kimi çevrelerce küreselleşme sonrası nitelik açısından varlığı sorgulanır durumdadır. Nitekim ulus devletlere karşı gerek içten gerekse dıştan yönelen tehditler de bunun bir parçasıdır. Tartışmaların arka planında yatan ise daha çok, güçlü ekonomiler için pazar genişletme amacı güden yeni emperyal stratejidir. İnsan hakları, bunun sınırları ve kullanımı konusuna da ayrıca değinmek gerekir. Bu kapsamda AB gibi uluslararası birlikler, uluslararası örgütler, uluslararası sözleşme ve yaptırımların *ulus devletleri baskılayarak* hareket (egemenlik) alanını daralttığı da bir gerçektir. Özellikle ulus devlet süreci sancılı olan ülkelerde bu daha da belirgindir. Her iki konu açısından da küreselleşme olgusunun altını önemle çizmek gerekir. Çünkü küreselleşme; siyasal, sosyal ve ekonomik ağlar üzerinden ülkeler arasında yarattığı bağımlılık ilişkisiyle, karmaşık bir güç ve ilişkiler sarmalıdır. Bu süreçte, uluslararası ekonomik eşitsizlikleri artıran, güçsüzü güçlüye daha çok bağımlı kılan bir özellik kazanmıştır. Son çözümde -en azından bugün için- küreselleşme, ulus devletlerin çevresinden bağımsız olarak kendi başına yaşamını sürdürmesine yönelik ütopyik gerçekliği boşa çıkaran bir siyasal, kültürel ve ekonomik olgu olarak karşımızdadır.

Günümüzde, ulus devletlerin kendi bünyesindeki yerleşik kültürel farklılıkların ve hibrit (melez) kültürlerin varlığını güçlendirerek sürdürmesi gereğini öne çıkaran postmodernist paradigma, ulus devlet yapısının ve kültürel bütünleşme çabalarının erozyona uğramasına neden olmaktadır. Sorun, siyasal olarak değil ama kültürel boyutlarıyla ulus devlet sürecini tamamlayamamış ya da bunun herhangi bir aşamasında yer alan ülkeler açısından daha ağırlıklıdır.² Bilinmelidir ki, tarihsel süreçte, farklı kültürel bileşenleri oluşturan alt toplulukların ulus kimliği altında ve ortak bir kültür bağlamında kaynaştırılması çabaları bu toplumlarda kimi zaman çözümü hiç de kolay olmayan yeni açmazlar ya da tehdit alanları doğurmuştur. Bugüne dönersek, küresel aktörlerin de tetiklemesiyle, *kültürel farklılıkların ifade edilmesindeki alanın genişlemesi*, ulus devlet üst kimliği altındaki toplumsal uyum ve bütünleşme çabalarını daha da önemli kılmaktadır.³ Sonuçta, özellikle tekil ulus devletlerin geleceği büyük ölçüde *merkez ve merkez kaç kuvvetler arasındaki ilişkiyi dengeleme gücüne* bağlı görünmektedir. Bu da ulus devlette kültürel bütünleşmeyi ve o bağlamda kültürel farklılıkların yönetimi konusunu geçmişten bugüne daha stratejik önemde bir konu haline getirmektedir. Ortaya çıkan değişim eğilimleri ve gelişmeler karşısında, ulus devletin varlığını koruyabilmesi, bütünleşmeci politikalarını önceleyerek bu konuda etkili politikalar üretme ve uygulama gücüne bağlı görünmektedir.

Gerçekte her toplum, farklı parçaların belirli ortak özellikler nedeniyle bir araya gelmesiyle oluşur. Bu ortak özellikler psikolojik, sosyal, ekonomik, siyasal vb. ortak gereksinimlerin yarattığı benzer davranış kalıpları, değer ve düşünce sistemleri, kısaca kültür ile açığa çıkmaktadır. Başka bir anlatımla, toplum kültürü, kültür de yapıstırıcı/birleştirici özelliğiyle toplumu yaratmaktadır. Sosyolojik olarak bütünleşme, sosyal grupların birlik ve dayanışma temelinde belirli bir psiko-sosyal kararlılığa (denge durumuna) erişme durumudur. Bütünleşme (entegrasyon) kavramı, toplumu oluşturan etnik parçaların (küme, kesim, boy vb.) birbirleriyle eklemlenip kendilerinin matematiksel toplamını da aşan daha büyük bir bütüne ulaşmasına vurgu yapar.⁴ Bu durum, kendine özgü parçaların bir araya gelip ortak özellikleri paydasından hareketle, birbirine karışması; deyim yerindeyse, *etle kemik* gibi ayrılmaz bir bütüne dönüşmesi biçiminde idealize edilebilir. Toplumsal bileşenlerin bütün içindeki ortak paydaları yanında, kendine özgü yönlerini korumaları bir bütünleşme engeli

² Türkiye’de de olduğu gibi, bu toplumlarda sıklıkla demokratik değerlerin ardına gizlenerek kullanılan ayrıştırıcı öğeler arasında mikro milliyetçilik, etnik milliyetçilik, mezhepçilik ve tarikatçılık dikkat çekicidir. Böylece kimi zaman kutsal değerler kimi zaman da yerel kültürel farklılıkları ayrıştırıcılık ekseninde öne çıkarma çabaları artan bir entropi alanı yaratmaktadır.

³ Bu anlamda, kültürel bütünleşmeye küresel etki açısından, örneğin, *Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı* son derece dikkat çekicidir. Türkiye, yerel farklılıkların güçlendirilmesi konusunda kendine özgü ulusal koşullardan hareketle anılan özerklik şartındaki kimi maddelere çekince koymuştur.

⁴ Etnik küme kavramı, bir kümeyi ötekilerden ayırtıran kültürel değerler anlamındadır. Etnik bir küme, kendisini oluşturan üyelerin, başkalarından kendilerini ayırmada kullanılan ‘ortak kültürel kimliğe’ ait farkındalığın paylaşıldığı toplum parçası olarak düşünülebilir (Giddens, 2000). Kimi zaman etnik farklılıkların ırk temelli bir tabana oturtulduğunu da söylemek gerekir. Burada birinci anlamda kullanılmaktadır.

olmaktan öte, toplumsal bütüne güç kazandıran sinerji noktalarıdır. Bunların diğer sosyal parçalardan ayrılan bu kendine özgü yönler birer dinamizm kaynağı olarak düşünülebilir.

Kültür, en genel deyişle, toplumun sürekli evrimleşerek yaşayan sosyal mirasıdır (MacIver ve Page, 1994). Canlı bir organizma olmasından hareketle -sanıldığıının aksine- kültürel bütünleşme; değer, inanç ve düşünce anlamındaki toplumsal farklılıkları yakınlaştırabilir, ancak tümüyle yok edemez. Bütünsel parçalar birbirinin varlığına tehdit oluşturan yönlerini geriye itip dengeleyerek onlara yön verirken, tarihsel anlamda bütünleşme olgusunun görelilik içerdiğini de belirtmek gerekir. Yani, mutlak değildir; yere, duruma, zamana bağlı olarak bütünleşmeyi sağlayan değişkenler ve etki alanı farklılık gösterebilir. Kültürel kümeler arasındaki çelişkiler, bütünleştirici öğelerin gücü arttığı ölçüde açık tehdit oluşturma özelliğini yitirecektir.

Öte yandan, türdeş özellikli toplumlarda kültürel bütünleşmenin görece daha kolay ve güçlü olduğunu da söylemek gerekir. Buna karşılık, birbirinden çok farklı ve çelişen kültürel değer ve inanışların varlığı, bütünleşme açısından zorlaştırıcı etkiye sahiptir. Günümüzde kültürel bütünleşmeyi zora koşan bir başka önemli neden de değişim olgusudur. Değişimin tüm yaşam alanları üzerine yarattığı etkiler, bundan etkilenme biçiminde göre, daha durağan kümelerin değişime direnmesine yol açarken, yüksek değişim hızı aynı zamanda kültürel yabancılaşmaya da neden olmaktadır (Bottomore, Tarihsiz). Bu anlamda, örneğin Türkiye’de son 50 yılda köyden kente göç oranındaki yüksek artış hızı, kentsel kültürel değerlerin içselleştirilerek güç kazanması bağlamında beklenen başarıyı sağlayamamış, tersine kent kültüründe yozlaşmaya yol açarak ne kırsal ne de kentsel olan melez bir geçiş kültürüne yerini bırakmıştır.

Kültür, Millet ve Ulus Devlet Etkileşimi

Ulus devlet, Batıda feodalizmin çöküşüyle ortaya çıkan bir siyasal oluşumdur. Bunun gerisinde ise, millet ve milletleşme ülküsü vardır. Millet, sosyolojik olarak farklı değişkenler üzerinden ele alınan bir sosyal ve siyasal kavramdır. Buna ilişkin tanım ve kavramlaştırmaların tarihsel kökenleri birkaç yüzyıl öncesine dayanmakta, ancak gelişen süreçte kavramı temellendiren öğeler bakımından, ‘*daraltıcı*’ (geleneksel) ve ‘*kapsayıcı*’ (modern) tanımlar olarak ayrımlaşabilecek biçimde birbirinden belirgin çizgilerle ayrılan özellikler üzerine oturmaktadır. Daraltıcı tanımın maddi öğeleri içermesine karşılık, kapsayıcı tanımın ayırt edici yanı kültürel öğeleri de içine almasıdır.

Daraltıcı tanım kapsamında millet kavramı ırk (soy), inanç (din) ve dil ortaklığı üzerinden ele alınmaktadır. Buna göre, kavramlaştırmalar az çok değişkenlik gösterse de aynı ırktan ya da aynı din yahut mezhepten olanlar ve/veya aynı dili konuşanlar mekânsal birliğe bağlı olsun olmasın millet kavramı içinde yer bulabilmektedir.⁵ Çoğu kez, bu üç değişkenin bir arada olması ve mekân ortaklığı, geleneksel anlamda milleti ortaya çıkaran ana etmenlerdir. Yine de bu etmenler uluslaşma süreci için her koşulda geçerli değildir. Örneğin Hırvat, Boşnak ve Sırp toplumlarında ayrıştırıcı öğe din iken, Arnavutlarda dildir.⁶ Öte yandan, günümüzde daha çok kabul gören ve benimsenen kapsayıcı millet anlayışı ise, diğerinden farklı olarak, psiko-sosyal bağlamı içinde *kültürel öğeler* ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre, kültürel öğelere dayalı millet anlayışı ortak duygu, düşünce ve değer bağları ile birbirine bağlanmış (‘kader birliği’ içindeki) insanların oluşturduğu topluluğu vurgulamaktadır. Yaygın tanımlardaki ortak özelliklerden hareketle *kapsayıcı* anlayışa göre millet, geçmişten bu yana yaratılan ortak kültür ve ülküler çevresinde belli bir toprak parçası üzerinde bir araya gelmiş, birleştirici nitelikte kendine özgü sosyo-kültürel özelliklere sahip bireylerden oluşan bir

⁵ Ülgen (1943)’e göre de milleti ortaya çıkaran değişkenler; “coğrafik temel, nüfus, işleyiş tarzı ve kültür birliği”dir.

⁶ Konuya kapsamlı bir bakış açısı getiren Gözler (2001:113)’e göre; «*ırk birliği, millet birliğine yol açmamıştır; ama ırk ayrılığı, millet ayrılığına yol açabilir. Diğer yandan dil birliği her zaman millet birliğine yol açmamıştır; ama dil ayrılığı, millet ayrılığına yol açabilir. Keza din birliği, millet birliğine yol açmamıştır; ama din veya mezhep ayrılığı, millet ayrılığına yol açabilir. (...) Aralarında ırk, din ve dil birliği olmasına rağmen kendilerini ayrı milletten hissetmiş insan toplulukları da vardır. Örneğin Araplar böyledir. Aynı ırktan, aynı dinden olmalarına ve aynı dili konuşmalarına rağmen Araplar aynı devlet çatısı altında birleşmeye razı olmamışlardır. Buna karşılık bazen aralarında ırk ve dil bakımından birlik olmamasına rağmen kendilerini aynı milletten hissetmiş, aynı devlet çatısı altında toplanmış insan toplulukları da vardır. Örneğin Türk milleti kısmen böyledir. Türkçe’den başka bir dil konuşmalarına rağmen, Boşnaklar, Pomaklar, Arnavutlar, Çerkezler kendilerini Türk milletinin bir parçası olarak (...)” görmüşlerdir.*

toplumsal birlikteliktir. Millet olmak, maddi öğelerin ötesinde öncelikle tarihsel özellikleriyle ‘ortak bir ruh ve anlayış’ gerektirmektedir (Ülgen, 1943). Ancak, her iki tanımın da kapsayıcılık alanıyla yine de kimi yönleriyle sınırlılıklar içermektedir.

Kapsayıcı millet tanımına ilişkin ilk kavramlaştırma 1882’de Fransız felsefeci, tarihçi ve filolog Ernest Renan tarafından ortaya konulmuştur. Renan’a göre, “*insan, ne ırkının, ne dilinin, ne de dininin, ne de nehirlerin izlediği yolun, ne de sıradağların yönünün eseridir. Sağlam duygulu ve sıcak kalpli insanların bir araya gelmesi manevî bir şuur yaratır ki, buna millet denir*» (Gözler, 2001:114). Bu tanımıyla Renan, geleneksel millet tanımının öğelerini dışlamamakta, ancak birleştirici öğe olarak kültüre daha özel bir vurgu yapmaktadır.

Gerçekte, millet, ulus devletin ideolojisidir. Ulus devlet söylemleri arasında farklar olsa da bunlar millet kavramı üzerine oturmaktadır. Kavramın içinin nasıl doldurulduğu, ona gerçeklik kazandıran koşullardadır. Bu anlamda dil, soy, inanç gibi maddi öğelerde ortaklığın öne çıktığı ülkeler daha çok türdeş özellik taşıırken, bunu sağlayamayan toplumlarda ve Türkiye gibi imparatorluk yıkıntıları içinden doğan ülkelerde ortak kültürel miras maddi değişkenlerden daha baskın duruma gelmektedir. Renan’ın millet tanımındaki genişleme de bununla ilgili olsa gerektir. Çünkü onun tanımının gerisindeki maddi koşullardan önde geleni, Fransa’nın ulusal bütünlüğü içindeki Franklar, Goller, Normanlar, Basklılar gibi farklı etnik kimliklerin olması, o arada da ülke içindeki German kökenlilerin Alman Birliğine alınma çabasıdır. Dolayısıyla dil ve etnik çeşitlilik, Fransa’da ulus devletin kültürel tabanının “*yurttaşlık bağı ve sivil haklar önde tutularak aidiyet bilinci*” üzerine kurulmasını gerektirmiştir (Saklı, 2012).

Ulus devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş felsefesine bakıldığında da benzer bir anlayışın öne çıktığını söylemek olasıdır. Cumhuriyet, Anadolu coğrafyasında imparatorluk artığı yeni bir siyasal yapı olarak ortaya çıkarken; farklı dil, inanç ve soylara dayalıdır. Bunları bir araya getiren birleştirici öğe, derin tarihsel geçmişe dayalı ortak kültür ve yazgı birliğidir. Onun içinde, elbette kimi durumda din, ırk ya da dil birliğinde ya da ayrı ayrı birer yapıştırıcı işlev görmüşlerdir. Bu noktada Cumhuriyet ile ortaya çıkan yeni ulus devlet var eden millet de kendi maddi koşullarının bir ürünüdür.

Farklı toplulukları bir arada tutan ortak kültürün temel bileşeni dayanışma duygusudur. Toplumbilimin öncüsü Emile Durkheim’a göre de millet, “*paylaşılan değerler ve gelenekler*” üzerinden toplumu ayakta tutan toplumsal bir dayanışmadır (Giddens, 2000). Dayanışma, üyelerin ve toplumsal kesimlerin karşılıklı olarak varlığına gereksinim duyduğu, yaşam ortaklığına temel oluşturan birbiriyle uyumlu (birinin diğerini dışlamadığı) benzer düşünce, inanç ve davranış kalıplarına sahip olmasıyla karakterize edilir. Nitekim toplum bunları ayakta tutmak ve daha da güçlü kılabilmek için aile, eğitim, korunma, sağlık gibi çeşitli sosyal kurumlar yaratır ki, kültürel anlamda bunlar birer yapıştırıcı araç olarak işgörmektedir. Bu noktada eğitim ise, toplumdaki değer ve inançların uyumunu sağlamanın en temel yollarından biridir. Durkheim, bu amaçla, çocuğa toplumsal kültür kazandırılması, ahlak eğitimi verilmesi gereğini savunmaktadır (Tezcan, 2019). Ahlak eğitimi, toplumun temel değerleri ve inançlarının benimsenmesine olanak sağlar. Kaldı ki, bir toplumun eğitim sistemi, toplumu birleştirici öğeler anlamında onu ‘inşa eden’ ulusal ruhu yansıtır ve yansıtmalıdır da. Öte yandan dayanışma, bağlılık; yani, aidiyeti gerektirir. Dolayısıyla, millet kavramı doğası gereği toplumsal birlik ve bağlılık içerir. Başlangıçta doğuma dayalı soy ilişkisi ve etnik bağlar, zamanla yerini ortak bir dil, inanç ve değerler yönünde bir bilinç evrilmesine bırakmıştır. Kaymak (2018)’a göre, “*herkese eşit uzaklıkta ve yakınlıkta bulunma zorunluğu, ‘herkesin olanın hiç kimsenin olduğu’ kamu anlayışı, ulusu, olan biten bir varlık olmaktan çıkarır, sürekli var edilmesi gereken bir niteliğe kavuşturur.*” Bu bağlamda millet, geçmişten geleceğe uzanan ve kültürel öğelerin yarattığı karmaşayla bezenmiş bir aidiyet birliği, bir yaşam ortaklığıdır.

Osmanlı’nın son dönemleri ve genç Cumhuriyetin kuruluş sürecinde öne çıkan önemli Türk düşün insanı Ziya Gökalp’in yaklaşımında da aynı bakış vardır. Gökalp (1973)’e göre, millet; yalnızca ne coğrafi ne de ırk ya da siyasi temeller üzerine kurulmuş bir topluluk değildir. Millet, aynı ‘terbiyeden’ geçmiş kültürel bir birliktir. Bu tanımın arka planı, imparatorluk ve onun artığı Cumhuriyetin ülkenin farklı kültürel bileşenlerinden oluştuğu gerçeğidir. Ülkede uygarlık ve eğitim bakımından birbirine benzemeyen 3 kesimden ilki hala Orta Asya-Uzak Doğu kültür anlayışında, ikincisi Ortadoğu kültüründe, üçüncüsü ise Batı uygarlığındadır. Bu görüşleriyle Gökalp, Osmanlı son dönemi Anadolu coğrafyasına kültürel yapı açısından ayna tutarken, kültür ve yaşantıdaki bu üç ayrı yapının ulusal birlik için çatışma doğurarak bütünleşmeyi zorlaştırdığını düşünür.

Uluslaşma, ancak bu üç kültür anlayışının harmanlanarak bütünleşmesi yoluyla sağlanabilir. Buradan yola çıkarak, ortak toplum bilincinin geliştirilmesinde eğitimin çocuğa ulusal değerleri aşılması gereğine işaret ederken, eğitimin ulusal olması üzerinde açık bir düşünceye sahiptir.

Millet kavramını kültürel temelde ele alan bir başka düşün insanı olan Mümtaz Turhan’a göre de millet, kültürü ortak olan toplumların yaşam birlikteliğidir. Kültür; insan ilişkilerini düzenleyen kurallar, gelenekler, inançlar ve düşünceler alanıdır. Turhan’ın toplumun kültürel yapısına ilişkin yaptığı saptamaya, uluslaşma açısından genç Türkiye’nin daha çok yol alması yönündedir. Çünkü kültürümüz, ulus olmanın ana öğeleri bakımından yeterince güçlü değildir. Kültürün her yönüyle güçlendirilmesi, geliştirilmesi temel amaç olmalıdır. Bunu sağlayacak en önemli güç ise ‘milli’ eğitimidir. Turhan, kültürü bir yaşam anlayışı ve değerler bütünü olarak görerek, ulusal kültürü oluşturan öğeler arasındaki bağı güçlendirmek gerektiği görüşündedir. Batı uygarlığı ile çağdaşlık arasında da sıkı ilişki kuran Turhan’a göre, Batı uygarlığı temelde; bilim, bilimsel düşünme ve teknoloji üzerine kuruludur ve bir ülkede çağdaş olmanın ölçüsü de bu üç niteliğin bir değer olarak yerleşmiş olmasına bağlıdır. Bu açıdan, ona göre, kalkınma ve batılılaşma temel sorunumuzdur. Batılılaşma bir kültür, kurum ve teknoloji ithali değildir; bilimin ve teknolojik düşünmenin alışkanlığa dönüşmesidir (Akyüz, 2018:173).

