

RENK, ETNİK KÖKEN, DİL, DİN VE İNANÇ TEMELLİ AYRIMCILIK

[illegible]

TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE

RENK, ETNİK KÖKEN, DİL, DİN VE İNANÇ TEMELLİ

AYRIMCILIK

NURCAN KAYA

Türkiye’de Formel Eğitim Sisteminde Eşitliğin İzlenmesi İçin Sivil Toplumun Mobilize Edilmesi Projesi (Eğitimde Eşitliğin İzlenmesi Projesi)

Proje Koordinatörleri: Gülay Kayacan, Nurcan Kaya

Proje Asistanı: Neslihan Yürük

Proje Danışma Kurulu: Gamze Sarışen, Gürel Tüzün, Işık Tüzün, Kenan Çayır, Ulaş Karan, Silva Kuyumcuyan, Yıldız Ayyıldız, Nejat Taştan

Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı Bileşenleri:

Betül Dinçer (KAFFED Genel Merkezi), Muzaffer İris (MEZODER), Adnan Avcı Bucaklışı (Laz Enstitüsü), Hacı Sayın (İstanbul Kürt Enstitüsü), Alper Tolga Akkuş, Hüseyin Fırat Mavigök (Mersin Ayrımcılıkla Mücadele Platformu), Zeynep Duygu Ulusoy, Elmas Arus (Sıfır Ayrımcılık Derneği), Halit Keser, Hacer Foggo (ROMFO), Ali Neseboğlu (Mardin EĞİTİM-SEN), Turan Şallı (Edirne Roman Eğitim Gönüllüleri Derneği), Ali Kenanoğlu (Hubyar Sultan Alevi Kültür Derneği), Levon Demirci (Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği), Ali Öner (MAZLUMDER), Umut Şahin (Protestan Kiliseler Derneği), Tuma Çelik, Evgil Türker (Süryani Dernekleri Federasyonu), Yakup Çardak, Alper Yağıldere (İzmir Roman Kültürü Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği), Talat Çetinkaya (Göç Vakfı)

Türkiye Eğitim Sisteminde

Renk, Etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli

Ayrımcılık

Yazar: Nurcan Kaya

Editör: Gülay Kayacan

Düzeltili: Nihal Boztekin

Kapak Desen Çizimi: Kemal Gökhan Gürses

Grafik Tasarım ve Uygulama: Aysel Kazıcı Özalp (ŞemalMedya)

Baskı: G.M. Matbaacılık ve Tic. A.Ş.

100 Yıl Mah. MAS-SİT 1. Cad. No: 88 Bağcılar/İstanbul

Tel: (0212) 629 00 24 Faks: (0212) 629 20 13

© **Tarih Vakfı, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) 2015**

Sarıdemir Mah. Ragıp Gümüş Pala Cad. Zindankapı Değirmen Sok. No: 10 Eminönü, Fatih, İstanbul

Tel: 0212 522 02 02 Faks: 0212 513 54 00

www.tarihvakfi.org.tr

Birinci Basım, İstanbul, 2015

ISBN 978-975-8813-77-3

Eğitimde Eşitliğin İzlenmesi Projesi, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) ile Tarih Vakfı ortaklığında AB Türkiye Delegasyonu’nun mali desteğiyle yürütülmektedir. Bu yayında dile getirilen görüş ve düşünceler kitabın yazarına aittir ve hiçbir şekilde AB Türkiye Delegasyonu’nun görüşlerini yansıtmamaktadır.

TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE

RENK, ETNİK KÖKEN, DİL, DİN VE İNANÇ TEMELLİ

AYRIMCILIK

NURCAN KAYA

TEŞEKKÜR

Bu raporun hazırlanmasına katkıda bulunan tüm kişi, kurum ve kuruluşlara, özellikle birlikte özveriyle çalıştığımız *Eğitimde Ayrımcılığın İzlenmesi Ağı*'nın bileşenlerine, Ağ'a gözlemci olarak katılan ve görüşlerini bizlerle paylaşan akademik kuruluşlara ve sivil toplum örgütlerine, projenin danışma kurulu üyelerine, yaptığımız görüşmelerde bize güvenen, gönüllerini açan ve hikâyelerini bizimle cesaretle paylaşan tüm görüşmecilere ve kurum temsilcilerine, Diyarbakır'da Ferzad Kemanger okuluna yaptığımız ziyarette bize yardımcı olan Göç Vakfı'na, Yenişehir Belediyesi'ne, Edirne'de Romanların yaşadığı mahal lelere yaptığımız ziyaretlerde bize yardımcı olan Turan Şallı'ya, raporun son okumasını yapan Gürel Tüzün'e, kitabın kapağındaki deseni çizen Kemal Gökhan Gürses'e, projenin Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) ve Tarih Vakfı ekibine ve projeye mali destek veren AB Türkiye Delegasyonu'na teşekkür ederiz.

AB:	Avrupa Birliği
ABADŞ:	Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı
AGİT:	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
AİHM:	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS:	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
AKPM:	Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi
İHK:	İnsan Hakları Komitesi
BEP:	Bireysel Eğitim Programı
BM:	Birleşmiş Milletler
BMAB:	BM Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri
ÇHS:	Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
DKAB:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi
EĞİTİM-SEN:	Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
ERG:	Eğitim Reformu Girişimi
ESKHS:	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
ESKHK:	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi
IAOKS:	Her Türlü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme
ECRI:	İrkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu
İHEB:	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
KAFFED:	Kafkas Dernekleri Federasyonu
KDK:	Kamu Denetçiliği Kurumu
MSHS:	Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEZODER:	Mezopotamya Kültür ve Dayanışma Derneği
MRG:	Uluslararası Azınlık Hakları Grubu
NHC:	Norveç Helsinki Komitesi
RAM:	Rehberlik ve Araştırma Merkezleri
ROMFO:	Roman Hakları Forumu
SAMER:	Siyasal ve Sosyal Araştırma Merkezi
STK:	Sivil Toplum Kuruluşu
TEOG:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
UAÇS:	Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme
UNICEF:	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu
YSÖP:	Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı

Teşekkür.....	4
Kısaltmalar	5
Sunuş.....	8
Giriş.....	10
 I. Uluslararası Standartlar ve Türkiye’nin Yükümlülükleri	 12
A. Eğitim Hakkı	13
B. Ayrımcılık Yasağı.....	17
 II. Eğitimin Amacı, Müfredat ve Ders Kitapları.....	 19
A. Türk “Milli” Eğitiminin Amacı	19
B. Müfredat.....	20
C. Ders Kitapları	20
 III. Türkiye Eğitim Sisteminde Ayrımcılık Halleri / Ayrımcı Uygulamalar	 22
A. Dil Temelli Ayrımcılık	24
1. Anadilini öğrenme hakkı / Seçmeli dil dersleri.....	24
11. Anadilinde öğrenim görme hakkı – Anadili temelli çokdilli eğitim	29
B. Din / İnanç Temelli Ayrımcılık	41
111. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	41
11. Seçmeli Hristiyanlık / Musevilik Dersi.....	50
v. Seçmeli Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri	51
v1. Okullarda ibadet yerlerinin açılması.....	53
v11. İmam hatip okulları	54
v111. Din / inanç nedeniyle okulda ayrımcılığa, tacize maruz kalma.....	56
C. Renk, Etnik Köken Temelli Ayrımcılık	57
1x. Okullara kayıt, kayıt ücreti ve başış	57
x. Ayrık tutma	57
x1. Özel eğitim kurumlarına kayıt.....	58
x11. Okulu terk etme / bırakma	59
x111. Taciz ve diğer ayrımcı muameleler	60
xiv. Yoksulluk, sosyoekonomik şartlar nedeniyle dezavantajlı gruplar	62
xv. Kentsel dönüşüm ve eğitime erişim	65
 IV. Değerlendirme ve Tavsiyeler	 66
Yararlanılan Kaynaklar	73
Dizin	77