Atatürk’ün millet kavrayışında, ülkede varolan durumdan hareketle, Fransa örneği ile Renan ve Gökâlp gibi dönemin düşün insanların etkileri olduğu açıktır. Nitekim Atatürk, *"Bir harstan (kültürden) olan insanlardan mürekkep cemiyete 'millet' denir dersek milletin en kısa tarifini yapmış oluruz"* sözleriyle dil, din ve ırkı geri plana iten, kültürel milliyet anlayışını ortaya koyar. Ona göre, *«zengin bir hatıra mirasına sahip bulunan; beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvafakatte samimi olan ve sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri müşterek olan insanların birleşmesinden meydana gelen cemiyete millet namı verilir»* (İnan, 1969:23-24). Buradan da görüleceği üzere, Atatürk’ün millet anlayışı, ‘kapsayıcı’ millet, yani ulus tanımıdır. Günümüzde Atatürk Milliyetçiliği adıyla anılan kavram, milleti oluşturan alt toplulukları dışlamayan, tersine onları kucaklayan bir anlayış üzerinden ortaya çıkmaktadır. Pratikteki uygulama bir yana, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası da Atatürk milliyetçiliği üzerinden kapsayıcı modern millet tanımına sadıktır.⁷

Atatürk’ün genç cumhuriyetin felsefî ve ideolojik temellerini oluşturma bağlamında, farklı kültürel bileşenlerden hareketle, kültürel bütünleşmenin temel araçları içinde eğitime özel önem verdiği görülmektedir. Bunun önemli ipucu, savaş ortamında Maarif Kongresi’nin düzenlenmesini sağlamasıdır. Eskişehir- Kütahya hattında kurtuluş savaşının sürdüğü bir dönemde 15-21 Temmuz 1921’de toplanan Kongre, yeni Türkiye’de kültürel bütünleşme ve kalkınmanın aracı olarak eğitime verilen önemin açık kanıtıdır. Cumhuriyet’in ilanını izleyen yıllarda yapılan harf devrimi, Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumunun kuruluşu, yaygın eğitim için Halkevlerinin doğması, öğretmen okullarının kuruluşu, Elmalılı Hamdi Yazır’a yaptırılan Türkçe Kuran tefsiri de bu sürecin diğer parçalarıdır. Bütün bu değişim hareketlerinin özünde yatan şeyin Osmanlı artığı farklı etnik, inanç, kültür özelliklerine sahip toplumsal kesimlerden ortak bir millet yaratma çabası olarak görülmelidir. Bu noktada, tarihsel ve kültürel mirasıyla Osmanlı’nın ve Cumhuriyetin kurucu kimliği olan ‘Türklük’ kültür ve bilinci öne çıkarılırken, Batı uygarlığı bağlamında ortaya çıkan modernizme ilişkin (‘şapka devriminde’ olduğu gibi) biçimsel ve düşünsel değerler de bu kültür içine eklemlenmeye çaba gösterilmiştir. Burada Türklük ırk konusu olmaktan öte, bir üst kimlik olarak benimsenmiş; böylece, ortak paydada farklı alt kültürleri içinde barındıran bir şemsiye kültür ‘inşa edilmeye’ çalışılmıştır. (Yine, örneğin farklı ağızlar arasında, İstanbul ağzının Türkçe’nin ortak ağzı olarak benimsenmesi de bununla ilgilidir.) *Kuşku yok ki, bu süreçte, formal eğitim; genç kuşaklar üzerinden toplumsallaşma, kültür aşılama ve mevcut kültürü güçlendirme aracı olarak öne çıkarılarak etkili biçimde kullanılmaya çalışılmıştır.*

Kültürel Bütünleşme Zorunluğu

⁷ Cumhuriyetin kuruluş sürecindeki 1924 Anayasasına göre, *“Türkiye’de din ve ırk ayırt edilmeksizin vatandaşlık bakımından herkese ‘Türk’ denir”* (md.88). 1961 Anayasasına göre de, *“Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür”* (md.54). 1982 Anayasasında da aynı hüküm korunmuştur (md.66).

Kültürel bütünleşme kavramı, sosyal grupların birlik ve dayanışma içinde bir iç dengeye ulaşma durumunu anlatır. Farklı toplumsal kümelerin bütünleşmesi doğal süreçlere dayalıdır. Dayatma, geçici etki yaratır. Her toplum, farklı sosyal parçaların belirli özellikler sonucu bir araya gelmesiyle oluşur. Bunlar maddi ve kültürel bağlar olarak ayrımlanabilir. Dil, din, soy gibi öğeler maddi bağları oluştururken; psikolojik, sosyal, ekonomik, sosyo-politik, jeopolitik öğeler ise kültürel bağları oluşturur. Daha önce de belirtildiği gibi, yaşam birlikteliğinin geliştirdiği davranış kalıpları, değer ve düşünce sistemleri ortaklaşma araçlarıdır. Bu noktada, Bütünleşme için kilit önemdeki kavramlar ise; adalet, eşitlik, özgürlük, demokrasi, bağlılık, işbirliği, dayanışma ve birlikte yaşama arzusudur. Bunlar arasındaki keskin çelişkiler kaçınılmaz biçimde ayrışma (çözülme) getirecektir.

Birlikte yaşamın olmazsa olmazı, toplumun kültürel kümeleri arasında temel konularda anlayış birliği üzerinden bütünleşme olmasıdır. Bütünleşme yere, duruma, zamana göre etki alanı farklılık gösterir. Kültürel kümeler arasındaki çelişkiler, bütünleştirici öğelerin gücü arttığı ölçüde, potansiyel tehdit oluşturma özelliğini yitirecektir. Çünkü bütünleşme, bunların birbiriyle çatışan yanlarını geriye iterek, farklılıkları dengeleme, onlara yön verme işlevini yerine getirmektedir. Günümüzde kültürel bütünleşmeyi zorlaştıran temel etmenler arasında kültürel haklar, küresel değişim olgusu ve onun yarattığı göç, işsizlik, yabancılaşma gibi sorunlar başı çekmektedir.

Gerçekte kültürel bütünleşme hedefi için Atatürk'ün, «yurtta sulh, cihanda sulh» özdeyişi temel çerçeveyi çizmektedir. Yurtta barış (kültürel bütünleşme), milleti oluşturan öğelerin birbirini anlamasını, bunun için de karşılıklı çaba ve destek gerektirir. Bu noktada eğitimin özel bir önemi vardır. Çünkü eğitimin amaçlarından birisi ortak yaşam birliği yaratmak, toplumsal aşırılıkları törpüleyerek bir arada yaşam kültürü geliştirmektir. Türk eğitim sisteminin bu işlevi ne ölçüde başarıyla yerine getirmekte olduğu çokça tartışılabilir bir konudur. Ancak, yukarıda da değinildiği gibi özellikle Cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitimin bu konuda çok önemli bir işlev gördüğü de açıktır.⁸

Toplum üyeleri arasındaki dayanışmayı, birlik ve bütünlüğü sağlayan öğelerdeki aşınma, süreç içinde toplumda çözülme, yani ayrışma nedeni olarak ortaya çıkar. Bütünleşmeyi sağlayan güçlerin, ayrıştırıcı güçler karşısında etkisiz kalması toplum yapısını, varlığını tehlikeye sokacaktır. Buna göre, toplumsal çözülme de toplumu ayakta tutup yaşatan inanç ve değer sistemlerinin işlevsizleşmesi sonucu toplumsal kurumların yeni norm ve değerlere uyum sağlayamama durumu olarak düşünülebilir. Kuşku yok ki, toplumsal çözülme ele alış biçimine göre görelilik içerir. Örneğin, değişime direnç gösteren, varolan değerlere dogmatik biçimde bağlı olanlar için değişimin her türü bir çözülme/bozulma iken, karşı görüş açısından bu durum bir yenilenme, güç kazanma fırsatı olarak görülebilmektedir.

Ulus devlet bağlamındaki kültürel bütünleşme için geçmişten bu yana farklı ülkelerde asimilasyon, tehcir ve soykırım türü politikaların uygulanan yöntemler olduğu bilinmektedir. Tehcir devlet zoruyla ya da zorbalıkla bir toplumsal kesimin (bileşenin) bir yerden bir başka yere göçe zorlanmasını anlatır. Bulgaristan'da iktidarı elinde tutan Jivkov döneminde Türk azınlığın Türkiye'ye göçe zorlanması bunun çok yakın tarihteki tipik örneğidir. Soykırım konusunda en bilinen örnek ise Yahudi toplumuna yönelik yok etme politikasıyla Hitler Almanya'sıdır. Asimilasyon ise, güçlü, baskın kültür etkisi altında yerel kültürün zamanla kendi özelliklerini yitirmesidir. Bu da güçlü üst kimlik bileşenleri nedeniyle kendiliğinden ya da devletin sistemli baskı politikasıyla açığa çıkmaktadır. Ancak belirtilmelidir ki, günümüz insan hakları ve demokrasi anlayışı kültürel bütünleşme için geçmişte işe koşulan bu yaklaşımları dışlamakta, farklılarla birlikte yaşamayı öne çıkarmaktadır. Buna karşın asimilasyon politikalarının birçok ülkede bir devlet politikası olarak açık ya da örtük biçimde uygulanageldiğini de belirtmek gerekir.

Kültürel Bütünleşme Bağlamında Farklılıkların Yönetilmesi

⁸ Eğitimin kültürel işlevi iki boyutludur: Bunlardan birisi 'değerler kültürünü aktarma' ile ilgilidir. O da dil, duygu, düşünce ve inanışlar üzerinden toplumsal mirası koruma yanında; ulusal değerler, ülküler, ahlak, gelenek ve töreler, toplumsal normları bireye kazandırarak kültür aşılama biçiminde ortaya çıkmaktadır. İkincisi ise, iyi yurttaş yetiştirmektir (Uluğ, 1999). İyi yurttaş yetiştirme, bireyin, toplumsal değerlerle özdeşlik kurmasını, toplumun sadık bir üyesi olmasını ve toplumsal sistemi koruma kollama konusunda sorumluluk üstlenmesini öngörmektedir. Nitekim Nietzsche de eğitimi bir 'ehlileştirme' kurumu olarak tanımlarken, bu duruma vurgu yapmaktadır.

Kültürel bütünleşmeyi güçlendirmek için ülke düzeyinde izlenmesi gereken politikaların ne olacağı sorusunun yanıtı çok boyutludur. Eklektik bakış ve yaklaşımların bütünleştirici etkisinin sürdürülebilir olamayacağı da açıktır. Hiç kuşkusuz ki, konuya yaklaşım açısından, günümüzün evrensel insan hakları ve demokrasi anlayışındaki gelişmelerin ortaya koyduğu gerçekler gözardı edilemez. Geçmişte yaşayarak bugünü ve geleceği yönetme çabası, sorunların daha da ağırlaştıracağı için başarısız kalmaya mahkûmdur. O nedenle, bugün bugünde, geçmiş de geçmiştedir; her biri kendi koşulları ve gerçekliği içinde anlamlıdır. Buradan hareketle, alt (yerel) toplumsal bileşenlerin '*kendilerini ifade edebilecekleri*' araçları sunarken, ülkenin (cumhuriyetin kurucu değerleri ve kahramanları gibi) ortak kültürel değerlerini yadsıyan, bunlarla açık çelişki yaratan yaklaşımların, bütünleşme sürecine katkı sunmayacağı ortadadır. Tersine, bu ve benzeri yönelimler bütünleşmeyi sekteye uğratacak, toplumsal aidiyet anlamında güven bunalımı yaratacaktır. Ortak değerler üzerindeki uzlaşmaz çelişkiler üzerinden ulusal bağlılığın temel taşlarındaki oynamalar, kaçınılmaz toplumsal gerilim ve kutuplaşma nedenleri olarak, ayrıştırıcı sonuçlara yol açacaktır.⁹

Gerçekten de toplumsal kesimler arasında kültürel bütünleşmeyi etkili kılmanın anahtarı, farklılıklara yaklaşımda ve bunların yönetiminde gizlidir. Bu noktada farklılığı yönetme anlamında atılan ve atılması gereken adımlar içinde toplum liderlerine önemli sorumluluklar düşmektedir.¹⁰ Farklılığı kabul etme, bunu olağanlaştırma anlamında başta aydınlar ve iktidar gücünü kullanan siyasal kişilikler olmak üzere toplumun diğer yönlendirici güçlerinin bu konuda gösterecekleri duruş belirleyici etkiler yaratacaktır. Konuyla ilgili olarak kamu gücünü kullananların daha farklı ve özel sorumluluğu vardır. Bu da kamu istihdam politikasında yeterlik ilkesine bağlılığın özel önemde olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de kültürel bütünleşmenin temel kaynağı devletin eşitlikçi, adil davranmasıdır. Kamu çalışanlarının yeterlik ve etik bilinç düzeyi yükseldikçe mesleki bağlılık ve adalet anlayışı artarken; kamusal hizmetlerden yararlanma ve bunların sunumunda dışlayıcı kültür, ırk, soy ve din fanatizmi de minimize olacaktır. Kaldı ki, hemşericilik, bölgecilik kültürünü öne alan 'kişisel ayrıcalık' arayışlarının önüne set çekebilmek için de kamu hizmetlerinin sunumunda adalet ve eşitlik ilkesini ayrımsız biçimde işe koşabilmek gerekmektedir.

Kültürel bütünleşmede farklılıkların yönetimi anlamında bir başka önemli nokta ise, farklı değerlere, inanışlara, geleneklere, yaşam biçimlerine, Cumhuriyeti ayakta tutan temel değerlerle çalışmadığı sürece hoşgörü ve saygı davranışının gösterilmesidir. Ancak bunun için, elbette öncelikle kendinden olmayana karşı yerleşik alışkanlık ve önyargılardan arınabilmek gerekir. Bu çerçevede farklılıklara saygıyı öne çıkaran, bunu benimseyip geliştiren yaklaşım ve uygulamalar desteklenmeli, kamu spotu ve benzeri türdeki yayınlarla medya gücü işe koşulabilmeli, farklılıkların toplumsal dinamizmi destekleyen yönlerini öne çıkaran politikalar üretilmelidir. Toplumsal kesimlerin birbirini daha yakından ve doğru biçimde tanımasını sağlayıcı yaygın eğitim programları, festival ve benzeri sosyal etkinlikler, yerinde gözlem ve turizm hareketliliği türünde mikro ölçekli politikaların kültürel bütünleşmeyi güçlendirme yönünde işevuruk etkiler yaratabildiği bilinmektedir. Kültürel farklılıkların yönetiminde hukuki çerçeve de ayrı ve özel önemdedir. Bu anlamda dil, din, ırk gibi öğeler üzerinden farklı olanları aşağılayıcı davranışlara ilişkin nefret suçlarının hukuki kapsamı güçlendirilmelidir.¹¹ Yanı sıra, bunun günlük yaşama aktarılmasında da toplumsal duyarlılığı geliştirici politikalar üzerinde düşünülmelidir.

Hiç kuşku yok ki, farklılıkların yönetiminde çeşitli sosyal kurumlar arasında formal eğitime çok ayrı görevler düşmektedir. Daha önce de dikkat çekildiği gibi eğitim, kültürel bütünleşmeyi sağlayacak araçların başında gelmektedir. Atatürk ilkelerine bağlılık temelinde anayasal vatandaşlığı merkez alan bir kültürel yaklaşım, bütünleşme odağı olarak görülmelidir. Bu anlamda ilk akla gelen, eğitim programları ve onun uzantısı ders

⁹ Bu anlamda, söz gelişi dış göç alan Avrupa ülkelerinin giderek daha belirgin biçimde göçmenlerden kendi dillerini bilme –öğrenme zorunluğu getirme yönelimleri de gerçekte, göçmenleri mevcut yapıyla bütünleştirme politikasının bir sonucu olsa gerektir.

¹⁰ Toplum liderliği elbette düşünüldüğü ya da ilk akla geldiği gibi siyasal aktörlerle sınırlı değildir. Toplum yönlendiricisi olarak siyasal kişilikler çok önemlidir, ancak toplum lideri daha geniş kapsamdadır. Sırasında bu entelektüel olarak bir aydındır; öğretmendir, imamdır, örgütlü sivil toplum temsilcileridir.

¹¹ Bir örnek olarak, geçmişte ABD de siyah beyaz ırk ayrışmasına karşı daha açık ve kararlı politikalarla sorunun aşılmasına çalışıldığı bilinmektedir (Havighurst ve Neugarten, 1972).

kitaplarının, varsa; *etnik köken, dil, din, mezhep, düşünce, gelenek-töre gibi kültürel öğeler* bakımından toplumsal kesimleri dışlayıcı, küçümseyici öğelerden temizlenmesini sağlamaktır. Aynı biçimde eğitim uygulamaları (tören, ders, vb) arasında program dışı biçimde «fiili durum yaratma» yoluyla gerçekleştirilen ve dışlayıcılık içeren davranışlar da yönetsel ve hukuksal yaptırımlarla caydırıcı kılınmak zorundadır. Bu yolla, formal eğitim sürecinde kültürel farklılıklara saygıyı besleyen program ve uygulamalar her koşulda desteklenmelidir. Özellikle zorunlu eğitimin ilk ve ortaokul döneminde, ortak kültürel kimliği ve değerleri öne çıkaran öğelere odaklanılmalıdır.

Sonsöz

Yirmi birinci yüzyılın bu ilk çeyreğinde demokrasi, insan hakları, adalet, eşitlik, düşünce ve inanç özgürlüğü gibi temel konularda yaşanan pek çok olumsuz gelişmeye ve sıkıntıya karşın Türk ulusu Anadolu coğrafyasında ortak aidiyetler üzerinden hiç de küçümselemeyecek bir birikime ulaşmıştır. Toplumun, ulusal konulardaki tehditlere karşı gerektiği anda bir bütün olarak birlik içinde ortak tepki gösterebilmesi uluslaşma sürecinin geldiği nokta açısından son derecede değerlidir. Anadolu coğrafyasında bir arada, içiçe olup farklı düşünce, inanç ve kültürel özellikleriyle yaşama birlikteliğini sergileyen, sevinç ve tasada kolaylıkla bir araya gelebilen toplumsal yapı ve dinamizm göz ardı edilemez. Bu noktada bunu güçsüz kılacak, toplumsal ayrıştırma için zemin yaratacak politika ve uygulamalar, potansiyel bir varlık sorunu olarak görülmeli ve sakınılmalıdır.