SUNUŞ

Türkiye’de Formel Eğitim Sisteminde Eşitliğin İzlenmesi İçin Sivil Toplumun Mobilize Edilmesi (Eğitimde Eşitliğin İzlenmesi) adlı projenin alan araştırması ve İzleme Ağı bileşenlerinin derlediği verilere dayanılarak hazırlanan bu rapor, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’de formel eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ne tür ayrımcılıkların var olduğunu ortaya koymayı amaçlıyor. Eğitimde Eşitliğin İzlenmesi Projesi, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) ile Tarih Vakfı ortaklığında, Avrupa Birliği’nin mali desteğiyle 1 Mart 2014 ile 31 Ekim 2015 tarihleri arasında yürütülüyor.

Türkiye’de yaşayan farklı toplulukların uluslararası standartlara göre korunan eğitim haklarının eşitlik temelinde güvenceye alınmasını ve bu toplulukların eğitim sisteminde maruz kaldıkları ayrımcılıkla mücadele edilmesini amaçlayan projede 17 sivil toplum örgütünün katıldığı bir izleme ağı oluş-

turuldu. Ağ bileşenlerinin eğitim sisteminde öğrencilere yönelik ayrımcılığı izleyebilmelerine ilişkin donanımlarının güçlendirilmesi ve bu alanda yerel ve uluslararası düzeyde savunma yapma kapasitelerinin artırılması hedeflendi. Kafkas Dernekleri Federasyonu (KAFFED), Ermeni Kültürü ve Dayanışma Derneği, Süryani Dernekler Federasyonu, Mezopotamya Kültür ve Dayanışma Derneği (MEZODER), Laz Enstitüsü, İstanbul Kürt Enstitüsü, Mersin Ayrımcılıkla Mücadele Platformu, Protestan Kiliseler Derneği, Sıfır Ayrımcılık Derneği, İzmir Roman Kültürü Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği, Roman Hakları Forumu (ROMFO), Edirne Roman Eğitim Gönüllüleri Derneği, Mazlumder, Göç Vakfı, Mardin Eğitim-Sen, Uluslararası Azınlık Hakları Grubu ve Tarih Vakfı’nın bileşeni olduğu Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı, Haziran 2014’te kurularak çalışmaya başladı. Eğitim hakkı konusunda çalışan çeşitli akademik kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri de Ağ’ın çalışmalarına gözlemci olarak katıldı. Ulaş Karan tarafından hazırlanan *Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Rehberi*, Ağ bileşenlerinin katkısıyla geliştirildi ve basılarak başta Ağ bileşenleri olmak üzere insan hakları savunusu yapan

tüm ilgili sivil toplum örgütlerine dağıtıldı. Ağ bileşenlerinin bu rehberi kullanarak eğitim sisteminde ayrımcılığı izlemeleri teşvik edildi. İstanbul, İzmir ve Diyarbakır'da toplam dört Ağ çalıştay düzenlendi. Proje koordinatörleri İstanbul, Diyarbakır, Mardin, Ankara ve Edirne'de çeşitli okul yöneticileri, konuyla ilgili sivil toplum ve meslek örgütlerinin temsilcileri ve etnik kökeni veya inancı nedeniyle eğitim sisteminde ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin ebeveynleriyle mülakatlar gerçekleştirdi.

Elinizdeki rapor Ağ bileşenlerinin hazırladığı raporlar, çalıştaylarda paylaşılan bilgiler, yüz yüze görüşme notları, ulusal ve uluslararası sivil toplum örgütlerinin raporları, mahkeme kararları ve gazetelere yansımış vakalar ile haberler esas alınarak hazırlandı. Raporda, görüşme yapılan öğrenci velilerinin ve bazı kaynak kişilerin isimlerine güvenliklerine ilişkin duyduğumuz kaygılar nedeniyle yer verilmedi. Projenin kapsamına uygun olarak, raporda yalnızca renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelinde ve yalnızca öğrencilere yönelik olarak gerçekleşen ayrımcılık üzerinde duruluyor. Eğitim sisteminde bu temellerle ilgili olarak yaşanan eşitsizlik meseleleri genel olarak ele alınıyor, ancak

ağırlıklı olarak projenin başladığı Mart 2014'ten, raporun yayıma hazırlandığı Temmuz 2015'e kadar yaşanan gelişmeler aktarılıyor. Rapor, kuşkusuz Türkiye'nin her yerinde yaşanan tüm vakaları ya da eğitim sistemindeki tüm ayrımcılık biçimlerini ve konularını kapsamamakla birlikte, Türkiye'de eğitim sisteminde yaşanan temel ayrımcılık konularıyla ilgili genel resmi mevzuatı, çeşitli uygulamaları ve eğitim sisteminde ayrımcılıkla mücadelede yaşanan sorunları irdeleyerek ortaya koymayı hedefliyor.

Sorunların çözümüne yönelik somut tavsiyeleri de içeren bu raporun, Türkiye'de eğitim hakkının çocuğun üstün yararı ve uluslararası standartlar doğrultusunda güvenceye alınmasını sağlamak için yürütülen çalışmalara bir katkı olacağını umuyoruz.

Nurcan Kaya

*Uluslararası Azınlık Hakları Grubu
(MRG) Türkiye Koordinatörü*

Gülay Kayacan

Tarih Vakfı Projeler Koordinatörü



GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne, eğitim sistemi ulus devlet ideolojisini hayata geçirmenin temel araçlarından biri olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki görece çoğulcu eğitim sistemini sona erdiren ve eğitimde birlik adı altında aslında tektip bir toplum hedefleyen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun¹ kabul edilmesinden bu yana eğitim sistemi ülke coğrafyasının ve nüfusun büyüklüğüne, demografik çeşitliliğine bakılmaksızın tamamen merkezileştirilmiştir. Eğitim sistemine dair tüm politikalar Ankara merkezli olarak, katılımcılıktan uzak bir şekilde, farklı kimliklere sahip topluluklara danışılmadan hazırlanmıştır.

Anayasa ve eğitime ilişkin mevzuatta eğitimin amacı daima ideolojik referanslar içermiş, Atatürk ve Türk milliyetçiliğine bağlılık, vatan-millet sevgisi taşımak çocuğun pedagojik gelişiminin ve üstün yararının üzerinde tutulmuştur. Cumhuriyet dönemi boyunca bu ideolojiye uygun gençler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim sistemi, 2010 yılından sonra "dindar" ve milliyetçi bir gençlik yetiştirmenin aracı haline gelmiştir. Eğitim sisteminin düzenlenmesine ilişkin kararlar alınırken bugün hâlâ, çocuğun üstün yararının korunmasından ziyade ideolojik yaklaşımların belirleyici olduğu görülmektedir.

Kamusal alandaki pek çok sistemde olduğu üzere, eğitim sistemine dair politikalar belirlenirken de ülkede yalnızca Sünni Müslüman Türklerin varlığı esas alınmış, diğer kimlikler ya yok sayılmış ya da ötekileştirilerek eğitim alanında yer almıştır. Yukarıda sözü edilen ideolojik amaç ve tekçi bakış doğrultusunda şekillenen eğitim sisteminde, maalesef Anadolu halklarının kendi dillerini öğrenmeleri, kendi dillerinde eğitim görmeleri engellenmiş, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sünni Müslüman olmayan toplulukların ço-

cuklarına bile dayatılmış, müfredat ve ders kitapları ülkedeki farklı kimliklere ya hiç yer vermemiş ya da Ermeniler, Rumlar vb. toplulukları düşman olarak göstermiştir. Lozan Antlaşması'yla varlıkları güvenceye alınan azınlık okulları ise Cumhuriyet tarihi boyunca pek çok haksız ve ayrımcı muameleyle maruz kalmıştır. Dezavantajlı grupların eğitime erişime ilişkin sorunları uzun yıllar göz ardı edilmiş, bu alanda bölgeler arasında var olan eşitsizlik giderilmemiştir.