Türkiye, kültürel bütünleşmesini güçlendirme sürecinde bir ülkedir. Bu konuda önünde kimisi tarihsel, kimisi ekonomik, politik, sosyal pek çok sorun vardır. Tam da bu noktada ülkenin kültürel bütünleşme bağlamında onca sorunu varken, yeni bir sorun kaynağı olarak komşu ülke Suriye'nin iç karışıklıklar sonucu milyonlarca insanın göçe zorlanarak sığınmacı konuma gelmesi ve Türkiye içinde alabildiğine serbest hareket etmelerine olanak sağlanması, gelecek açısından başlı başına bir tehdit kaynağıdır. Gerçekten de bu konu Cumhuriyet Dönemi boyunca kültürel bütünleşmeyi zora koşabilecek en önemli ve en temel risk alanı olarak ortada durmaktadır¹². Bilinmelidir ki artan entropi çözülme getirir. Bu anlamda, sığınmacılar konusunda zaman geçirilmeden ülkede barınmayı kolaylaştırıcı değil, tersine caydırıcı yönde kamusal politikaların uygulamaya konulup izlenmesi yaşamsal önemdedir. Sığınmacılar sorununun, bunlara siyasal –dinsel nedenlerle önce sınırlı ama sonrasında genişleyen ölçekler içinde verilecek yurttaşlık haklarıyla bir gelişmeye evrilmesi durumunda, bu sorunun Anadolu'da 100 yıldır uluslaşma yönünde elde edilen kazanımları tehlikeye atabileceğini, toplumsal birlik ve dirliği parçalamak isteyenler için yeni bir alan açabileceğini görmek gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, H. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bottomore, T.B. (Tarihsiz) *Toplumbilim*. Çev.: Ü. Oskay, İstanbul: Der Yayınevi.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Çeviri editörü: H. Özel ve C. Güzel. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gözler, K. (2001). Devletin bir unsuru olarak 'millet' kavramı. *Türkiye Günlüğü*. Sayı 64, Kış, ss.108-123. (www.anayasa.gen.tr/millet.htm; 1.5.2004), (et: 10.3.2019).
- Gökalp, Z. (1973). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. Haz.: R. Kardaş, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Havighurst, R.J. & Neugarten, B.L. (1972). *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

¹² Suriye krizi özelinde geline aşamada Türkiye, dünyanın en çok sığınmacıyı barındıran ülkesi durumundadır. Resmi sayısı 3,5 milyon, gayriresmi olarak ise 5,5 milyon olarak nitelendirilen bu büyük kitle ülkedeki ekonomik yaşam başta olmak üzere tüm sosyo-kültürel dengeleri sarsmış görünmektedir. Sığınmacılara sağlanan kolaylıklarla bunların yeniden ülkelerine dönmelerinin hiç de kolay olmayacağı yönündeki öngörüler, sorunun her geçen gün daha da içinden çıkılmaz, kaotik bir duruma dönüştüğünü göstermektedir.

- İnan, A. (1969) *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayinevi.
- Kaymak, M. (2018). Ulusal eğitimi savunmak. *Öğretmen Dünyası*. Sayı: 464, Ağustos, ss.13-18.
- MacIver, R.M. ve Page, C.H. (1994) *Cemiyet I*. Çev.: A.Kurtkan, İstanbul: MEB Yayınları 2021.
- Saklı, A. R.(2012). Fransa ve Almanya'da uluslaşma süreci ve ulus bilincinin oluşumu. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı: 32 Eylül – Ekim, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867937.pdf> (et: 9.3.2019)
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye Giriş: Temel Kavramlar*. Ankara: A.Ü. EBF Yayınları.
- Tezcan, M.(2019). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961). *Resmî Gazete*. Yayın tarihi: 20/7/1961. Sayısı: 10859.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) *Resmî Gazete*. Yayın Tarihi : 9/11/1982. Sayısı: 17863 (Mükerrer), Kanun No: 2709.
- Teşkilâtı Esasiye Kanunu (1924). Kanun Numarası : 491. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceli-anayasalar/1924-anayasasi/> (et: 9.3.2019)
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Ülgen, H.Z. (1943). *Sosyoloji*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Translation fluxes in Turkish. An indication of intercultural exchanges

Sezen Naldemir¹, Philippe Humblé², Arvi Sepp³

Abstract

The distinction between centre and periphery is not straightforward and cannot easily be identified on the basis of objective data. In order to gauge the depth and breadth of intercultural exchanges between Turkey and other countries, this contribution sets out to analyse the number and the thematic foci of translations published in Turkey between 1979 and 2012. To this effect, we have scrutinized the data from the UNESCO database Index Translationum and subdivided them into eight areas: Philosophy and Psychology; Religion and Theology; Law and Social Sciences; Exact Sciences; Applied Sciences; Art, Games and Sports; Literature; History, Geography and Biography. We will show the translational dynamics of languages in Turkey and formulate the hypothesis that mainly English and secondarily also French are perceived to be the vectors of global culture. Indeed, the dominance of the Anglo-Saxon culture has been steadily progressing since the beginning of our data set in 1979, whereas the importance of French – and other languages – is ever more diminishing, currently relegating it to the margins. In this context, we will make explicit that translations are highly significant indicators of international power relations.

Translation is an essential element in intercultural communication. No meaningful exchange between peoples would be possible without translation between the different languages of these peoples. (Venuti, 2013) The exchanges between peoples are nonetheless not necessarily equal. (Bandia, 2000) In many cases, it is actually very unequal, which tells us something about the status of the respective countries in the community of nations. Communication flows more easily from central nations towards peripheral nations than otherwise. Conversely, the influence which peripheral countries have on central countries is often haphazard, partial and therefore essentially wrong.

It will surprise no one that translations in languages from peripheral nations into English or French are less in number than the translation from English and French into peripheral languages. This has not been investigated thoroughly for a great deal of languages, but Gisèle Sapiro led a research group who did this kind of inquiry for French (Sapiro, 2016). She declares the following: “Like that of the book in which it is embedded, the translation market is doubly structured by linguistic areas and nation states, which are not only not overlapping, but are themselves structured by the opposition between centre and periphery.” (Ibid., p. 10)¹³ Johan Heilbron and Sapiro distinguish four types of languages: hyper-central, central, semi-peripheral and peripheral. English is hyper-central, followed at a distance by German, French and Russian. Eight languages, amongst which Spanish and Italian occupy a semi-peripheral position and the rest are peripheral. (Ibid., p. 80) (Cfr. Heilbron, 1999)

The distinction centre-periphery is not a clear-cut one and relies only in part on numbers and objective research. The question if a people, country, nation, or language belongs to the centre or to the periphery or, as in most cases, somewhere in between, is not something which is measurable by only one standard. The position which a country occupies depends at any rate on its ‘soft power’. This power is not independent from

1 MA, Vrije Universiteit Brussel

2 Prof. Dr., Vrije Universiteit Brussel

3 Prof. Dr., Vrije Universiteit Brussel/Universiteit Antwerpen

¹³ “Comme celui du livre dans lequel il est encastré, le marché de la traduction est doublement structuré par les aires linguistiques et par les États-nations, qui non seulement ne se recoupent pas, mais sont eux-mêmes structurés par l’opposition entre centre et périphérie.” (All translations by the authors.)

military or economic power, but it does not coincide with it. As Joseph Nye has it: “Simply put, in behavioural terms soft power is attractive power. In terms of resources, soft-power resources are the assets that produce such attraction.” (Nye, 2004, p. 4). The more ‘soft power’ a nation, or a speech community has, the more translating interest it will harvest. At the same time, this interest is due, at least in part, directly to translation, and in part indirectly, due to the fact that in order to be understood by someone of another language, one has to know the language, or know someone who knows it. One of the ways in which the exchanges between two language communities can be measured more objectively is exactly through translation.

Can influence be measured by translation?

The question if ‘influence’, and thus ‘soft power’, can be measured through the number of translations has been the object of debate for some years. Already in 1992, Lawrence Venuti stated that there was a “trade imbalance” (Venuti, 1995, p. 14) between the number of books translated into English and books translated from the English, with “serious cultural ramifications” (Ibid.): “British and American publishers travel every year to international markets like the American Booksellers Convention and the Frankfurt Book Fair, where they sell translation rights for many English-language books, including the global bestsellers, but rarely buy the rights to publish English-language translations of foreign books.” (Ibid.) This assertion was to be countered by Anthony Pym (1999) who contended that there are simply more books being translated from than into English because more books are written in English. This is certainly true, also because many non-native speakers of English publish books in this language. Moreover, the population which is able to read and write in English as a second language is much bigger than that of any other language, so it is obvious that there is a bigger market for English books than for books written in any other language. And the book market is a market, after all. But that does not invalidate the argument that English is becoming a dominant language, a soft power asset for the nations that have English as a native language. Even is the number of books translated depends on the number of books published, it still reflects the direction in which cultural influences travel.

In *Translatio*, Sapiro (2016) asks herself: “Does globalization promote international cultural exchanges and the hybridization of cultures or is it above all the expression of economic imperialism accompanied by cultural hegemony?” (p. 8). She analyses the situation of the French book publishing market and comes to the conclusion that the hegemonic position of French on the book market is something from the past. It is now English which dominates.

This, however, has serious implications on the cultural level, since it is through translation that cultures express themselves in relationship with each other. Translation is a reflection of the translated cultural product and reflects therefore the position each culture occupies towards another culture. “To understand the act of translation, it is therefore necessary, first of all, to analyse it as intertwined in a system of relations between countries, their cultures and their languages. In this system, economic, political and cultural resources are unequally distributed, resulting in asymmetric exchanges reflecting relationships of domination.” (Ibid.)¹⁴ In the case of France there has been a constant regression movement starting after the Second World War and this reflects, of course, the changes in political constellation in the world, where the power shifted in a definitive way from Europe to the United States, in (at least) linguistic close collaboration with the United Kingdom.

What is the situation of Turkey in this panorama? We did research on the number and the topics of the translations published in Turkey between 1979 and 2012 through the UNESCO database *Index Translationum*. This database was established in 1932 and the Index was computerized from 1979 on. According to this database, Turkey was listed number 37 on the ranking list of countries publishing

¹⁴ “Pour comprendre l’acte de traduire, il faut donc, dans un premier temps, l’analyser comme imbriqué dans un système de relations entre des pays, leurs cultures et leurs langues. Dans ce système, les ressources économiques, politiques et culturelles sont inégalement distribuées, ce qui engendre des échanges asymétriques reflétant des rapports de domination.”

translations, on which Germany features as first, the US 15th and the UK 19th. France is number 3. We analysed not only the numbers of translations published in Turkey, but also their topics. We subdivided them in eight areas: Philosophy and Psychology; Religion and Theology; Law and Social Sciences; Exact Sciences; Applied Sciences; Art, Games and Sports; Literature; History, Geography and Biography. We will limit ourselves to the most significant highlights.

Index Translationum

In the domain of Philosophy and Psychology, no less than 370 works were translated from the English into Turkish. One of the most frequent authors appears to be Erich Fromm, which shows that English was often not the original language of the works translated but was the relay language. Significantly, no Turkish works in this field were translated into English. Only one book, on Sufi philosophy, was translated into Dutch. A 144 books in this area were translated from French. The most common names are Karl Marx, René Descartes, Michel de Montaigne, Denis Diderot, Georges Politzer and Jean-Paul Sartre. The presence of Marx here indicates that French also could be used as a relay language.

In the field of Religion and Theology, 60 titles were translated from Turkish into English. One of them is *The miracles of Muhammad: the testimony of history* by Said Nursi Bediüzzaman. Remarkable is the fact that the translator, and not only in this case, was apparently Turkish: Hamid Algar. Peripheral languages often use their own nationals to translate into the foreign language. So much so that the peripheral position of a language can be measured by it. Other authors frequently translated into English are notorious Adnan Oktar and Mohamed Fethullah Gülen. Both are, in a way, sect leaders and it is obvious that their works were translated not on the grounds of their intrinsic value, but because they themselves paid for the translation. Adnan Oktar, with his penname *Harun Yahya*, has also been translated into French and Dutch. Some 175 books were translated from English into Turkish. The first one mentioned in the Index Translationum, *The mystics of Islam: an introduction to Sufism* by Alleyne Reynold Nicholson, was published in 1978. From French 39 books were translated on religious and theological topics.

On the topics of Law, Social Sciences and Education, we find 32 books that were translated from Turkish into English. A name that comes back more frequently is Rıza Yürükoğlu, a prominent member of the communist party in the last century. Some 14 titles were translated into French. In this same field, 554 books were translated from English. Also here the name of Erich Fromm appears frequently. 25 books on Law, Social Sciences and Education were translated from Spanish. The authors are Fidel Castro, Che Guevara and Eduardo del Rio Garcia or 'Rius', all three renowned communists. Twelve books were translated into Turkish from Dutch. A further 197 books were translated from French into Turkish.

On the topic Natural and Exact Sciences, only six books were translated from Turkish into English. The topics are mostly very specialised such as: *Faunistic studies on Scarabaeoidea - Aphodiidae, Cetoniidae, Dynostidae, Geotrupidae, Glophyridae, Hybasoridae, Melolonthidae, Rutelidae, Scarabaeidae (Galeoptera) of western Blacksea, Central Anatolia and 9 regions of Turkey* by Niyazi Lodos. It is interesting though that only very specialised and specifically Turkish books should be published in English. The only book in this field translated into Dutch is again one by aforementioned Harun Yahya.

In this same area, 193 books were translated from English. Significantly, these books are of more general interest, such as *The life of reptiles and amphibians* by Maurice Burton or *The Roots of life* by Bush Mahlon Hoagland. Another example is *The life of plants* by John Simmons.

18 books were translated from French. Also here the titles are telling of the kind of interest the Turkish public has: *L'univers et ses metamorphoses, Science et methode, Le hasard et la necessite, L'ecologisme*.

In the field of Applied Sciences, ten books were translated from Turkish into English during the period studied. In return, 475 English books were translated into Turkish. Many of the titles have medical subjects. Only one Spanish book with this topic was translated into Turkish and six Dutch ones. From French 54 books were translated. A very popular author seems to have been Maurice Mességué, author of books like *Des*

hommes et des plantes, (Insanlar ve bitkiler), *C'est la nature qui a raison* (Tabiat haklıdır) and *Réapprenons à aimer* (Sevelim sevişelim).

In the field of Art, Games and Sports, 22 Turkish books were translated into English. Most of these are on art in Turkey. Nine books were translated into French, one into Dutch. They all have art as the topic.

In this subdivision of Art, Games and Sports, 96 books were translated from English. Here the topics are 'games and sports', differently from the translations into English: chess, basketball, gymnastics, karate. Other books are on art. Seven translation were made from Spanish. A few are by famous José María Parramón on learning how to paint and draw. 65 books were translated from French.

When it comes to Literature, figures become more interesting from the Turkish point of view. On the Index Translationum there are 139 Turkish literary works translated into English, 71 into Spanish, 99 into Dutch and 178 into French. The most frequent names are Yasar Kemal, Nâzim Hikmet and Orhan Pamuk. Also children authors like Turkish German Cebe Mustafa and Engin Korelli appear. 178 literary books were translated into French. The same authors appear here as in English. 99 books were translated into Dutch.

As for translations into Turkish, some 220 literary works were translated from Spanish into Turkish. From French into Turkish there are 1311, and from Dutch 25. The majority of the translations, however, are from English into Turkish: a staggering 3493. Not surprisingly, bestseller authors like Lorraine Wilson are well represented.

In the field of History, Geography and Biography, there are 56 translations of Turkish books into English, 26 into French, nine into Dutch and four into Spanish. We find the names of authors such as Yasar Kemal and Ayse Osmanoglu. Also inevitable sect leader Harun Yahya reappears in this section. Orhan Pamuk is mentioned in this section because of his book on Istanbul.

In this same field of History, Geography and Biography, 247 books were translated from English, 149 from French, sixteen from Spanish and four from Dutch. Amongst the last ones there are of course Vincent Van Gogh and Anne Frank. In this section appear again the names for Che Guevara and Fidel Castro.

Conclusion

As was to be expected, English is also in Turkey the dominating language in translation. It is the most translated language, and it is also the language to which most books are translated. Not surprisingly, French occupies a second position. Unfortunately, German was not included in this research, although it would have resulted in interesting finds, given the importance of the Turkish community in Germany. Literature is, unsurprisingly, the area in which most translations are produced. Turkey portrays itself as a country which is not outstanding for the outside world because of its scientific or academic achievements in general, also because the results of research in these areas are mostly published immediately in English, but as a country which is remarkable because of its history, art, literature and culture in general. These are the areas which are perceived abroad as worthy of export, in other words, of translation. Striking is the fact that also in this field, the expected languages to be most translated are English and French. These are still the languages perceived to be the vectors of culture and those which appear as the cultural centre of the world. If German had been taken into account, it might have occupied a second place, but certainly not the first one. Translation fluxes in Turkey confirm what appears also from the research by Gisèle Sapiro, that the cultural dominance of the Anglo-Saxon world is now absolute and that it can be seen as steadily growing, according to the records of the Index Translationum, since the seventies of the last century. It is the challenge for all other, non-Anglo-Saxon communities and peoples, to resist this dominance without falling prey to provincialism. Translation is in this struggle one of the main battlefields, and also its most trustful barometer.

References

- Bandia, P. (2000). Lawrence Venuti (Guest Editor). Translation and Minority, special issue, The Translator. *Studies in Intercultural Communication*. Volume 4, Number 2, 1998. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 13(2), 264. <https://doi.org/10.7202/037422ar>
- Heilbron, J. (1999). Towards a Sociology of Translation. Book Translations as a Cultural World-System. *European Journal of Social Theory*, 2(4), 429–444.
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics* (1st ed). New York: Public Affairs.
- Pym, A. (1999). Scandalous Statistics? A Note on the Percentages of Translations in English. *Source*, (29), 7, 19.
- Sapiro, G. (2016). *Translatio Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Retrieved from <http://books.openedition.org/editions-cnrs/9468>
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London ; New York: Routledge.
- Venuti, L. (2013). *Translation changes everything: Theory and practice*. London ; New York: Routledge.

Kültürlerarası İletişimde Sanatın Dili: Yerel Danslar

Muzaffer SÜMBÜL¹⁵¹⁶¹⁷

ÖZET

Bu çalışmada yerel (halk) dans örüntülerinin kültürlerarası iletişim kuramları ve antropolojik bakış açısı ile analizi yapılmıştır. Yerel (halk) danslar; kültürel olarak belli bir grup ya da bölgeye ait devinimlerdir ve ait oldukları toplulukların kültürel özelliklerini yansıtır. Bu danslar, ilkel toplumlardan günümüze değin toplumsal yaşamın içinde işlevsel bir varlık göstererek; dönemsel, mitsel ya da törensel bir bağlamda icra edilirler. Dolayısıyla yerel dansların ritmi, müziği, giysisi ve devinimlerinin çok fazla anlam yüklü olduğu görülür.

Kültürlerarası iletişimin öncü kuramcıları olan antropolog Edvard T. Hall'ın kültürlerarası iletişim kuramları ve kinestetik iletişim yaklaşımı çerçevesinde konu ele alınmıştır. Kültürlerarası iletişim çalışmaları bağlamında sözsüz iletişim yaklaşımı içinde, yerel dans örüntülerinin oluşturduğu semboller ve bunlara yüklenen anlamlar aracılığıyla kinestetik iletişimin nasıl olduğu yorumlanmıştır. Bir sanat formu olarak yerel dansların nasıl bir iletişim biçimi olduğu, sözsüz iletişim biçimi içinde kinestetik iletişimin nasıl olduğu bu kapsamda incelenmiştir.

Öte yandan bu çalışmada bir diğer kuramsal temel ise etnokoreolojidir. Bu bağlamda yerel dans etnolojisi yaklaşımı ile üretilmiş bilgiler çalışmanın antropolojik boyutunu oluşturmuştur. Her yerel dans deviniminin hareketel özellikleri kinestetik bir anlam oluşturmakta ve bedensel devinimlerin kültürel yönü ile açıklamasını sağlamaktadır. Her kültür çevresi kendine ait bu anlamalar ve semboller bütünü ile iletişimi sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar içinde sözsüz iletişim kuramı kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu iletişim biçimi farklı kültürlerarasında da bir iletişim dili oluşturabilir mi? Sorusuna bu çalışma kapsamında yanıt aranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası İletişim, Kinestetik İletişim, Sanatın Dili, Yerel (Halk) Dansları.

Abstract

This study analyzes local (folk) dance patterns with intercultural communication theories and anthropological perspective. Local (folk) dances; they are cultural movements of a particular group or region and reflect the cultural characteristics of the communities to which they belong. These dances, from the primitive societies to the present day by showing a functional presence in social life; they are performed in a periodic, mythical or ritual context. Therefore, the rhythm, music, clothes and movements of local dances are very meaningful.

The subject is discussed within the framework of the anthropologist Edvard T. Hall's pioneering theorists of intercultural communication, theories of intercultural communication and kinesthetic communication approach. Within the context of non-verbal communication approach in the context of intercultural communication studies, it is interpreted how kinesthetic communication occurs through the symbols created by local dance patterns and the meanings imposed on them. In this context, how local dances

¹⁵ Prof. Dr.

¹⁶ Çukurova Üniversitesi İletişim Fakültesi öğretim Üyesi

¹⁷ sumbul.muzaffer@gmail.com/msumbul@cu.edu.tr

as an art form is a form of communication and how kinesthetic communication is formed within non-verbal form of communication is examined.

On the other hand, another theoretical basis in this study is ethnochoreology. In this context, the information produced by the local dance ethnology approach constituted the anthropological dimension of the study. The movement characteristics of each local dance movement provide a kinesthetic meaning and provide a cultural explanation of bodily movements. Each cultural environment provides communication with these own meanings and symbols. Within these approaches, evaluations have been made within the scope of nonverbal communication theory. Can this form of communication form a language of communication among different cultures? The question has been sought in the scope of this study.

Keywords: Intercultural Communication, Kinesthetic Communication, Language of Art, Local (Folk) Dances.

GİRİŞ

Bu çalışma göç ve hareketlilik üzerine düzenlenen kültürlerarası iletişim toplantısı için hazırlandı. Göç, insanlık tarihi boyunca ola gelmiştir. Göç ve hareketliliğe kültür, sanat ve dans penceresinden bir bakış yaptığımızda şu sorular bizi düşündürmektedir;

1. Göç, kültürü ve iletişimi nasıl etkilemektedir?
2. Kültürlerarası iletişimde sanat nasıl bir dildir?
3. Yerel danslar bu dilin oluşumunda nasıl bir role sahiptir?

Kültür; yaşanmışlıkların birikimi, aktarımı ve değerlerin kavratılmasıdır. İnsan gereksinimlerini karşılamak adına bir dizi eylem içerisine girer. İnsanın yapıp ettikleri, inançları, değerleri ve yaşamı algılamaları kültürü oluşturur. Yeryüzünde var olan hemen her insan grubu farklı bir kültürel yapı içinde yer alır. Kültürlerarası iletişim, farklı toplulukların birbirini anlama ve kabullenme sürecini kapsar. Dolayısıyla kültürlerarası iletişimin sınırını “kültürel görelilik” belirlemektedir. Bu nedenle kültürlerarası iletişimin sağlanmasında yerel kültür örüntülerinin doğru anlaşılmasını gerekir.

Yerel kültür örüntüleri ait oldukları topluluğun var oluş biçimini yansıtır. Her kültür çevresi kendi anlamlar bütünü oluşturur. İletişim çok farklı birleşenleri olan istekli ve istemsiz birçok mesaj ile gerçekleşir. Kişilerarası ve kültürlerarası olmak üzere farklılıklar gösterir. Kartarı; çok sadeleştirdiği iletişim tanımlamasında şöyle der;

“ İletişim, katılan bireyleri, onların kültürlerini ve içinde bulunulan durumu dikkate almadan tanımlanırsa, en basit tanımıyla,”duygu ve düşünceleri paylaşma sürecidir” (Kartarı, 2001, syf, 18)

Kartarı’nın bu tanımlamasında iletişimin, duygu, düşünce, tutum ve davranış gibi bir unsuru içerdiği anlaşılmaktadır. Farklı kültürler ile kurulan temas bu anlamlar bütünü oluşturan “gösterge”, ”mesaj”ları temas halinde olan grupların nasıl algıladığıyla doğrudan ilişkilidir. İletişim bu göstergeler dizgesi üzerinden sağlanmaktadır. İletişimin sözsüz gerçekleştiği durumlarda ise bedensel devinimler mesajın içeriğini oluşturur. Yerel dans örüntülerinin oluşturduğu semboller bu sembollere yüklenen anlamlar aracılığıyla iletişim gerçekleşir.

Yerel, halk dansları; kültürel olarak belli bir grup ya da bölgeye ait devinimlerdir. Yerel dans formları koreolojik özünden öte, etno-kültürel anlamaları ait oldukları toplumun kültür özelliklerini ifade eder, etnokoreologlarca yorumlanır, anlamlandırılır. Bu danslar, ilkel toplumlardan günümüze değin toplumsal yaşamın içinde çeşitli işlevler ile var olmuştur. Yerel (halk) dansları dönemsel, mitsel ya da törensel bir bağlamda icra edilirler. Söz gelimi, geleneksel giyinme biçimlerinde doğanın sert ikliminden korunmayı da görürüz, dans eden kadınların evli olup olmadıklarını da. Dansın icrası sırasında kullanılan araçlar, giyilen giysiler ve söylenen sözler dansın dilini oluşturur. Doğaya karşı başat olma çabasında zaman zaman korkuları, zaman zaman da başarıları barındıran danslar, insanın kendini ilk ifade biçimlerindendir. Bedensel devinimler

kültürel özelliklere sahiptir. Dansta hangi devinimlerin nasıl ve ne kadar yapılacağına sınırını kültür belirler. Söz gelimi,

“Bir Zapotek düğününde dansların seçimi ve icra sırası Zapotek kültürünün bütünsel bağlamı içinde anlam kazanır ve bu seçim ve icra sıralamasındaki herhangi bir muhtemel değişiklik, her dansı izole edilmiş bir görüntü olarak değerlendirdiğinizde, size hiç bir şey ifade etmez. “ (Royce, 2002:5)

Çünkü yerel kültür örüntüleri ait oldukları topluluğu anlama rehberi gibidir, öteki kültürleri anlamamızı sağlar. Bedenin kullanılma biçiminden yerel kültürde gündelik yaşama dair birçok izi görürüz. Benzer biçimde Çukurova bölgesi yerel düğün geleneği içinde yer alan Şaba töreni sırasında Çiftetelli icrası da kültürel sembolleri bilmeyi gerektirir. (Bkz. Sümbül, 1998) Bu tören sırasında icra edilen Çiftetelli, anlam ve sembol yüklüdür. Dolayısıyla bu danslar ait oldukları toplulukların kültürel özelliklerini yansıtır.

Dans sanatı bedensel devinimlerin, ritim ve müzik ile uyumudur. Yaşamı anlamak adına yaratıcı, güzellik arayışlarıdır.

“Price, her kültürün, kültür-kökenli bir estetiğinin olduğunu ve antropolojinin her kültürün estetiğinin özündeki karakteristik özellikleri tanımlaması gerektiğine inanmaktadır. Böylece kültürden kültüre değişen estetik öze ilişki kurarak, Batı-dışı sanatçının doğru biçimde değerlendirilebileceğini düşünmektedir. Price, en donanımlı izleyicinin bile bütünüyle çıplak bir göze sahip olmadığını, sanatı Batılı kültürel eğitimin penceresinden gördüğünü ve bu yüzden de çoğunlukla Primitiflerin ayrımcı bir gözle tasnif edildiğini dile getirir.”(Aktaran, Güngör, 2013, syf 7)

Dans bu arayışlara aracılık eden sanat formlarından biridir. Dans insanın kendini müzik ve beden ile ifade etme yoludur. Dans beden dilidir. Belli bir üslup ile icra edilen yerel dansların da bir dili vardır. Yerel(Halk) danslar, antropoloji kapsamında ele alınan sanatsal bir kültür örüntüsüdür. Her toplum için farklılıklar gösterir. Belli bir işlevi yerine getiren dans, performans sanatı olarak üretildiği toplumun ritüelleri kapsamında icra edilir İnsanlığın ilk dönemden başlayarak, günümüze değin bu ifade etme şekli sürmektedir. Turgut, sanatın dilini şu biçimde ifade etmektedir:

“Sanatın dili (söz, renk, çizgi, ses, görüntü, sinema vb.), yalnız teknik işlemlerin bir parçası değil, meydana getirme ya da yaratma sürecinin bir kurgusudur” (Turgut, 1991: 82;aktaran, Aşkar, 2011, syf 5).

Dansın ifade gücü kinestetik duyumdan gelir. Kinestetik duyum sanatsal ifadenin algılandığı bir dile dönüşür. Sahnede icra edilen dansın yarattığı anlam izleyici tarafından içselleştirilir. Böylelikle sanat dili, sözsüz iletişim, kinestetik iletişim oluşur.

Gerek sahne, koreografik danslar gerekse de yerel danslar benzer özelliklere sahiptir. Sahne, dans, dansçı ve izleyici her iki dans tipinin de bileşenlerini oluşturur. Bu performanslar sırasında dansçıları izleyen seyirciler ile kinestetik bir iletişim kurulur.

“Lipps’e göre hareket halindeki bir objeyi izlemek, kişiye bu objenin hareketlerini taklit etme eğilimini hissettirir. Kişi gerçekten bu hareketleri yapmaz, ancak hareketleri taklit etme niyetini ya da eğilimini deneyimler. Bu eğilimler kinestetik algıyı yaratır ki bunlar duygularla bağlantılıdır. “ (aktaran, Serdar, 2015, syf 67)

Yerel yaşam biçiminin bir parçası olarak bu devinim ve salınımları icra eden ve izleyenler arasında bir bağ oluşmaktadır. İşte Lipps’in kinestetik algı olarak adlandırdığı ve duygularla bağlantılı olduğunu ifade ettiği bu durum, izleyenlerde ritim ve beden formlarının oluşturduğu empati ve sempati duygusu ile açığa çıkar. Dansçıların icra ettikleri performanslar birer ileti olarak izleyicilere gönderilir, izleyicilerin bu performansları içselleştirerek alımlamaları ile kinestetik iletişim oluşur.

Yerel dans performanslarının gerçekleştirildiği birçok mecra bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada yerel danslar iki farklı bağlam ile sınırlandırılarak yorumlanmaktadır. Bunlardan birincisi yerel danslardan ulusları performanslar oluşturan “ River Dans” ve “Anadolu Ateşi” dans topluluklarıdır. İkincisi ise yerel dansların uluslararası icra ortamları olan folklor festivallerini gerçekleştiren “Uluslararası Folklor Festivalleri ve Halk Sanatları Organizasyonları Konseyi(CIOFF)”dir.

River Dance ve Anadolu Ateşi dans topluluklarının performanslarında bedensel devinimlerin sanatsal bir iletişim biçimine dönüştüğünü görmekteyiz.. Aşkar, bu iletişimi şöyle ifade etmektedir:

“Sanatsal bir iletinin, alıcının ruhuna ve duygularına hitap etmesi gerekmektedir. Konunun içeriğine ait göstergeler, alıcıyı daha fazla esere yönlendirecektir. Bu soyut ya da somut göstergeler, kültürel özellikler doğrultusundaki yaşamdan bir kesit ile ortak duygusal noktalara dokunarak, iletinin algılanmasına ve benimsenmesine yardımcı olmaktadır” (Aşkar, 2011, syf, 5).

İrlanda yerel (halk) danslarını temel alan River Dance performansı evrensel bir dil oluşturmuş bir topluluktur. Yine Anadolu Ateşi dans topluluğu da benzer biçimde ülkemiz halk dansları üzerine inşa edilmiş bir performans ile sanatsal bir dil oluşturmuştur. Anadolu Ateşi dans topluluğunun resmi web sayfasında performanslarını şöyle ifade etmektedirler:

“ Halk danslarını bale, modern dans ve dansın diğer disiplinleri ile sentezleyerek dünyaya modern standartlarda bir gösteriyi, bir kültürel şöleni sunmaktadır. Kaynağını Anadolu’nun binlerce yıllık mitolojik ve kültürel tarihinden alan Anadolu Ateşi hemen hemen her yöreden derlenmiş 3000 halk dansı figürü ve halk müziğini içinde barındıran özgün bir projedir”. (http://www.anadoluatesi.com)

Her iki topluluğun sergilediği yerel dans motifleri başka kültürlerle mensup bireylerce de izlenmektedir. Bu performanslarla, Lipps’in kinestetik duyum olarak adlandırdığı ortak duygudaşlık oluşmaktadır. Performans icracı ile izleyicilerde ortak bir duygulanım oluşturur. Dansçı ve izleyici bu sembollerini kinestetik duyum ile anlamlandırır. Sahne üzerinde oluşan bedensel devinimler sembol yüküdür. Mesajlar, dansçıların bedenleri üzerinde oluşan devinimler aracılığıyla kodlanır. Bu mesajlar kod açımıyla izleyicinin bedenine geçer. İzleyici dansın ifade ettiği duygu ve düşüncüyü kinestetik duyum aracılığıyla algılar. Performansların bu biçimde algılanması ise içeriğinde yer alan mesajların izleyici tarafından içselleştirildiği anlamına gelir. Böylece ortak duygudaşlığın sonucunda kinestetik iletişim oluşur.

Kültürlerarası iletişimin yerel danslar aracılığıyla gerçekleştiği çok sayıda ortam bulunmaktadır. Özellikle “folklor festivalleri” adıyla tüm dünyada düzenlenen etkinlikler bu ortamlar arsında öne çıkmaktadır. Çünkü hemen her ülkenin birçok kentinde uluslararası düzeyde folklor festivalleri düzenlenmektedir. Dünyada bu işi yapmak üzere birçok organizasyon ve kurumsal yapılar olduğunu da görmekteyiz. CIOFF (International Council of Organizations of Folklore Festivals and Folk Arts) bu kurumsal yapıların içinde en çok organizasyonu kapsayan festivalleri düzenleyen örgüttür. Uluslararası Folklor Festivalleri ve Halk Sanatları Organizasyonları Konseyi(CIOFF)’un wep sayfasında yer alan şu açıklama ***“Her yıl, CIOFF 50’den fazla ülkede yaklaşık 250 CIOFF Festivalinin koordinasyonunu elli bine yakın sanatçıya ulaştırmaktadır.”(www.cioff.org)*** Bu bilgiler, yerel dans festivallerinin yaygınlığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Her yıl farklı grupların farklı festivalleri tercih ederek yeni kültürler ile karşılaşmayı istediği folklor festivalleri bizim çalışmamıza da önemli bir örnek teşkil etmektedir. Kaldı ki, yerel dans performanslarının farklı kültürlerle karşılaştığı ortamlar sadece bu festivaller değildir. Ancak yaygın etkisi ve geniş katılımlardan dolayı bu organizasyonlar çalışmamıza örnek oluşturmaktadır. Bu ve diğer bağımsız folklor festivallerine katılımlar çok yoğun bir biçimde devam etmektedir. Bu festivallerin özellikleri farklı ülkelerin yerel dans gruplarının biraya gelerek yapmış oldukları performansların kültürlerarası kinestetik iletişimin gerçekleştiği ortamlar oluşturmaktadır. Kültürlerarası iletişimin öncü kuramcısı Adward T. Hall,

“Kültürler arası iletişime katılan tarafların birbirinin kültürünü bütünüyle öğrenmesinin gerekmediğini vurgulayan Hall, zaman ve mekanın algılanması, jestler, mimikler ve paradil aracılığıyla diğer kültürü anlamamanın yolunu göstermiştir. Hall’ün açtığı bu çağır günümüzde de önemini korumakta ve sözsüz iletişim, vücut devinimleri (kinesics), mekanın kullanımı (proxemics), sesin dil dışında kullanımı (paralanguage) ve zaman kullanımı(chronemics) kategorilerinde incelemektedir “ (aktaran, Kartarı, 2001, Syf,35) demektedir.

Hall’un bu kültürlerarası iletişim kuramına göre, tüm kültürleri bütün yönleriyle kavranmadan belli özelliklerin anlaşılması ile de kültürlerarası iletişim kurulabilir. Bir sanat formu olarak yerel danslar, Hall’un bu yaklaşımında yer bulan vücut devinimleri kategorisi kapsamında açıklanabilir. Sanat, dans ya da yerel (halk) dansları bu kültürlerarası iletişim tanımlaması kapsamında duygu ve düşünce aktarımının yapıldığı kinestetik iletişim biçimidir. İnsan bedeninin algı sistemi içinde etkin bir öğrenme ve algımla sürecini kapsayan kinestetik, dans sanatı için performansların izleyiciye ulaşmasını sağlar. Dansçıların bedensel devinimlerinin anlamlarına izleyiciler tarafından tepki verilmesi ile iletişim süreci oluşur.

Değerlendirme ve sonuç

Sanat insan aklının ve imgelemlerinin dışı vurumudur. Bir sanat biçimi olarak yerel (halk) danslar kültürlerarası iletişime aracılık eder, sözsüz, simgesel ve kinestetik bir iletişim biçimidir. Beden sözden farklı bir iletişim biçimi olarak bireylerin ve toplulukların yakınlaşmasını sağlar. Dans bu evrensel uzlaşının en anlaşılır, en etkin ifade biçimlerinden biridir

Yerel dans devinimleri birçok organizasyon aracılığıyla ile farklı kültür çevreleri ile karşılaşır. Bu performanslar aracılığıyla kültürlerarası bir temas oluşur. Daha önce hiç karşılaşmamış bir dans formunu izlediğinde devinimler, ritim ve müzik izleyiciyi içine çeker. Bu çeşitlilik dayanışmanın ve bir arada yaşamının anahtarı gibidir. Çok çeşitli yerel dans performansları ile gerçekleşen bu anlama çabası, farklılıklara saygı duymayı ve kabullenmeyi sağlamaktadır. Kinestetik duyum yoluyla bu anlamları çözümllemek ise farklı kültür gruplarının dans performansları aracılığıyla kuracakları kültürlerarası iletişimi çoğaltacak yolları ortaya çıkartır. Bir sanat formu olarak yerel danslar küreselleşen dünyada farklı kültürlerle sahip toplumları birbirini anlayacak ve birbirine yakınlaştıracak bir sanat dalıdır. Dans kültürlerarası iletişimde bir dil olarak farklılıkların kabullenilmesine katkı sunar.

Her yıl düzenlenen folklor festivalleri aracılığıyla farklı kültür çevrelerine ait yerel danslar izleyici ile buluşmaktadır. Bu mecralarda gerçekleştirilen performanslar kinestetik iletişim biçimi olarak kültürlerarası iletişimde etkin bir araçtır. CIOFF festivallerinde toplulukların sergilediği yerel dans performansları başka kültürlerle mensup bireylere ulaştırılmaktadır. İzleyiciler bu hareketli sembollerin tüm anlamalarını ve bunları oluşturan diğer kültür örüntülerini tam olarak kavramasalar da performansların kinestetik duyuma yol açar. Dansçı ve izleyicilerin kinestetik duyuları ise sanatsal iletişimi oluşturur.

Sonuç olarak; sanat eseri olarak sahnelenen yerel danslar “kültürlerarası kinestetik sanatsal iletişim” biçimi olarak bir iletişim dilidir.

Bu çalışmanın sonucunda gelecek araştırmalar için şu sorulara yanıt aranabilir:

Belli bir kültür grubunun gündelik yaşam pratikleri içinde yer alan danslar, başka toplumlara daha çok izlettirildiğinde kültürlerarası iletişim engellerinden olan önyargıları ortadan kaldırılabir mi?

Bu dansların kinestetik duyuları küresel bir sorun haline gelen mülteci, sığınmacı ve göçmen olarak adlanan göç mağdurlarının maruz kaldı nefret söylemini ortadan kaldırılabir mi?

KAYNAKÇA

Güngör, Ayşe, (2013) Antropolojinin Sanata Olan Etkisi ve Kültürlerarası Estetik Üzerine Düşüncelerskopbülten /Erişim: <https://www.e-skop.com/skopbulten/antropolojinin-sanata-olan-etkisi-ve-kulturlerarasi-estetik-uzerine-dusunceler/1387>

Mercan, N . (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürlerarası farklılıkları yönetme sanatı: kültürel zekâ. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 32-49. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/auad/issue/34017/376569>

Royce, A..P. (2002). The Anthropology of Dance. Dance Books Ltd. Yayınevi, UK.

Serdar, B . (2015). Dansın Çocuk ve Gençlerle Kurduğu İletişimin Niteliği: Estetik Mesafe, Özdeşleşme ve Estetik Deneyim. Yaratıcı Drama Dergisi, 10 (1), 63-74. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ydrama/issue/34689/383484>

Sümbül, M. (1999) Çukurova Halk Kültüründe Şaba Geleneği. Uluslararası Çukurova Halk Kültürü Bilgi Şöleni. Bildiriler. Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılı Dolayısıyla Adana Valiliğince Yayınlanmıştır. İSBN 078-3 Adana Ofset, Adana

http://www.anadoluatesi.com/hakkinda_3_17 Erişim tarihi 18.08.2019

<http://www.cioff.org/festivals-benefits.cfm> Erişim tarihi 18.08.2019

Preschool provisions as a tool for integration?