Eğitim alanında yaşanan bu sorunların giderilmesi konusunda son yıllarda bazı olumlu adımlar atılmıştır, ancak eğitim sistemindeki renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli tüm eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için kökten ve kalıcı reformlar henüz gerçekleşmemiştir. Anadilini öğrenmek ve anadilinde eğitim görmek, din ve inanç özgürlüğüne saygı gösterilmesi, eğitime erişim ve fırsat eşitliğinin güvenceye alınması, okullarda taciz ve diğer ayrımcı muamelelere maruz kalan öğrencilerin korunması gibi meseleler çözüm beklemektedir. Müslüman Türkler dışındaki topluluklar hâlâ müfredatta ve ders kitaplarında yer almamakta ya da olumsuz referanslarla anlatılmaktadır. Eğitim sisteminde ayrımcılıkla mücadele için etkili hukuki ve idari yollar mevcut mevzuatta yer almamakta, var olan mekanizmalar da etkili bir şekilde uygulanmamaktadır.

2012 yılında 4+4+4 olarak adlandırılan eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte, yeni birtakım meseleler ortaya çıkmıştır. Din ve dini referanslar eğitim sisteminde daha önce hiç olmadığı kadar belirleyici olmaya başlamıştır. Dinle ilgili seçmeli derslerin müfredata girmesi ve bu derslerin pek çok yerde zorunlu olarak okutulması, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile ilgili soruların Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) lise yerleştirme sınavlarında sorulması, yeni yeni sorunların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Seçmeli Yaşayan Diller ve Lehçeler dersleri müfredata girmiştir, ancak bu derslerin verilmesinde, öğretmen ve materyal temininde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır.

Eğitim sistemine ilişkin politikalar geliştirilirken katılımcılık ilkesi etkili bir şekilde hayata geçirilmemektedir. Tavsiye niteliğinde kararlar

1 Kanun no: 430, kabul tarihi: 3 Mart 1924.

veren ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sivil toplum kuruluşlarına (STK) ve uzmanlara danıştığı en önemli mekanizma olan milli eğitim şûralarında da katılımcılık tam olarak sağlanmış değildir.² Ayrıca şûralarda karar alınırken de demokratik katılımcılığın halen tam olarak sağlandığını söylemek mümkün değildir; hükümet bu kararlardan bazılarını kendi önceliklerine göre belirleyebilmekte ve hayata geçirebilmektedir.

Bu raporun amacı, ağırlıklı olarak 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde formel eğitim sisteminde öğrencilerin maruz kaldığı renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılıklarla ilgili genel durumu ortaya koymak, eğitim sisteminde genel olarak hangi tür eşitsizlik meseleleri ve ayrımcılık biçimleri olduğunu göstermek ve bu ayrımcılık hallerinin ortadan kaldırılması için atılması gereken adımları tartışmaya açmaktır. Rapor giriş ve üç ana bölüm ile değerlendirme ve tavsiyelerin yer aldığı sonuç bölümünden oluşmaktadır.