Jeroen Aarssen¹⁸

In this paper, I discuss a major challenge that my country, the Netherlands, has been facing for a number of years: how can we prevent that children from migrant communities start school with a delay in their Dutch proficiency? In what way did the educational policy and practice towards children from migrant families who speak another language than Dutch contribute or impede this process? And in what way does the Dutch perspective on the use of another language besides Dutch, by children from migrant families play a role?

I start by giving an historical overview of how Dutch education and language policy changed over the years, whereby the current policy, in which the focus lies on the youngest age group, will be highlighted. Furthermore, I will share some preliminary results of a particular approach that we use in working with young migrant children, called Sustained Shared Thinking. After training preschool teachers to use this method, we see promising results for the preschool teacher showing higher scores on measures of educational interaction, which results in children having a larger vocabulary and an improved general language proficiency.

What I will present today is true for many migrant communities, but for obvious reasons I will illustrate it as much as I can with examples from the Turkish community in the Netherlands.

Throughout the years, Dutch education and language policy towards children from migrant communities has been constantly changing, as well as the perspectives on the benefits or disadvantages of being multilingual. The underlying question, however, has been more or less constant: how can we prevent that children from migrant communities start school with a delay in their Dutch proficiency? The current idea about how the education system can help these children in the best possible way, is to start at a young age. Some questions still remain: is this the right path to take? And if so, do we do the right things to ensure children from migrant communities are optimally prepared for the Dutch school system.

I will point out how the Dutch education and language policy developed over the years. Furthermore, I will share some preliminary, but promising results of a particular approach that we use in working with young migrant children, called Sustained Shared Thinking.

The Netherlands have a long history of immigration. The Netherlands have been dealing with migration, multilingualism and language diversity for centuries. Already more than 400 years ago, around the year 1600, you could find a group of approximately 1,000 Turkish / Ottoman migrants in the South of the Netherlands, in a small fortified village called Turkeye.¹⁹

¹⁸ Dr. Jeroen Aarssen, Early Childhood Education consultant, Sardes Educational Services, Utrecht, the Netherlands, Jeroen.Aarssen@gmail.com

¹⁹ At that time, the Dutch (united in not more than a small republic) were waging an Independence War with the Spanish King. After a number of battles, won by the Dutch Prince Maurits, the Spanish left a group of 1,400 galley slaves from the Ottoman Empire behind, who were called the “Turcken” (see Jacobs, 2012). These Turks were released from slavery by Prince Maurits, who build two fortifications, one called Konstantinopel and another one Turkeye, which became also the name of a small village. By doing this, Prince Maurits probably hoped to get support from the Ottoman Empire for the guerrilla war against the mighty Spaniards. And it worked, because in 1612 the Ottoman Empire recognised, as one of the first countries, the new “Republic of Seven United Netherlands”. A few years later most of the *Turcken* had gone back home, but the village Turkeye still remains today. I was born just 40 kilometres from there.

In the sixties of last century, large groups of so-called “guest workers”, mainly men from Turkey and Morocco, came to the Netherlands to work in factories. In those years, the Dutch government did not consider it necessary to have any education policy or language policy for this particular group of men who would be in our country temporarily. For the work they were doing, mainly unskilled or low-skilled labour, they did not really need the Dutch language. In the first years, most of them did not bring their wives and families. This meant that schools were not put in the position to adapt to children who did not speak Dutch.

The perspective changed in the early seventies, when the families came over to live in the Netherlands. And of course in these families there were children who spoke Turkish. Still, the Dutch government did not feel a strong urgency for any change in policy: the main aim was to provide temporary solutions for a temporary issue: maintaining the language and culture of the country of origin. The general idea was that these families would eventually return to their mother country. As a consequence, in cities with a large Turkish population, there were language and culture courses, mainly provided by volunteer teachers, organised by embassies, ethnic organisations and parents (Aarssen, 1996).

Soon it became clear that most immigrant families settled more or less for good in the Netherlands, and the integration of children from immigrant communities in the Dutch society became the leading focus. Learning Dutch as a second language became an important issue. However, there were both cultural and emotional reasons to maintain Turkish language lessons at school: the general idea was that children had the right to maintain their Turkish language, to be able to have contact with their relatives in their country of origin. The Ministry of Education took over the responsibilities for mother tongue education in 1974, although only in 1985 mother tongue education received a legal basis in primary schools. That meant that there were actual Turkish classes at school, partly within the regular school hours.

In 1998 things changed again. Driven by more unfavourable economic circumstances, the government put more demands and conditions on living in the Netherlands. For instance, Turkish lessons at school were considered to stand in the way of integration and of learning Dutch as a second language, even though a lot of research showed that this was not the case (e.g. Özgüzel 1994, Aarssen 1996). The concept behind home language lessons changed: home languages were seen as being supportive to the acquisition of Dutch as a second language. The idea is the first language (Turkish) can help children to learn the second language better and faster. This is done by using pre-teaching in the home language. Pre-teaching is a useful technique for drawing on previous knowledge and laying groundwork for future learning. The home language teacher gave young children instructions and taught them certain concepts or words or factual knowledge in their first language. After that, the children had the same lesson in Dutch. This gave the children a head start (they did not have to learn the concepts from scratch).

In 2004 the government decided to discontinue this form of home language instruction and from then on, there are no longer Turkish lessons at primary school in the Netherlands. There are still opportunities outside school, in non-formal and informal settings, but these fall outside the scope of this paper.

At present, the number of children of Turkish descent is considerable. According to the Dutch Central Bureau of Statistics (CBS) there are a little over 400,000 persons that live in the Netherlands from Turkish descent (see Table 1), 2.4% of the total population.

The Netherlands	Year: 2018
Total population	17,181,084
<i>Dutch background</i>	13,209,225
<i>Persons with migration background</i>	3,971,859
<i>Western migration background</i>	1,729,016
<i>Non-western migration background</i>	2,242,843
Turkish	404,459
Moroccan	396,539
Surinamese	157,114
Dutch Antilles and Aruban	351,681
Other non-western	933,050

Table 1. Population of The Netherlands in 2017, broken down according to country of birth (of person and parents), referred to as “migration background”. Source: CBS website.

In research publications around the world (e.g. Clyne 2003, Extra & Yağmur 2011, Bağcı 2012), it has been shown that the ethnolinguistic vitality of Turkish immigrants is considerable and the use of Turkish is a core value of their identity. What is generally seen, is that throughout generations, the use of Turkish does not diminish significantly. That means that in most Turkish families in The Netherlands, even those where both parents are born in The Netherlands, Turkish is the main (and often the only) language of communication.

On the basis of the number in Table 1, it can be expected that there is a considerable group of children who are raised in a Turkish-speaking setting, but who not have access to Turkish language lessons organised by school, but who might be at risk for delays in education.

One could ask the question whether the Dutch government at that time had an alternative educational policy. Actually, in the first years of the century, the most important factor that could be identified was the idea that the “battle” against developmental delays has to start at an early age. One of the first scientists doing research in this field was Nobel Prize winner and economist James Heckman. He did research into the investments (by governments) in the development and education of children at various ages. His perspective has been that of an economist: what do these investments actually yield? His claim is that “developing skills and abilities is the best way to solve the problems of economic and social inequality” (Heckman 2015). He showed that the best thing you can do as a government was to invest in young, preschool-aged children, because then the “returns on investment” are much higher than with older children. Figure 2 shows you the so-called “Heckmann curve”.

Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüşü

Carneiro ve Heckman (2003)

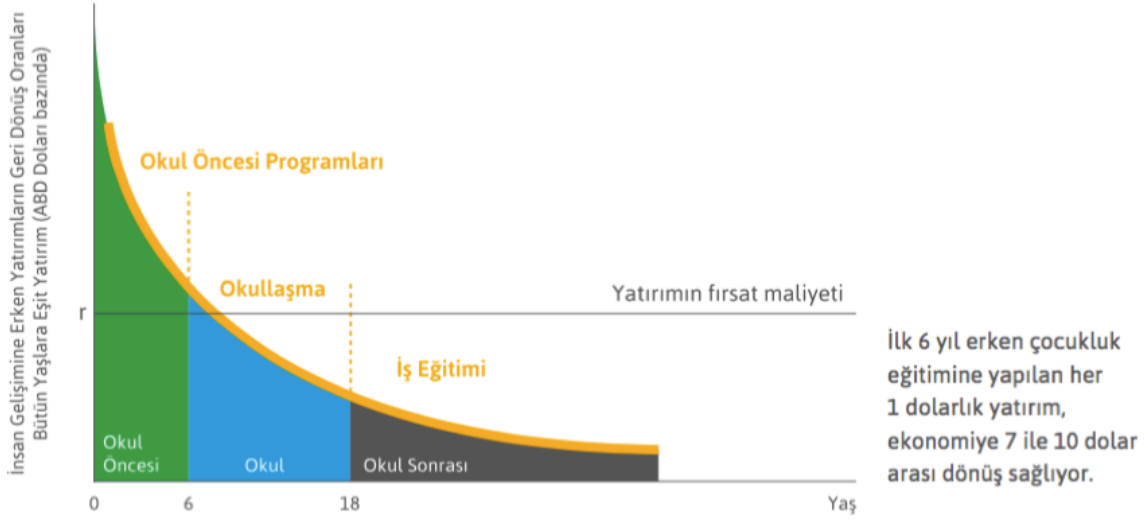


Figure 1. Eğitim yatırımlarının geri dönüşü.

What was defined as being a return on investment were things such as a better quality of health (lower blood pressure, cholesterol, obesitas), leading to less expenditure for health care, and a more capable, productive and valuable workforce. In sum, investing in a system where you stimulate the cognitive and social skills of young children at preschool age, will in the end be the economically best option for a society. Well, this is actually an argument that policy makers will listen to! And it's also beneficial for children's development, of course. Heckman's research shows the importance of ECEC: young children who are at risk for developmental delays (very often defined as a delay in the acquisition of Dutch), benefit highly from preschool education.

In the Netherlands, there are special preschools offering targeted ECEC programs to children at risk. How does the Dutch government define that a child is at risk? Children are regarded as "high-risk" on the basis of some background characteristics of parents. The main one is socio-economic status (SES). Low-income families are the ones with the highest risk factor. A reason for that is that low-income families very often create a home environment where there is little or no language input. Parents hardly have conversations with their child, hardly read books to them, do not name actions or objects. That means that their children grow up in a poor language environment. Be aware, that this definition not only relates to children who speak a home language other than Dutch. This is also true for children from Dutch low-income families; their parents show the same patterns in language input.

Throughout the years, these preschools with targeted programs have become more professional organisations. Many preschool teachers are aware how they can do language-rich activities with their children. The number of hours per week that children attend preschool are not extremely high, but these hours are quite intense. If we look at children's outcomes, the first results are promising (Leseman & van Veen 2016). But there is still room for improvement.

There is a lot of discussion about the nature of language-rich activities: the targeted form ECEC is regarded by its critics as too much "school-like", too much focused on cognitive development, turning preschools into places where children are stuck in activities from which they have to learn a lot, instead of being free to play. Actually, in my opinion this picture is false. The natural "habitat" of children is always the playful context, and through play children learn a lot of new things. Not in the way as older children learn things at school, but by being engaged in a playful way. I believe that children have many opportunities in preschool settings to play and work together, which is actually what you want them to do, no matter what their background is.

We have evidence that children who are happily (that is, on their own free will) engaged in activities that are meaningful, interesting and stimulating, actually learn a lot. A few years ago, we started to train preschool teachers to apply a method called Sustained Shared Thinking (Sylva et al. 2004) when doing science and discovery activities with pre-schoolers. These kind of activities offer a lot of chances for young children to benefit from, in terms of their language development, cognitive development, motor development, and also social-emotional development: and what is important: they are primarily fun to do. Since children are curious by nature and want to know how things work, they learn to cooperate, to try out, to experiment, think, reflect and ask questions. We tell teachers to "sit on their hands", not to take the action away from the children, but to stimulate them to act and discover by themselves. We teach the teachers to guide the process by using a lot of specific, so-called academic language:

Making observations	Hmm... I see that... Tell me, what do you see? I also saw that.... How did you do that? Did you see that too?	Controlling	What happened now? What has changed?
Analysing the situation	What is happening? I don't understand. Can you tell how it works? How can we find out?	Explaining	Could it be that causes it? Maybe this has something to do with it?
Formulating a hypothesis	I think it has to do with, don't you think? Does it matter how you do it? How can we find out? What would happen if we...?	Concluding	So what did we find out? If we do, then ...
Planning	If we want to find out, what do we need? What should we do?	Reflecting	Let's see, what did we do? What happened next? What did we learn? What do we know now?

Table 2. Examples of academic language by teachers in science and discovery activities

Whether children discover objects that float or sink in water, or have fun in touching and finding out what can you do with shaving foam (see pictures), children are born explorers! There is nothing more exciting than to see children actually making new discoveries. It often creates a very lively atmosphere, and because they had to discover how things worked, the children used a lot of language and discussed what they saw. This also happened with children who didn't know each other before they started playing together.

The method of Shared Sustained Thinking was tested in three preschools, and the effects were measured by using the CLASS (Classroom Assessment Scoring System), originally developed by Pianta et al. (2008), Dutch adaptation by Slot et al. (2017). The scores relate to particular interaction behaviours of the teachers with children. The figures show that teachers not only provide children with Emotional and Behavioral Support, but also Engaged Support for Learning.

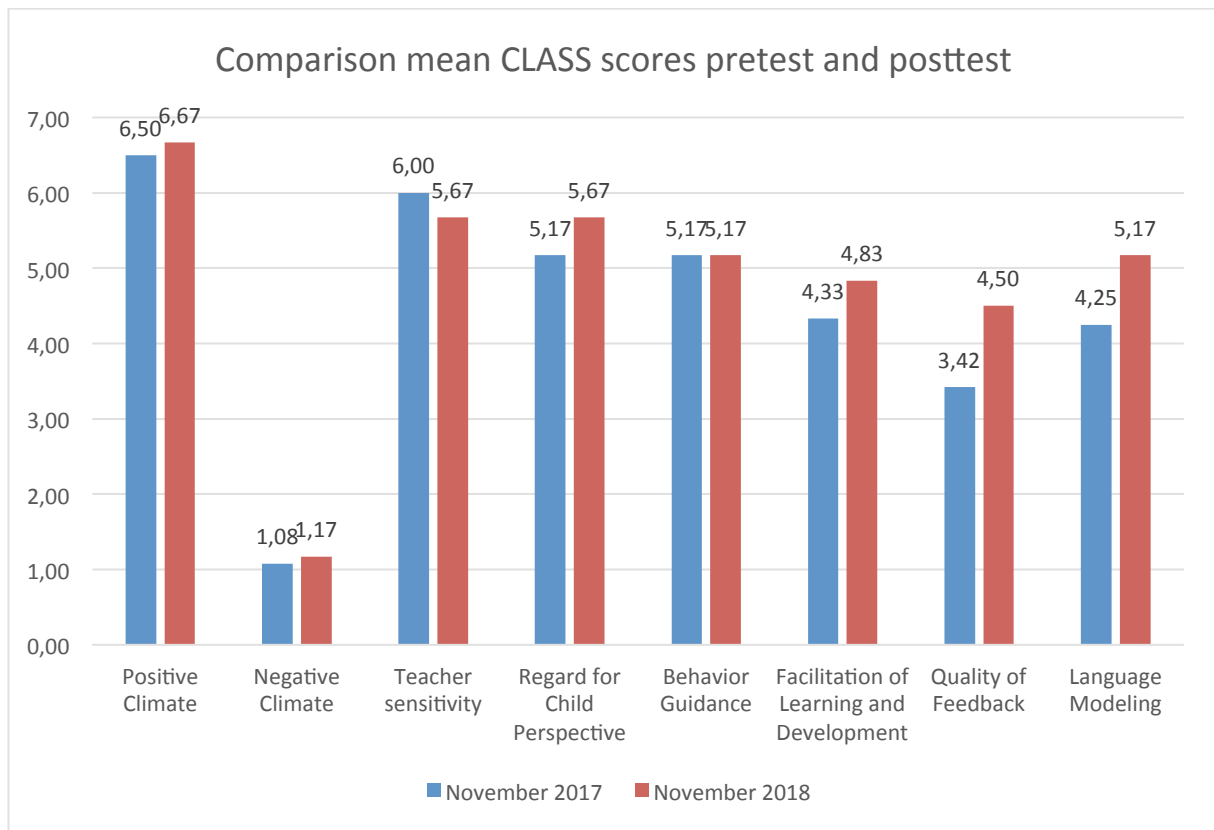


Figure 2. Scores on CLASS (pretest and posttest) broken down by activity

The graph shows you the scores on the pretest (before the training, in blue) and in orange on the posttest one year later (after the training). Preschool teachers made a tremendous growth in the course of one year, especially in the domain of Engaged Support for Learning. The scores on Quality of Feedback and Language Modeling are approximately 1 point higher. That means that preschool teachers were observed to build on and connect to what children say, to co-construct knowledge, to offer new information, to provide rich language input and to give children enough room for their language production. Although the final results are not yet available, we already see that when teachers use the Sustained Shared Thinking approach, it results in the children having larger vocabularies.

To conclude, the aim of the Dutch government to shift their attention towards the youngest age groups of vulnerable children (the ones who are at risk) has paid off. We see preschools becoming more and more professional, with better trained staff, which all leads to better child outcomes. The main disadvantage is that there is no room to include another element in fighting for equity in education: the home languages. I would argue to revive the idea that the use of home languages in schools should be permitted, because of the strong supportive role these home languages can play.

References:

- Aarssen, J. (1996). *Relating Events in Two Languages. Acquisition of Cohesive Devices by Turkish-Dutch Bilingual Children at School Age. Studies in Multilingualism, Vol. 2*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Bağcı, Ö. (2012). *Acculturation orientations of Turkish immigrants in Germany*. Tilburg: Tilburg School of Humanities.
- Carneiro, P., & J.J. Heckman (2003). Human Capital Policy. In: Heckman, J.J. & Krueger, A.B. (eds.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* Cambridge, MA: MIT Press, 77-240
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Extra, G. & Yagmur, K. (2011). Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands. *Language and Education*, 4, 2, 117-132
- Jacobs, M.J.M. (2012). *Diplomatieke Betrekkingen tussen De Republiek en het Ottomaanse Rijk 1612-1629. De rol van handel, slavernij en strategische overwegingen*. (Bachelor thesis). Utrecht: Faculty of Humanities.
- Leseman, P. & A. Veen (red.) (2016). *Pre-COOL cohortonderzoek. Effecten van kwaliteit van voorschoolse instellingen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Özgüzel, S. (1994). *De vitaliteit van het Turks in Nederland*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler Version*. Baltimore, MD: Brookes.
- Slot, P.L., Boom, J., Verhagen, J. & Leseman, P.P.M. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in The Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Volume 48, January–February 2017, Pages 79-9. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.008>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final report*. London: Institute of Education, University of London.
- Veer, I. M., Luyten, J. W., van Tuijl, C., & Slegers, P. J. C. (2016). *Effectonderzoek Pilot startgroepen voor peuters: eindrapportage 2016*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

(Optional)

Pictures of Science and discovery activity “Shaving foam”



Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Ve Entegrasyonu

Kemal KAYIKÇI²⁰

Özet

Göç tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar bazen kendini tehlikelere karşı korumak için bazen de daha iyi bir hayat sürmek için bir yerden başka bir yere göç ederler. Türkiye, coğrafi konumu itibariyle asya ve ortadoğudan avrupa’ya yönelen göç hareketleri için (geçici) bir köprü ülke durumunda iken bu gün hedef ülke haline gelmiştir. 2011 yılında Suriye’de patlak veren savaş sonrası milyonlarca suriyeli komşu ülkelere ve avrupaya göç etmiştir. Ancak gerek körfez ülkeleri ve gerekse avrupa ülkelerinin göçmenlerin girişini sınırlarken, Türkiye’nin “açık kapı” politikası uygulaması Türkiye’ye gelen sığınmacı sayısını arttırmış ve bu sayı Suriye’den komşu ülkelere geçen Suriyelilerin %64’ünü oluşturmuştur. Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin çok büyük çoğunluğu (%97) kamplar yerine yerleşik halkla iç içe yaşamısı nedeniyle çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik sorunlara neden olmuştur. Bu durum suriyelilere ilişkin eğitimi ve entegrasyonu gerekli kılmıştır. Türkiye’de suriyelilerin eğitimi iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan birisi Geçici Eğitim Merkezleri yoluyla suriye müfredatına uydurulan ve arapça dilinde verilen eğitim, ikincisi ise Türkiye’nin örgün eğitim müfredatına göre okullarda Türkçe dilinde verilen eğitim. PICTES projesi yoluyla dil eğitimi veren Türkçe öğreticileri ve Suriyelilere eğitim veren öğretmenlerin eğitimi yapılmaktadır. Suriyeli çocukların bir insane hakkı olan “eğitime erişim”leri sağlanmalı, halk eğitimi yoluyla topluma uyumları ve yaşam becerileri arttırılmalıdır. Ancak yerli halka göre imtiyazlı hale getirilmemeli ve kendi ülkelerine gidişleri özendirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Göç, Suriyeli sığınmacılar, sığınmacı çocukların eğitimi, sığınmacıların entegrasyonu

Abstract

The history of migration is as old as human history. Sometimes people migrate from one place to another to protect themselves against dangers and to lead a better life. Although Turkey was a bridge country for migration movements from Asia and the Middle East to Europe owing to its geographical location, it has become a target country these days. After the outbreak of war in Syria in 2011, millions of Syrians migrated to neighboring countries and Europe. Even though both Gulf countries and European countries have limited the entry of immigrants, the "open door" policy of Turkey has increased the number of asylum seekers coming to Turkey and this number to the neighboring countries of Syria constituted 64% of the Syrians. Living of the vast majority of Syrians who took refuge in Turkey (97%) together with inhabitant rather than at camping areas has resulted in a variety of social, cultural and economic problems. This situation necessitated the training and integration of Syrians. Training of Syrians in Turkey has been made in two ways. One of them is the education in Arabic language which is adapted to the Syrian curriculum and it has been conducted through the Temporary Training Centers. The second one is given in Turkish language at schools according to the formal education curriculum of Turkey. Through the PICTES project, Turkish language teachers and teachers given education to Syrians has been trained. "Access to education" of Syrian children which is a human right should be provided and their adaptation to society and life skills should be improved through public education. However, they should not be behaved more privileged than inhabitant and encouraged to go to their own countries.

Key Words: Migration, Syrian refugees, education of asylum-seekers, integration of asylum seekers

²⁰ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Giriş

Göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanoğlu, doğası gereği dinamik ve hareketli bir yapısı olan ve sürekli yer değiştirmeye eğilimli bir varlıktır. Bazen içsel nedenlerle gelecek beklentilerine daha uygun ve daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olmak için(Behera, 2006) kendi rızasıyla; bazen de açlık, kıtlık, kuraklık ve savaş koşulları gibi zorlayıcı nedenlerle yer değiştirmektedir. Genel olarak göçler, insanlar ve özellikle çocuklar üzerinde bir takım olumsuz durumlara ve sorunlara neden olmaktadır. Sorunlar sadece göç edenlerin değil aynı zamanda göç edilen bölgelerdeki yerli insanların da çeşitli sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Bu sorunların çözümünde sadece göç edilen bölge ve ülkeye değil, aynı zamanda göçmenlerin uluslararası anlaşmalardan doğan haklarını kullanabilmeleri için uluslararası kuruluşlara da sorumluluklar ve görevler yüklemektedir. Bu bağlamda ele alındığında Suriyeli sığınmacı çocukların uluslararası antlaşmalardan doğan haklardan birisi de “eğitim hakkı”dır. Eğitim hakkının kullanılması ile sığınmacı çocukların içinde bulundukları topluma entegrasyonu kolaylaşacak ve böylece yaşadıkları sorunların bir kısmının çözümü mümkün olacaktır.

Göç Kavramı

Bilimsel literatür incelendiğinde Göç kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığını görürüz. Uluslararası Göç Hukuku ve Göç Terimleri Sözlüğünde göç, “Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesi olarak” tanımlanmıştır (Çiçekli, 2009). Türk Dil Kurumu ise göçü; “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2019). Göçmen veya ekonomik göçmen tabiri ise, çoğunlukla ekonomik gerekçelerle ülkesini gönüllü biçimde terk ederek başka bir ülkeye o ülke yetkililerinin izniyle göç eden kişilerdir (Kara ve Korkut, 2010).

Göçleri iç göç ve dış göç olmak üzere iki şekilde sınıflayabiliriz. İç göçler, ülke içinde bir yerden başka bir yere taşınmak suretiyle gerçekleşen göçlerdir. Uluslararası nitelik taşıyan dış göçleri ise, kendi isteği veya zorunlu nedenlerden dolayı doğduğu, yaşamını sürdürdüğü ülkeden başka bir ülkeye belirli süreli veya yerleşme amacıyla gerçekleştirilen göçler olarak tanımlayabiliriz. Mülteci (refugee), 1951 Cenevre Sözleşmesi’ne göre, kendi ülkesi dışında bulunan, ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi görüşü sebebiyle zulüm görmekten haklı nedenlerle korku duyan ve ülkesinin korumasından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen veya zulüm korkusu nedeniyle oraya dönmek istemeyen kişi olarak tanımlanmaktadır (BMMYK, 1998, s.68). Kullanımda karıştırılan sığınmacı kavramı ise (asylum-seeker), ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişiler (IOM, 2009) olarak tanımlanmaktadır.

Tarihsel Süreç içinde Dünya’da Önemli göç hareketleri ve Göçün Dünya üzerindeki etkileri:

Göçlerin insanlık tarihi kadar eski olduğunu söyleyebiliriz. İnsanlar bazen korunmak bazen de daha iyi bir hayat sürebilmek için bir bölgeden bir bölgeye, bir ülkeden bir ülkeye hatta bir kıtadan başka bir kıtaya göç etmektedirler. Göçler bazen bireysel, ailesel veya küçük gruplar halinde olurken bazen de çok büyük ölçekli yığınlar halinde olmaktadır. Örneğin Dünya tarihinde “kavimler göçü”, insan topluluklarının bir yerden başka bir yere yığınlarla geçişini ifade eder. Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla birlikte 1989–1998 yılları arasında doğu Avrupa’dan pek çok sığınmacı batı Avrupa ülkelerine akın etmiştir. Söz konusu yıllar arasında Avrupa ülkelerine sığınmacı statüsünde müracaatta bulunanların sayısı 4 milyondur ve bu sayının %35’i Asya ülkelerinden, %19’u da Afrika ülkelerindendir(Gregou, 2005:10). UNHCR’nin yıllık olarak hazırlanan Küresel Eğilimler raporunda BM Mülteci Örgütü, 2017 yılı sonu itibarıyla 68,5 milyon kişinin yerinden edildiğini ve bu nüfusun içinde, 16,2 milyon kişinin, 2017 yılı içerisinde, ya ilk kez ya da üst üste birçok kez olmak üzere yerinden edildiğini ve her gün 44.500 kişinin ya da her iki saniyede bir 1 kişinin yerinden edildiğini açıklamıştır. Aynı rapora göre, 68,5 milyonun, 25,4 milyonunu ise ülkelerinde yaşanan çatışma ve zulüm nedeniyle evlerini terk eden mülteciler oluşturmuştur. Bu rakam, 2016 yılına kıyasla 2,9 milyon daha fazladır ve UNHCR’nin bir yıldan diğerine kaydetmiş olduğu en büyük artıştır. 31 Aralık 2017 itibarıyla halen mülteci statüsü başvurularının sonucunu beklemekte olan sığınmacıların sayıları ise 300.000 artarak 3,1 milyona ulaşmıştır. Kendi ülkeleri içerisinde yerinden edilmiş olan insan sayısı ise, 2016 yılında kaydedilen 40,3 milyonun biraz altında kalarak, toplam yerinden edilenlerin 40 milyonunu oluşturmuştur. Kısacası,

dünyada Tayland'ın toplam nüfusu kadar zorla yerinden edilmiş olan kişi bulunmaktadır. Tüm ülkeler hesaba katılırsa, dünyadaki her 110 kişiden biri yerinden edilmiştir (UNHCR, 2019). Göçlerin tek sebebi zorlayıcı nedenler değildir. İnsanlar daha iyi yaşam koşulları için bir yerden başka bir yere göç etmektedirler. Son yıllarda globalleşme süreci ile birlikte modern ulaşım ve iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşması ve sermaye dolaşımının sınırları aşarak serbestleşmesi sonucunda ülke sınırlarını aşan göçler yaygınlık kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünya'da yerel çatışmaların artması iltica talep edenlerin sayısını artırmış, yine bu ülkelerde yabancı işçilerin, sosyal, siyasal ve güvenlik sorunları oluşturduğu fikri güçlenmiştir. Bütün bunlar göçü kabul eden ülkeler açısından açık kapı politikasının sınırlandırılması ve göçün önlenmesine yönelik sıkı tedbirlerin alınmasına yol açmıştır (Özcan, 2005, s. 27). Bugünkü haliyle de AB ülkelerinin uluslararası göçü "güvenlikleştirme" ve "dışsallaştırma" politikaları üzerinden yönettiği rahatlıkla söylenebilir (Kolukırık, 2014). Arap ülkeleri mülteci kabul etmeyerek; Amerika ve AB ülkeleri ise göçü zorlaştıracak tedbirler alarak ülkelerine göçü önlemeye çalışmışlardır. Ancak, Türkiye'nin mültecilere sınırlarını açarak "açık kapı politikası" izlemesi sonucunda Türkiye'ye akın eden büyük göç hareketi karşısında göçmenleri belli kamplarda kontrol altına almak yerine direkt yerli toplumla iç içe yaşamalarına izin verilmesi gerek göçmenler ve gerekse yerli halk açısından çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bu durumda, yaşanan sorunların en aza indirilmesi için sığınmacıların eğitimi ve entegrasyonu büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, sığınmacı Suriyelilerin eğitimi ve entegrasyonu konusunda yapılan çalışmaları irdelemek ve bu konuda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara öneriler sunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'nin göç politikası ve sonuçları nelerdir?
2. Göç, mültecilik ve sığınmacılığa ilişkin ulusal ve uluslararası hukuki dayanaklar nelerdir?
3. Göçmen ve sığınmacıların eğitim haklarına ilişkin yasal dayanaklar nelerdir?
4. Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi nasıl yapılmaktadır?
5. Türkiye'de Suriyeli sığınmacı çocukların entegrasyonu için neler yapılmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada göç olgusu, Türkiye'nin göç politikası ve etkileri, göçe ilişkin uluslararası ve ulusal hukuki belgeler, Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi ve entegrasyonu konusunda yapılan çalışmalar, Suriye'den Türkiye'ye mülteci olarak gelen ve gerek kamp içinde, gerekse kamp dışında eğitim öğretim hizmeti alan çocukların mevcut durumları incelenerek mevcut durum yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin eğitim ve entegrasyonu konusunda yayımlanan ulusal ve uluslararası dokümanlar, resmi belgeler, çeşitli raporlar güncel haberler ve söylemler incelenerek analiz edilmiş ve konu ile ilgili yazılan makaleler de araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Bulgular

1. Türkiye'nin Göç Politikası ve Sonuçları

Türkiye, doğusunda ve güneyinde çatışma ve istikrarsızlıkların yaşandığı bazı Orta Doğu ve Asya ülkeleriyle, batısında refah düzeyi ve insan hakları standartları yüksek Avrupa ülkeleri arasında bir geçiş yolu konumundadır. Pek çok mülteci Türkiye'yi bir çekim merkezi olmaktan çok Avrupa, Amerika, Kanada veya Avustralya'ya ulaşmada geçici bir ülke olarak görmekte (Kolukırık, 2009) ise de Suriye'de patlak veren savaş sonrası Türkiye'ye sığınan pek çok kişinin Bulgar ve Afgan göçmenleri gibi Türkiye'de kalıcı olacağı yönünde araştırma bulguları olması (Suna Gülfer İhlamur-Öner, 2014 ; Kap, 2014) artık Türkiye'nin sadece geçiş değil aynı zamanda hedef ülke haline geldiğini göstermektedir.

Türkiye'ye yapılan Cumhuriyet döneminin en önemli ve ilk göç hareketi, 1923 yılında esasları belirlenen Türk – Yunan mübadelesi ile gerçekleşmiştir. Bu göç hareketiyle, anlaşma isminden de anlaşılacağı üzere karşılıklı gerçekleşmiştir. 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişi, Romanya'dan 1923 - 49 yılları

arasında göçmen olarak 122.558 kişi gelmiştir. Daha sonra da 43.271 kişide serbest göçmen olarak gelmiş ve daha önce gelen yakınlarının yerleştiği yerlere yerleşmişlerdir (GİGM, 2018-a).

1990'lı yılların başından günümüze kadar Türkiye'ye üç önemli kitlesel sığınma hareketi olmuştur. Bunlardan birincisi 1991 yılındaki I. Körfez krizi, ikincisi 1992 yılında Bosna savaşı ve üçüncüsü 1999'daki Kosova savaşı esnasında meydana gelmiştir (Deniz, 2010). TÜİK'in (2018) yaptığı 31 Aralık tarihi esas alınarak ilk kez idari kayıtlardan elde edilen istatistiklerin geliştirilmesi kapsamında mevcut kayıtlar üzerinde yapılan analiz çalışmaları sonucunda; (geçici koruma statüsünde olan yabancılar hariç) 2017 yılında yurt dışından Türkiye'ye 466 bin 333 kişinin göç ettiği, Türkiye'ye göç edenlerin sayısının 2017 yılında bir önceki yıla göre %22,4 artarak 466 bin 333 kişi olduğu, Bu nüfusun %52,3'ünü erkek, %47,7'sini ise kadın nüfusun oluşturduğu, Türkiye'ye 2017 yılında yurt dışından en çok göç alan illerin başta İstanbul olmak üzere, Ankara, Antalya, İzmir ve Bursa illeri olduğu, Türkiye'ye 2017 yılında gelen yabancı uyruklu nüfusun içerisinde ilk sırada %26,6'lık oranla Irak vatandaşlarının oluşturduğu, bunu sırasıyla; %10,4 ile Afganistan, %7,7 ile Suriye, %5,7 Azerbaycan ve %5,6 ile Türkmenistan izlediği görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti kuruluş yıllarından başlayarak birçok mülteci ve sığınmacıya ev sahipliği yapmıştır. Ancak, Mart 2011 yılından itibaren Suriye'de yaşanan gelişmeler dünyanın en büyük insani krizlerinden birisini yaratmış ve bu ülkeden komşu ülkelere olan göç akını sonucunda Türkiye'ye Cumhuriyet tarihimizin en büyük sığınmacı hareketi yaşanmış ve ülkeyi derinden etkilemiştir. 2019 yılı itibarıyla Türkiye tarafından geçici koruma sağlanan Suriyeliler ülkedeki sığınmacı varlığı içinde en yoğun grubu temsil etmektedir. Sadece 2012 Nisan ayında ülkeye 300-400 bin (TBMM-İHİK 2012), 2013'te bu sayı 500,000'ni aşmıştır (UNHCR, 2013; Kartal ve Başçı, 2014). Tablo 1'e göre Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği'nin son güncel bilgilerine göre Suriye'deki savaştan etkilenerek komşu ülkelere sığınan sığınmacıların büyük bir çoğunluğu (%64.1) Türkiye'ye sığınmıştır.

Tablo 1. Komşu Ükelere Göç Eden Suriyeli Sığınmacıların Dağılımı

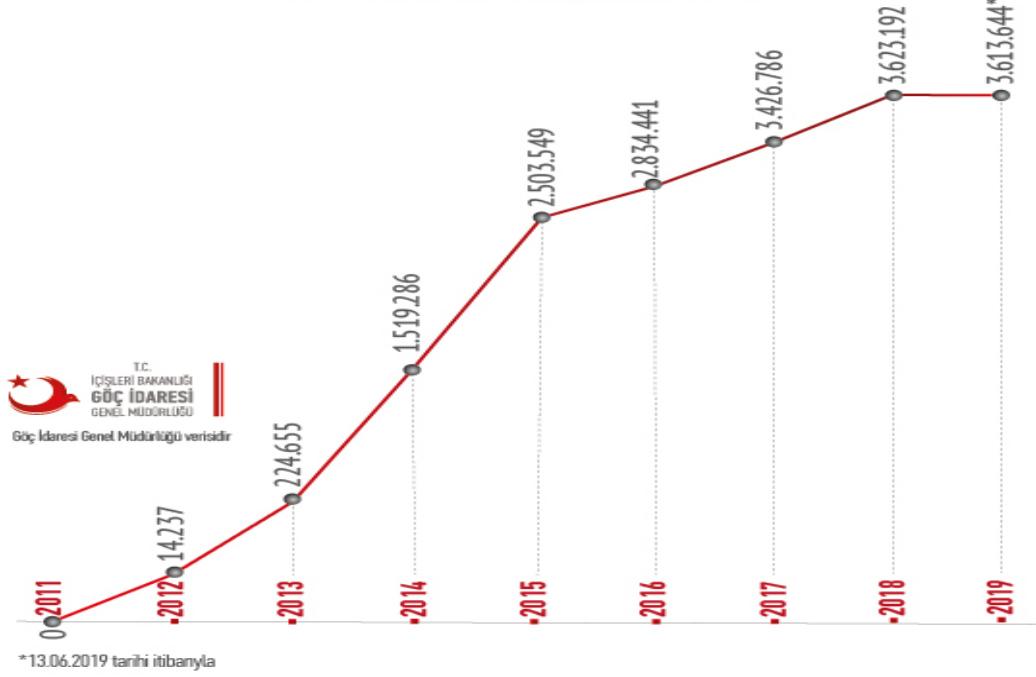
Sığındığı Ülke	Veri Tarihi	Yüzdesi	Sığınmacı Sayısı
Türkiye	13 Haziran 2019	64.1%	3,614,108
Lübnan	31 Mayıs 2019	16.6%	935,454
Ürdün	3 Haziran 2019	11.8%	664,330
Irak	31 Mayıs 2019	4.5%	252,983
Mısır	30 Nisan 2019	2.4%	132,473
Diğer(Kuzey Afrika)	30 Kasım 2018	0.6%	35,713

Kaynak: UNCHR. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria> (Erişim:21/06/2019)

Tablo. 1 de görüldüğü gibi Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği verilerine göre, Türkiye'de sığınmakta olan suriyeli sayısı 3.614.108 kişidir (UNHCR, 2019). Komşular içerisinde en çok Suriyeli sığınmacıları Kabul eden ülkeler sırasıyla Lübnan (935.454 sığınmacı), Ürdün (664.330 sığınmacı), Irak (252.983 sığınmacı), ve son olarak Mısır (132.473 sığınmacı) yer almaktadır. UNHCR verilerine göre, savaşın başlamasında önemli rol alan Suudi Arabistan, Katar, Birleşik Arap Emirlikleri ve Bahreyn gibi arap ülkeleri ile İran'da sığınmacı bulunmaması ve binlerce sığınmacının deniz yoluyla ve kaçak yollarla ölüm tehlikesini göze alarak Avrupa Birliği ülkelerine akın etmeleri ise anlamlı bir bulgudur.

Grafik 1: Yıllara Göre Türkiye'de Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

YILLARA GÖRE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLER

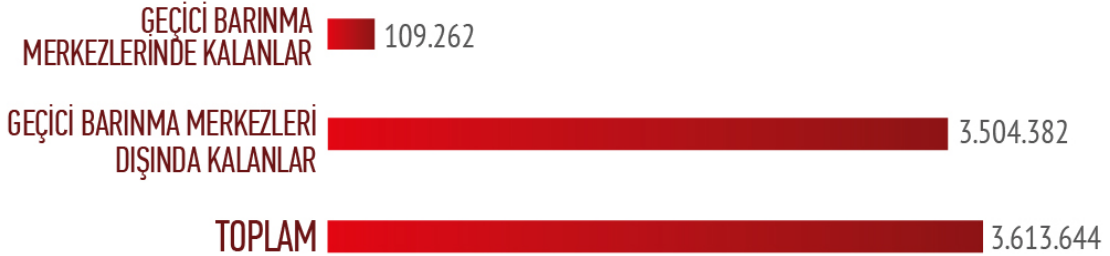


Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim Tarihi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma> (Erişim Tarihi:29/06/2019).