Türkiye'de öğrencilerin formel eğitim sisteminde yaşadığı renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılığın tespit edilebilmesi ve bu konuya ilişkin devlet sorumluluğunun ortaya koyulabilmesi için, eğitim hakkı ve ayrımcılık yasağı konularında uluslararası standartların, sözleşmelerin ve bu bağlamda Türkiye'nin hukuki yükümlülüklerinin bilinmesi ve bunların farkında olunması büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle raporun birinci bölümünde eğitim hakkı ve ayrımcılık yasağı çer-

çevesinde uluslararası standartlar ve mevzuat ile ilgili değerlendirmeye yer verilmiştir. "Uluslararası Standartlar-Türkiye'nin Yükümlülükleri" başlıklı bu bölümde, temel haklardan biri olan eğitim hakkının uluslararası mevzuatta nasıl yer aldığı incelenmekte, "eğitime erişim hakkı", "anadil ve eğitime ilişkin haklar", "din, inanç ve eğitime ilişkin haklar" ve "müfredat ve ders kitaplarında çoğulculuk" başlıkları altında uluslararası standartlar ele alınmaktadır. Bu bölümde ayrıca doğrudan, dolaylı, bağlantılı ayrımcılık, taciz, makul uyumlaştırma yapılmaması, çoklu temelde ayrımcılık ve mağdurlaştırma gibi kavramlarla ifade edilen ayrımcılık biçimlerinin tanımlarına da yer verilmektedir.

Raporun "Eğitimin Amacı, Müfredat ve Ders Kitapları" başlıklı ikinci bölümünde Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu gibi temel hukuki metinlerden hareketle eğitimin "ideolojik" amacı yeniden tartışmaya açılarak, müfredat ve ders kitaplarında "Türk" ve "milli" tanımına dahil olmayan toplulukların hangi biçimlerde yer aldığı ele alınmaktadır.

"Türkiye'de Eğitim Sisteminde Ayrımcılık Halleri / Ayrımcı Uygulamalar" başlığı taşıyan üçüncü bölümde Türkiye'nin formel eğitim sisteminde öğrencilerin dil, din ve inanç ile renk ve etnik köken temelinde maruz kaldığı ayrımcılıklar, mevcut ilgili mevzuat ve uygulamalarla ilişkilendirilerek irdelenmektedir. Bu bölümde Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı'nın bileşenleri tarafından hazırlanan raporlar, Ağ çalıştaylarında paylaşılan bilgiler, yüz yüze görüşmeler, gazete haberleri ve sivil toplum örgütlerinin yayımlamış olduğu raporlardan hareketle elde edilen bulgular temelinde tespitler ve analizler yer almaktadır.

Raporun son bölümünde, "Değerlendirme ve Tavsiyeler" başlığı altında, Türkiye'de formel eğitim sisteminde ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul idaresi, öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından etnik köken, renk, dil, din ve inanç temelli olarak ne tür ayrımcı muamelelerle karşılaştığının genel bir değerlendirmesi yapılarak, eğitimde ayrımcılığın önlenmesi ve eşitliğin hayata geçirilmesi için atılması gereken adımlara ilişkin somut tavsiyelere yer verilmektedir.

2 Eğitim Reformu Girişimi'nin Aralık 2014'te gerçekleşen 19. Milli Eğitim Şûrası ve katılımcılık konusuyla ilgili değerlendirmeleri için bkz. "19. Milli Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirme", http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/19.Milli.Egitim.Surasina.Illiskin.Degerlendirme_BN_28012015.pdf. Milli Eğitim Şûralarına kimlerin katıldığı alınan kararlar bakımından büyük önem arz etmektedir. 2010 yılında düzenlenen Milli Eğitim Şûrası'nda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği Şûra üyelerinin oranı yüzde 60'tan yüzde 75'e çıkmıştır. Bkz. Aytağ Şaşmaz, "4+4+4: Bir Toplama Değil, Çarp(ıt)Ma İşlemi", <http://tr.boell.org/tr/2014/06/16/444-bir-toplama-degil-carpitma-islemi>