Grafik 1 'de görüldüğü gibi, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre 2019 tarihi itibarıyla Suriye'de savaşın patlak verdiği 2011 yılından itibaren Türkiye'yle yerleşen suriyeli sığınmacı sayısı hızla artan bir oranla devam etmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nden yapılan açıklamaya göre Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı bir önceki yıla göre dokuz bin 548 kişi azalarak toplam 3 milyon 613 bin 644 kişi oldu. Bu kişilerin 1 milyon 956 bin 459'u erkeklerden, 1 milyon 657 bin 185'i ise kadınlardan oluşuyor (GİGM, 2019) <https://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-ko> (Erişim Tar.29/06/2019).

Grafik 2: Geçici Barınma Merkezleri İçinde ve Dışında Kalan Suriyeli Sayıları

GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ İÇİNDE VE DIŞINDA KALAN SURİYELİLER



Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim Tarihi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma> (Erişim Tarihi:29/06/2019).

13 Haziran 2019 tarihi itibarıyla Geçici koruma kapsamında ülkemizde bulunan Suriye vatandaşlarından 109 bin 262 kişi 10 ildeki 23 barınma merkezinde kalmaktadır(GİGM,2019) [https://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\(Erişim](https://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma(Erişim) Tarihi:29/06/2019). Buna göre kamplarda yaşayan Suriyeli sayısı Mart 2019 tarihi başından bu yana 32 bin 365 kişi azalmıştır. Bu veriler ışığında değerlendirdiğimizde Türkiye’de geçici koruma kapsamında yer alan 3 milyon 613 bin 644 Suriyelilerin sadece yaklaşık % 3’ünün kamplarda yer aldığı görülmektedir. Buna göre Suriyeli sığınmacıların çok büyük bir bölümünün toplumun içerisinde yaşamını sürdürdüğü söylenebilir.

22/10/2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliğiyle, 28/04/2011 tarihinden itibaren Suriye Arap Cumhuriyetinde meydana gelen olaylar sebebiyle geçici koruma amacıyla sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşları ile vatansızlar ve mülteciler uluslararası koruma başvurusunda bulunmuş olsalar dahi geçici koruma altına alınmıştır Geçici Koruma Yönetmeliğiyle Türkiye, geçici korumanın açık sınır politikası ile ülke topraklarına kabul ve geri göndermeme ilkesi, gelen kişilerin temel ve acil ihtiyaçlarının karşılanması çerçevesinde Suriyelilere geçici koruma sağlamaktadır. Türkiye’nin çeşitli yerlerinde hayatını sürdürdüğünü ve toplumla iç içe yaşadığını göstermektedir.

2. Göç, Mültecilik ve Sığınmacılığa İlişkin Ulusal ve Uluslararası Hukuki Dayanaklar

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 10 Aralık 1948 yılında yayınlanan ve Türkiye’nin 1949 yılında kabul ettiği İnsan Hakları Beyannamesinin 14 üncü maddesinde; “Herkesin zulüm altında başka ülkelere sığınma ve sığınma olanaklarından yararlanma hakkı vardır” denilmektedir. Sığınmacıların hukuki statüsüne ilişkin en önemli uluslar arası düzenlemeler, Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair 1951 tarihli Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesi ve Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair 1967 tarihli Protokol’dür. Türkiye’nin de imzaladığı Cenevre Sözleşmesi’nin 1. Maddesinde “mülteci” kavramını: “1 Ocak 1951’den önce meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışına bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır” şeklinde belirlemiştir.

Cenevre Sözleşmesi’ne “coğrafi sınırlama” ile taraf olan Türkiye, sadece Avrupa’dan Türkiye’ye gelen kişilere mülteci statüsü verirken, Avrupa dışından gelmiş kişiler ise Türkiye’ye geçici olarak sığınabilmekte ve kendilerine sığınmacı” statüsü verilmektedir. Bu sebeple, Türkiye’ye kaçan Suriyelliler mülteci” değil “sığınmacı” statüsüne sahiptirler. Sığınmacı” statüsü ise, mültecilikten doğan bazı doğal hakları içermediğinden, Türkiye, yönetmelik ve genelgeler çıkararak Suriyeliler lehine özel uygulamaları yürürlüğe sokmuştur (Kap, 2014).

5682 sayılı Pasaport Kanunu ile 5683 sayılı Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun Yabancıların Türkiye topraklarında sahip oldukları hak ve yükümlülükleri belirleyen yasal dayanaklardır, bu kanunlar, güncel sorunlar ve gelişmeler karşısında yetersiz kaldığı, bunun yanında, uluslararası koruma alanında kanun düzeyinde temel bir düzenleme bulunmadığı, uygulamaların idarî düzenlemeler doğrultusunda yürütüldüğü gerekçesi ile İçişleri Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 11.04.2013 tarih ve 28615 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak 6458 sayılı Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu yürürlüğe girmiştir. 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 3. Kısım 1. bölümünde yer alan Uluslararası Koruma ve çeşitlerinin tanımlamalarında mülteci, şartlı mülteci ve ikincil koruma yer almaktadır (YUKK, 2013).

3. Göçmen ve Sığınmacıların Eğitim Haklarına İlişkin Yasal Dayanaklar

2011 yılından itibaren Suriye’de patlak veren savaştan sonra Türkiye’ye gelen büyük göç dalgası sonucunda Türkiye’ye gelen veya aradan geçen dokuz yılı aşkın sürede Türkiye’de doğan çocukların eğitimi önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu sorunun çözümü, gerek çocukların uluslararası antlaşmalar yoluyla sahip oldukları hakları kullanabilmeleri, gerek göçmenlerin yaşadıkları insani dramın olumsuz etkilerinin azaltılması ve gerekse Türkiye’nin dört bir yanına yayılmış ve toplumsal hayata karışmış insanların yaşadıkları ve yaşadıkları sorunların çözümü açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim, öncelikle her devletin yerine getirilmesi gereken bir insan hakkıdır. İnsan hakları evrensel bildirgesi ve Avrupa Çocuk hakları sözleşmelerinde insanların insan onuruna yakışır bir şekilde yaşam hakkı olduğu, insan onuruna yakışır bir yaşam sürebilmeleri için doğuştan bazı haklara sahip olduğu ve bu haklardan birisinin de “eğitim hakkı” olduğu belirtilmektedir (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, madde:26 ve Çocuk hakları Sözleşmesi, madde:28). Birleşmiş milletlere üye olup bu uluslararası belgelere imza atarak sözleşmelere taraf olan ülkeler, egemenlik alanlarında yaşayan insanları bu haklardan dolayısıyla eğitim hakkından yararlandırmak üzere yükümlülükler üstlenirler. Birleşmiş milletlere üye olan ve insan Hakları Evrensel Bildirgesine imza atan ülkelerden biri olarak Türkiye de, eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin olarak iç hukukta yasal düzenlemeler yapmış ve gerek anayasasında (42. Madde) ve gerekse eğitimi düzenleyen yasalarında (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda “Eğitim hakkı” ilkesi) eğitim hakkının kullanılmasını teminat altına almıştır.

İnsan hakları evrensel bildirgesi’ne göre; Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. (Madde 26)” denilmektedir. Anayasanın 42. Maddesinde de temel eğitimin devlet okullarında parasız ve zorunlu olduğu” belirtilerek insan hakları evrensel bildirgesinin gereği yerine getirilmiştir. Türkiye’nin 1995 yılında taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre: (1). Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:(a) İlk öğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; (b) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler(madde:28)” denilmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre: “Taraf Devletler, bu Sözleşme’de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanırlar ve taahhüt ederler” (Madde:2), Taraf Devletler çocuk eğitiminin, Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi; amacına yönelik olmasını kabul ederler (madde:29/c)

Türkiye'nin de tarafı olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi bir ülkenin sadece kendi vatandaşlarının eğitim haklarını kullanmaları konusunda hükümler içermez, aynı zamanda her ülkede yaşayan mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim haklarını da kapsar. Bu sözleşmeye göre, taraf ülkeler kendi topraklarında mülteci ya da sığınmacı olan tüm çocukların Sözleşme’de yer alan tüm haklardan faydalanması için gerekli önlemleri almak durumundadır (madde, 22). Çocuk Hakları Sözleşmesi, Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme hükümlerinde belirtilen, eğitim hakkı, çatışma etkilerinin azaltılması ve çocuklara fiziksel, hukuki ve psikolojik olarak korunma sağlanmasında tamamlayıcı çabaları destekler.

Türkiye cumhuriyeti Anayasasının “Eğitim hakkı ve ödevi” ni belirleyen 42. maddesinde de; “kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” denilerek eğitim hakkının kullanılması devlet eliyle yasal güvence altına alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nca; 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Çocuk Hakları Sözleşmesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme hükümlerinde belirtilen; eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı, özel ihtiyaç sahibi çocukların eğitim imkânlarına erişimi, çatışma etkilerinin azaltılması ve çocuklara fiziksel, hukuki ve psikolojik olarak korunma sağlanmasında tamamlayıcı çabaların desteklenmesi ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu çerçevesinde yürütülecek iş ve işlemler ile ilgili Yabancılar Yönelik Eğitim - Öğretim Hizmetleri konulu 2014/21 sayılı Genelge Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacılar ve diğer yabancı öğrencilere ait eğitim öğretim hizmetlerinin temel mevzuatını oluşturmaktadır.

4. Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Eylül 2018 verilerine göre, 1 milyon 47 bin olan eğitim çağındaki Suriyeli nüfusun kademeli olarak MEB’e bağlı resmi okullara kayıt çalışmaları devam etmektedir. Bu kapsamda, 8 Haziran 2018 itibarıyla kitlesel göçle Türkiye’ye gelen 610 bin 278 öğrencinin eğitime erişimi sağlanmıştır. Yeni eğitim öğretim döneminde de 600 binin üzerinde Suriyeli öğrenci ders başı yapmıştır. 2019 yılında resmi okullara kayıtlarda, Eylül 2018 verilerine göre yüzde 100 artış sağlanmıştır. Kitlesel göçle Türkiye’ye gelen

geçici koruma altındaki Suriyeli ve Iraklı toplam 498 bin 316 öğrenci resmi okullarda Türkçe müfredatla eğitim görmektedir. (<http://www.pervinkaplan.com /detay/suriyeli-ogrenci-okullarda-600-bin-universitelerde-20-bin-uzerinde/>). (Erişim T.:29/06/2019)

Yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütülmektedir (Geçici Koruma Yönetmeliği: Madde:28). Suriyeli çocuklar Türkiye’deki okullara ve Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) kayıt olmak suretiyle iki şekilde eğitimden yararlanmaktadırlar. Kayıt usulleri Millî Eğitim Bakanlığının 2014/21 sayılı Genelgesi doğrultusunda İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki İl Eğitim Komisyonları tarafından belirlenmekte olup bu uygulama il’den il’e değişiklik gösterebilmektedir. Suriyeli veliler devlet okulu yada GEM’e kayıt olmak için, varsa Suriye makamlarından aldıkları eğitim belgeleriyle birlikte ikamet ettikleri ildeki İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yada herhangi bir belge olmasa da ilgili kurumlara giderek başvuru yapabilmektedirler (Emiroğlu, 2019).

Geçici Eğitim Merkezleri, geçici koruma altında bulunan Suriyeliler için kurulan eğitim kurumlarıdır Bu eğitim merkezleri kamp alanlarında ya da kent ortamlarında hizmet vermektedir. Eğitim dili Arapçadır ve Suriye müfredatının düzenlenmiş bir hali kullanılmaktadır. Her okul yılının sonunda, çocuklara katılım ve başarı belgeleri verilmekte, bu belgelerde, aldıkları notlar da belirtilmektedir. Kamplarda ikamet eden aileler doğrudan kamp okullarına giderek çocuklarını kaydettirebilmektedir. Şehirlerde yaşayan aileler ise çocuklarını GEM’lere kayıt ettirmek istemeleri hâlinde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurumaktadırlar. İl Millî Eğitim Müdürlüğü bazı illerde kayıt işlemlerini tamamlamak amacıyla aileleri doğrudan Geçici Eğitim Merkezlerine yönlendirebilmektedir (GİGM, 2019)

İl Eğitim Komisyonları çocukların okullara yerleştirilmesinden ve kabul edilecekleri sınıfları belirlemekten sorumludur. Kayıt olmak isteyen çocuğun yerleştirileceği sınıf, çocuğun Suriye’de bitirdiği eğitim düzeyini gösteren resmi belgelere göre yapılmaktadır. Fakat resmi bir belgenin bulunmadığı durumlarda belirleme işlemi çocukla yapılacak olan mülakat veya kısa bir yazılı değerlendirmenin ardından gerçekleştirilmektedir. Kayıt için kamptakiler doğrudan okullara, şehir merkezindekiler ise İl millî eğitim müdürlüğüne başvurumaktadır. Geçici koruma kimlik belgesi bulunan Suriyeliler okullara giderek kayıt yaptırabilmekte ve e-okul sistemine kayıt olarak diğer öğrencilerle eşit haklara sahip olmaktadır. Türkiye’de yaşayan ve eğitim hizmetlerinden mahrum olan 200 bin Suriyeli çocuğun okullara elektronik sistem üzerinden kayıt olmasını sağlayan Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi’ni (YÖBİS) kurulmuştur (Kap, 2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına ya da birinci sınıfa başlayan tüm Suriyeli çocuklar Türk müfredatına göre derslere devam etmektedir.

Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi diğer çocukların eğitimine kıyasla çeşitli farklılıklar ve güçlükleri de içinde barındırmaktadır. Bunun en önemli nedenleri arasında bu çocukların diğerlerine göre iletişim sorunları ve kültür farklılığı sorunları yaşamalarının yanında savaş koşullarının da bu çocuklar üzerinde yarattığı psikolojik travmalardır. Kitlel göçün yerel seviyede en çok hissedildiği kurumlardan biri ilk, orta ve lise seviyesindeki okullar olmuştur. Bu okullara Suriyeli öğrencilerin alınmasıyla, okullarda bazı problemler baş göstermiştir. Bu okullarda, okul kurallarına uymama, akran zorbalığı, uyum güçlüğü, kültür farkı, veli okul öğretmen arasında iletişim kopukluğu, çeteleşme, materyal eksikliği, Türkçe derslerinin diğer ders saatlerinde olması, Suriyeli velilerin ilgisizliği, ayrıca Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimleri ile ilgili olarak öğretmenlerin yetersiz olması” gibi sorunların yaşandığı saptanmıştır (Kayıkçı ve Emiroğlu, 2017). Yönetici ve öğretmenler de farklı bir kültürden gelen, farklı bir dil konuşan, Türkçeyi konuşamayan savaş mağduru öğrencilere yönelik nasıl bir davranış tarzı benimsenmesi gerektiğine yönelik tecrübe eksikliği eğitim sürecinde görülen önemli sorunların biridir (Sakız, 2016). Dolayısıyla bu çocukların eğitiminde yer alacak öğretmenlerin iyi birer eğitimci olmalarının yanında bu çocukların özel gereksinimlerine cevap verecek eğitim ve kişilik özelliklerine sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi için görevlendirilen öğretmenler, okuttukları öğrencilerin kritik durumları dikkate alınarak bir dizi eğitimden geçirilmişlerdir. Emiroğlu’ nun (2019) araştırmasına göre, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğreticilerinin Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ile ilgili olarak; “Suriye’deki siyasi kriz ve siyasi krizin sonrasında yaşanan sorunlar, Türkiye’ye göç etme sebepleri, Türkiye’nin almış olduğu tedbirler, tutunduğu tavır ve bunlarla birlikte Koruma Kanunu kapsamında

Suriyelilerin hakları, Türkiye'de bulunan çalışanların görevleri bu kapsamda görev ve sorumluluklar bundan sonra olabilecek şeyler, yapılabilecek çalışmalar, Öğrencilerin psikolojik durumları, sosyolojik olarak nelere dikkat edilmesi gerektiği, Yabancı dil öğretimi konusunda, dinleme, anlama becerilerlerinin geliştirilmesi, çocuklara yaklaşım becerilerinin geliştirilmesi” konularında eğitim almışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı, Suriyeli sığınmacıların eğitimi amacıyla öğretmenlerin eğitimi ve kalitenin artırılması için çeşitli projeler yapmıştır. Bunların en önemlilerinden birisi de PİCTES projesi dir. Bu proje, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkiye’deki eğitime erişimine katkı sağlamak ve bu çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonundaki çabalarında Milli Eğitim Bakanlığı’na destek vermek amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2019) <https://pictes.meb.gov.tr/izleme> (Erişim tarihi:29/06/2019). Bu proje kapsamında çok sayıda sınıf öğretmeni rehber öğretmen ve Türkçe öğretici öğretmen periyodik olarak eğitim almıştır. İster adaptasyon ister oryantasyon isterse başka bir adlandırma yapılsın bu eylemlerin temel dayanağı iletişimdir. Bu nedenle bu geçiş sürecinde okul idarecileri ve öğretmenlerimizin bahse konu bu öğrencilerle okul içi iletişimi en etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır(Çıplak ve Mert, 2017).

5. Türkiye’de Suriyeli Sığınmacı Çocukların Entegrasyonu

İster dış göç olsun ister iç göç olsun göç edilen bölgelerde yeni duruma uygun hazırlıklar yapılmadığında yaşanabilecek sorunların boyutunun artması kaçınılmazdır. Dış göç hareketlerine maruz kalmış ülkelerde göç olgusu iyi yönetildiğinde pozitif, yönetilemediğinde ise, negatif etkilere yol açar. Günümüzde yaşanan hızlı kitlesel göç hareketleri etkisini ilk olarak eğitim alanında hissettirmektedir. Göçmenlerin; eğitime erişimi, eğitime devam edebilmeleri uyumları açısından önemlidir. Göçmenlerin göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmesi, niteliklerinin artması, sosyal hayatın tüm alanlarında üçüncü kişilerin aracılığı olmadan bağımsız hareket edebilmelerini sağlayacak bilgi ve beceriler kazanması, çocukların okullaşmaları, erken yaşlardan itibaren karşılıklı ve olumlu bir etkileşim içinde olmaları açısından gereklidir (TBMM, 2018).

BMMYK’nın yıllar alan karar sürecini ikamet ettikleri uydu kentlerde beklemek zorunda olan sığınmacıların uyumu ve yerli grup ile iletişimlerini toplumsal bütünleşme açısından büyük önem taşımaktadır. Ulusal Eylem Planı’nda, devletin düzenleyici ve denetleyici sorumluluğu kapsamında mülteci adaylarının ve sığınmacıların uyumunu sağlayacak bir entegrasyon programının hazırlanması ve bir entegrasyon sisteminin kurulması gerekliliği vurgulanmaktadır(Kartal ve Başçı, 2014). Bu gerekliliği yerine getirmek üzere Türkiye’de sığınmacıların entegrasyonu ve eğitimi konusunda çalışma yapan çeşitli kuruluşlar ve yürüttükleri projeler bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen PİCTES projesidir. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi» projesi Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında «Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı» anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Milli Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir. Proje süresi 2 yıl ile sınırlıdır ve faaliyetler 03.10.2016 tarihi itibarıyla başlamıştır(<https://pictes.meb.gov.tr/izleme>- Erişim Tarihi:29/06/2019). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Göç İdaresi Genel Müdürlüğü uyum çalışmaları konusunda görevler yüklemiştir. Aynı kanunun 96. Maddesine göre Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, ülkenin ekonomik ve mali imkânları ölçüsünde, yabancı ile başvuru sahibinin veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerin Türkiye’de toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştırmak ve Türkiye’de, yeniden yerleştirildikleri ülkede veya geri döndüklerinde ülkelerinde sosyal hayatın tüm alanlarında üçüncü kişilerin aracılığı olmadan bağımsız hareket edebilmelerini kolaylaştıracak bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ile uluslararası kuruluşların öneri ve katkılarından da faydalanarak uyum faaliyetleri planlaması yapabilmektedir(Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, GİGM, 2019) <https://www.goc.gov.tr/icerik/uyum>(Erişim Tarihi:29/06/2019)

Türkiye’de geçici koruma kapsamında yer alan 3 milyon 613 bin 644 Suriye’linin % 97 gibi çok büyük bir kısmının kamplar yerine toplumun içinde yaşamlarını sürdürmeleri gerek dilsel, sosyal ve gerekse kültür uyumsuzlukları nedeniyle yaşam güçlüğü çekerken aynı zamanda yerli halkın da uyumsuzluktan dolayı zaman zaman tepkisini almaktadırlar. Suriyeli sığınmacıların kamp dışında yerel halkla birlikte yaşıyor olması, Suriyelilerle Türk toplumu arasındaki etkileşimi günlük yaşamın bir parçası haline getirmiş ama bu aynı zamanda toplumda tedirginliğe de neden olmuştur (Erdoğan, 2017).

Amerika ve AB ülkeleri göçün sebep olduğu sosyal, siyasal ve güvenlik sorunları dikkate alarak göçe ilişkin açık kapı politikasını sınırlarken (Özcan, 2005) ve Uluslararası göçü “güvenlikleştirme” ve “dışsallaştırma” politikaları üzerinden yönetirken Türkiye’nin Suriyeli sığınmacılar için açık kapı politikası ile sınırlarını açmış olmasının Suriye’den Türkiye’ye göç akımının katlanarak artmasına neden olduğu söylenebilir. Türkiye’ye yığınlar halinde sığınan Suriyeli mültecilerin demografik etkileri incelendiğinde başta doğu illeri olmak üzere bir bölgenin demografik yapısının değiştiği, nüfus ve doğum oranlarında artış olduğu kaydedilmiştir. Türkiye’de dünyaya gelen Suriye asıllı bebeklerin sayısı 40,000’i aşmıştır. ORSAM tarafından paylaşılan verilere göre bazı il ve ilçelerde Suriyelilerin sayısı yöre insanı sayısından çok daha fazla hale gelmiştir. Örneğin, nüfusu 63.000 olan Reyhanlı’da, en az 100.000 Suriyelinin yaşadığı ileri sürülmektedir (Dillioğlu, 2015).

Türkiye’de ülkelere göre sahip oldukları bazı imkanlar onların geri dönüşlerini özendirici değil daha çok kalıcı olmalarını teşvik edici niteliktedir. Bu durumda Suriyeli mültecilerin Türkiye’de kalma eğilimleri gün geçtikçe artmaktadır. Suriyeli mülteciler Türkiye’de yaşamayı başardıkları sürece ülkelere geri dönmeyi düşünmeyeceklerdir (Özdemir, 2017). Suriyeli mülteciler hakkında ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan birçok araştırmada, “Türkiye’de bulunan Suriyelilerin çoğunun öngörülebilir gelecekte Türkiye’de kalacakları” olasılığı üzerinden çözüm önerileri geliştirilmektedir. Mülteci sorununa kısa vadeli politikalarla çözüm bulunamayacağını savunan bu çalışmalarda, “mültecilerin entegrasyonuna yönelik kurumsal düzenlemelerin yapılması” gereğine işaret edilmektedir (Kap, 2014).

Türkiye’de kayıtlı 3,5 milyonu aşan çok büyük bir sayıda Suriyeli sığınmacı olması ve bunların çok büyük bir bölümünün kamplar yerine yerli toplumla iç içe yaşıyor olması nedeniyle gerek onların yaşam kalitesinin artması ve sorunlarının azalması ve gerekse içinde yaşadıkları toplumla yaşadıkları uyum sorunlarının en aza indirilmesi için onların toplumsal hayata ve içinde yaşadıkları topluma entegrasyonlarının sağlanması gereklidir. Suriyeli mültecilerin farklı dil, kültür ve yaşam tarzına sahip olmaları Türkiye’ye entegrasyonlarını zorlaştırabilir (Özdemir, 2017) ancak kaliteli ve sürekli bir eğitim ile entegrasyon, toplumsal yaşamda süregelen sorunların çözümü için gereklidir.

Suriyeli sığınmacıların entegrasyonunun amacı, onların Türkiye’de kalıcılıklarını teşvik edici olmaktan çok onların Türkiye’de kaldıkları sürece hem kendileri hem de yaşadıkları toplum için sorun olmaktan çok toplumla uyumlu, kendi ayakları üzerinde durabilecek ve hayatını idame edebilecek hale getirilmelerini sağlamak olmalıdır. Bunu sağlamanın en önemli aracı ise eğitimidir. Bu kapsamda üç temel hedeften söz etmek mümkündür; ilki sosyal entegrasyonun önündeki dil bariyerinin kaldırılması, ikincisi gençlerin eğitimde devamlılığının sağlanması ve sonuncusu yetişkinlere sunulan mesleki eğitim kursları ile mültecilere meziyet kazandırılmasıdır (Dillioğlu, 2015). Ulusal eylem planında sığınmacıların eğitim süreçlerine katılımının sağlanması, Türkçe dil kursları ile yerel yönetim ve merkezi idarenin taşra teşkilatları tarafından meslek edinme ve beceri kurslarının açılması gibi uyumu kolaylaştıracak süreçlere vurgu yapılmaktadır (Kartal ve Başçı, 2014). Eylem planına uygun olarak sığınmacıların toplumsal uyum süreci açısından büyük önem taşıyan dil öğrenimi gereksinimi, Halk Eğitim Merkezlerinin yürüttüğü Türkçe dil kursları ile desteklenmeye çalışılmaktadır (Cellat, 2013).

Milli Eğitim Bakanı Selçuk, Kasım 2018’de yapılan Türkiye Milli Pedyatri Kongresi’nde Suriyeli sığınmacılarla ilgili olarak yaptığı bir konuşmada *“Bakanlık olarak yüz binlerce çocuğumuzun okullaşması konusunda tedbirler alıyoruz. Finlandiya’nın tüm öğrencilerinin sayısı 600 binin altında, bizim sadece Suriyeli öğrenci sayımız 600 binin üzerinde. Biz onları mülteci kelimesinin içerisine sıkıştırmak yerine, onlara misafirlerimiz demeyi tercih ediyoruz.”* (Selçuk, 2018). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-quotcocuk-insanligin-oz-yurdu-vicdanidir> diyerek, Türkiye’deki Suriyelilerin çok sayıda olduğunu ve misafir olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Suriyelilerin bu kadar fazla olması ve misafirliklerinin şu ana kadar dokuz yıl gibi uzun bir süre alması ve bu süre içinde kendilerine sunulan eğitim, sağlık ve ekonomik imkanlar yerli halkta hoşnutsuzluklara neden olmakta zaman zaman gerilimler yaratmaktadır. Sığınmacılar için alınacak tedbirlerin yerel halkın haklarını ve imkanlarını kısıtlamamasına azami özen gösterilmelidir. Ayrıca kamplar dışında “kontROLSÜZ, BAŞIBOŞ” şekilde olan Suriyelilerin ekonomik, güvenlik, ahlaki, çalışma koşulları gibi çok yönlü bir tehdit unsuru olduğu vurgusuna sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bölgedeki yerel halkın en çok şikayet ettiği sorunlardan birisi de sağlık hizmetlerine ulaşım konusudur. “Suriyeliler hastahaneleri doldurdular, onlar

bizden öncelikli, onlara herşey bedava, biz çocuğumuz hasta olsa dahi gidemiyoruz” diyen çok sayıda bölge insanı ile karşılaşmıştır (Erdoğan, 2017).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tarih boyunca insanlar bir yerden başka bir yere göç etmişlerdir. Dolayısıyla göçler tarihi insanlık tarihi ile birlikte başlamıştır. İnsanlar bazen zorunlu nedenlerle örneğin savaş, kuraklık gibi çeşitli tehditlere karşı kendilerini korumak ve yaşamlarını sürdürebilmek için bazen de daha rahat ve uygun yaşam standartlarına sahip olmak için örneğin kentlere sundukları sağlık, sosyal ve ekonomik olanaklar nedeniyle göç etmektedirler. İnsanlık tarihinde kavimler göçü önemli bir yer tutar. 1970’lerde Türkiye’den Avrupa ülkelerine ve özellikle Almanya’ya yapılan işçi göçü dalgası her iki ülkenin ilişkilerinde önemli rol oynamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca Avrupa ve Asya arasında bir köprü pozisyonunda olduğundan özellikle gelişmiş AB ülkelerine Asya ve Ortadoğudan göç eden insanlar için bir köprü pozisyonunda iken (Kolukırk, 2009) son zamanlarda sadece köprü değil aynı zamanda sığınmacıların iltica etmek istedikleri bir hedef ülke konumuna gelmiştir (Suna Güler İhlamur-Öner, 2014; Kap, 2014). Bulgar ve Afganlı göçmenlerden sonra özellikle 2011 yılında Suriye’de patlak veren savaştan sonra meydana gelen büyük bir göç dalgası sonucunda Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin sayısı 13/06/2019 tarihi itibarıyla 3 milyon 613 bin 644 kişi olmuştur (GİGM, 2019).

Bu sayı komşu ülkelere sığınan toplam Suriyelilerin büyük çoğunluğunu (%64) oluşturmaktadır. Savaşın başlamasında büyük etkiye sahip Suudi Arabistan, Katar, ve diğer Körfez ülkeleri mülteci kabul etmezken, sığınmacıların hücum ettikleri Gelişmiş AB ülkeleri de sığınmacıların sosyal, siyasal ve güvenlik sorunları oluşturduğu düşüncesiyle açık kapı politikasını sınırlandırmış ve göçün önlenmesine ilişkin tedbirler almış (Özcan, 2005) ve uluslararası göçü "güvenlikleştirme" ve "dışsallaştırma" politikaları üzerinden yönetmişlerdir (Kolukırk, 2014). Ancak Türkiye’nin bu ülkelerin tersine Suriyeden gelen sığınmacılara sınırlarını açarak “açık kapı” izlemesi sonucunda sığınmacı akımı katlanarak artmıştır. Bununla birlikte bu kadar büyük bir sığınmacı kitlesinin %97’sine denk düşen 3 milyon 504 bin 382 kişi kamplar yerine yerli halkla iç içe serbestçe yaşamaya başlaması çeşitli sorunlara neden olmuş ve bu sorunların azaltılması için entegrasyon önemli bir gereksinim haline gelmiştir.

Sığınmacı sayısının bu kadar çok olması ve gelen sığınmacıların kendi sorunlarını geldikleri bölgelere taşımaları, bulundukları bölgelerdeki yerli halk ile aralarındaki dil ve kültür farklılıkları dolayısıyla yaşadıkları uyum sorunları (Özdemir, 2017) ve kaldıkları sürenin misafirlikten kalıcılığa doğru eğilim göstermesi sonucunda yaşanan sorunlar gittikçe büyümektedir. Suriyelilere misafir muamelesi yapılarak kendilerine tanınan bazı imtiyazlar yerli halkla aralarında sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda çatışmalara neden olmaktadır (Erdoğan, 2017).

“Eğitim hakkı” her insanın doğuştan sahip olduğu ve insan onuruna yakışır bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için yararlanması gereken bir hak olduğu uluslararası antlaşmalarla teminat altına alınmıştır. Birleşmiş Milletlere üye olan ve böylece İnsan hakları evrensel bildirgesi ve Avrupa Çocuk hakları sözleşmelerine taraf olan ve aralarında Türkiye’nin de bulunduğu ülkeler, kendi topraklarında yaşayan yerli ve yabancı insanların eğitim hakkından yararlanmasını teminat altına almışlardır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 26’ncı ve Çocuk hakları Sözleşmesi’nin 28’inci maddeleri “eğitim hakkı”nın kullanılması ile ilgili hükümler içermektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de bu antlaşmalara imza attığı için iç hukukta buna uygun düzenlemeler yapmıştır. Örneğin Anayasanın 42. Maddesi eğitim hakkını düzenlerken 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da 14 temel ilkedен biri olarak “eğitim hakkı” ilkesini düzenlemiştir. Suriyeli sığınmacı çocuklar ve diğer yabancı öğrencilere verilen eğitimi ise 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu çerçevesinde yürütülecek iş ve işlemler ile ilgili Yabancılar Yönelik Eğitim - Öğretim Hizmetleri konulu 2014/21 sayılı Genelge doğrultusunda yapılmaktadır.

Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi, Suriye müfredatının düzenlenmiş bir halini Arapça dilinde uygulayan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve Milli Eğitim Bakanlığı müfredatını Türkçe olarak uygulayan örgün eğitim kurumlarında (ilk-orta-lise) verilmektedir. Suriyelilerin entegrasyonuna yardımcı olmak üzere Milli Eğitim

Bakanlığınca hazırlanan PİCTES projesi kapsamında, Suriyeli öğrencileri eğiten sınıf ve branş öğretmenleri ile Türkçe öğreten Türkçe Öğreticilerine bir dizi eğitim verilmiştir.

Çok büyük bir çoğunluğu yerli halkın içine karışmış olan suriyelilerin entegrasyonu hem kendilerinin yaşadıkları sosyal, kültürel ve ekonomik sorunlarının azalmasına hem de yerli halkla daha uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri açısından önemlidir. Suriyeli çocukların entegrasyonunun sağlanmasında en önemli araç eğitimidir. Dolayısıyla suriyelilerin entegrasyonu için onların dil öğrenimlerinin sağlanması, yaşadıkları toplumun kültürünün kendilerine aktarılması, kendi yaşamlarını idame edebilmeleri için gerekli kendilerine beceri ve mesleki eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır. Halk eğitim merkezleri, belediyeler, muhtarlıklar ve toplum yararına çalışan tüm kuruluşların sığınmacıların eğitiminde rol alması sağlanabilir.

Suriyelilerden dolayı iş ve çalışma hayatında karşılaşılan olumsuzluklar, ya da sağlık ve eğitim hizmetlerinde yaşanan aksaklıklar giderilmeli; haksız rekabete sebep olan her türlü ekonomik faaliyet ve kayıt dışı çalışma engellenmelidir (Erdoğan, 2017). Sığınmacılara çeşitli kolaylıklar sağlarken onlara yerli halkla aralarındaki hassas dengeyi bozacak imtiyazlar verilerek toplumsal çatışma ve gerilimlere sebep olunmamalıdır. Suriyelilere kendi ülkelerinde sahip olamadıkları üst düzeyde imkanlar sunarak Türkiye’de kalıcı olmalarını sağlamak yerine, Türkiye’de geçici oldukları ve ülkelerine dönüşlerini özendirecek çalışmaların yapılması uygun olacaktır.

Kaynakça

- BMMYK, (1998). Sığınma ve mülteci konularındaki uluslararası belgeler ve hukuku metinler. Ankara:BMMYK Türkiye Temsilciliği.
- BMMYK, (1999). Vatansızlığın Azaltılmasına İlişkin 1961 Sözleşmesi, Ankara,
- Cellat, E. (2013). Eskişehir Yabancılar Şube Müdürlüğü Yetkilisinin Konuşması. Mülteciler ve Mülteciler Hukuku Paneli, 27 Mart 2013, Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Eskişehir.
- Çıplak, B. ve Mert, S.İ. (2017). Suriyeli ve diğer yabancı öğrencilerin türk eğitim sistemine adaptasyonu ve okul içi iletişimlerine yönelik bir inceleme.*DEAS Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 3 (2) 68-79
- Çiçekli, B. (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. Uluslararası Göç Örgütü. Littera Çeviri ve Dil Hizmetleri Dnş.Ltd.Şti.
- Deniz, O. (2010). 1990 Sonrasında Türkiye’ye yönelen sığınma hareketleri ve etkileri. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TUCAUM) VI. Ulusal Coğrafya Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara:3-5 Kasım 2010, 93-102.
- Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Türkiye’nin eğitim ve istihdam politikaları. *Akademik Orta Doğu*, 10(1).1-21
- Emiroğlu, S. E. (2018). *Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimi ve Sorunları*. Akdeniz Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Erdoğan, M. (2017). Türkiye’deki Suriyeliler: Sosyal Kabul ve Uyum. A.Sözür(Ed.) 4. Uluslararası Suç Ve Ceza Film Festivali “Göç” Tebliğler Kitabı İçinde. 51-66
- Gregou, S. (2005). Local and Regional Authorities and The Immigration Challenge, European Union Committee of The Regions, Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.
- GİGM (2018a). Göç Tarihi. <http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi>.
- GİGM (2019). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler.Erişim:([https:// www.goc.gov.tr/icerik6/ gecici-koruma](https://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma). 29/06/2019).
- Güngör, M. (2013). Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suça yönelimleri (Mersin İli Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 421-434.
- IOM. (2009). Göç terimleri sözlüğü. Uluslararası Göç Hukuku. B.Ciçekli (Ed)Uluslararası Göç Örgütü(IOM) yayınları. No:18.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye’nin müstakbelvatandaşları. *Akademik Perspektif*. Aralık

Kaplan, P. (2018) Suriyeli öğrenciler okullarda 600 bini, üniversitelerde 20 bini geçti (<http://www.pervinkaplan.com/detay/suriyeli-ogrenci-okullarda-600-bin-universitelerde-20-binin-uzerinde/>). (Erişim Tarihi:29/06/2019)

Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler, *Türk İdare Dergisi*, 467,153-162

Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299

Kayıkçı, K. ve Emiroğlu, S.E. (2017). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimi ve Sorunları: Bir Durum İncelemesi. A. Bozkurt ve S. Koçak (ed.) Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi e-kitap içinde Ankara: Eyuder yayınları (s.143 – 163)

Kolukırık, S. (2009). Mülteci ve sığınmacı olgusunun medyadaki görünümü:medya politiği üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,8(1):1 -20

Kolukırık, S. (2014). Uluslararası göç ve Türkiye: Yerel uygulamalarve görünüm. Zeitschrift für die Welt der Türken. *Journal of World of Turks*. 6,(2),37-53

Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2018). Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri.

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/16101622_13-07-2018_Ynternet_BYlteni.pdf adresinden 01.09.2018 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2019). Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve entegrasyonu için yürütülen projeler. PİCTES <https://pictes.meb.gov.tr/izleme> (Erişim tarihi:29/06/2019).

Özcan M. ve Yardımcı S. (2005). Avrupa Birliği Ve Küresel Terörizmle Mücadele. *e-akademi Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilgiler Aylık İnternet Dergisi*, (39).

Özdemir, E. (2017). Suriyeli mülteciler krizinin Türkiye’ye etkileri. *ANKASAM/Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi.1 (3) 114-140*

Resmi Gazete. (2013) 6458 sayılı Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu 11.04.2013

tarih ve 28615 sayılı.

Resmi Gazete (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu.

Erişim:<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> (01.08.2017).

Resmi Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu.

Erişim:<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (01.08.2017).

Resmi Gazete (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği.

Erişim:<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm> (01.08.2017).

Sakız, H. (2016), “Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi”, *Göç Dergisi*, 3(1): 65-81.

Suna Gülfer İhlamur-Öner. (2014). Türkiye’nin Suriyeli Mültecilere Yönelik Politikası, *Ortadoğu Analiz*, Mart-Nisan.

TBMM (2018). Göç ve Uyum Raporu. İnsan Hakları İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt

Komisyonu. Ankara.<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/index.htm> adresinden

01.09.2018 tarihinde alınmıştır.

TDK (2006).Güncel Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr/index.TDK>. (29/06/2019) .

UNHCR. (2019). Zorla yerinden edilen insan sayısı 2017’de 68 milyonu aştı, mülteciler için küresel bir anlaşmanın sağlanması kritik önemde. *2019 BMTürkiye*

Dergisi.<https://www.bmdergi.org/language/tr/zorla-yerinden-edilen-insan-sayisi-2017de-68-milyonu-asti-multeciler-icin-kuresel-bir-anlasmanin-saglanmasi-kritik-onemde/>(Erişim:21/06/2019)