I. ULUSLARARASI STANDARTLAR VE TÜRKİYE’NİN YÜKÜMLÜLÜKLERİ

A. EĞİTİM HAKKI

Eğitim hakkı, uluslararası sözleşmelerle Türkiye Cumhuriyeti Anayasası tarafından güvenceye alınmış olan temel haklardanır. İnsan Hakları Evrensel Beyanname’sinin (İHEB) 26. maddesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin (ESKHS) 13. maddesi,¹ Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (ÇHS) 28. maddesi² ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne³ (AİHS) Ek 1 No’lu Protokol’ün 2. maddesi⁴ herkes için eğitim hakkını güvenceye alır. Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin (IAOKS) 5. maddesi⁵ de diğer hakların yanı sıra

eğitim hakkı kullanılırken hukuk önünde eşitlik hakkının güvence altına alınmasının gerekliliğini düzenler. Türkiye bu sözleşmelerin hepsine taraf ve sözleşmelerin öngördüğü standartları hayata geçirmekle yükümlüdür. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı UNESCO Sözleşmesi⁶ (UNESCO Sözleşmesi) de eğitim alanında ayrımcılığı yasaklamaktadır, ancak Türkiye henüz bu sözleşmeyi onaylamamıştır.

Eğitim hakkının başka pek çok temel insan hakkından ayrılan bir özelliği, kendi başına bir insan hakkı olmasının yanı sıra diğer insan haklarının gerçekleşmesinde ve sosyal adaletin sağlanmasında hayati bir araç olmasıdır. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK), eğitimi “ekonomik ve sosyal olarak toplum dışına itilmiş yetişkin ve çocukların kendilerini yoksulluktan kurtarabilecekleri ve içinde bulundukları topluma tam olarak katılmalarını sağlayacak yolları elde edecekleri temel araç” olarak tanımlar.⁷

Eğitim hakkı herkes için güvenceye alınan bir haktır, ancak bazı uluslararası sözleşmeler ve belgeler azınlıkların eğitim haklarına ilişkin özel düzenlemeler de içermektedir. Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin (MSHS) 27. maddesi⁸ eğitim hakkını da içeren azınlık haklarını

- 1 16 Aralık 1966’da kabul edilmiş, 3 Ocak 1976’da yürürlüğe girmiştir. Türkiye bu sözleşmeyi 23 Aralık 2003’te aşağıdaki çekinceyle birlikte onaylamıştır: “Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme’nin 13. maddesinin 3. ve 4. fıkraları hükümlerini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 3., 14. ve 42. maddelerindeki hükümler çerçevesinde uygulama hakkını saklı tutmaktadır.”
- 2 20 Kasım 1989’da kabul edilmiş, 2 Eylül 1990’da yürürlüğe girmiştir. Bkz. 28. ve 29. madde. Türkiye bu sözleşmeyi 4 Mayıs 1995’te aşağıdaki çekinceyle birlikte onaylamıştır: “Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 17., 29. ve 30. maddeleri hükümlerini Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antlaşması lafzına ve ruhuna uygun olarak yorumlama ve uygulama hakkını saklı tutmaktadır.”
- 3 4 Kasım 1950’de kabul edilmiş, 3 Eylül 1953’te yürürlüğe girmiştir. Türkiye bu sözleşmeyi 18 Mayıs 1954’te onaylamıştır.
- 4 20 Mart 1952’de kabul edilmiş, 18 Mayıs 1954’te yürürlüğe girmiştir.
- 5 21 Aralık 1965’te kabul edilmiş, 4 Ocak 1969’da yürürlüğe girmiştir. Bkz. 5(e)(v) maddesi. Türkiye tarafından 16 Ekim 2002’de onaylanmıştır. Türkiye, Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin

Komite’nin bireysel şikâyetleri inceleme yetkisini tanımamaktadır.

- 6 UNESCO Genel Konferansı tarafından 14 Aralık 1960’da kabul edilmiştir.
- 7 ESKHK 13 No’lu Genel Yorum.
- 8 16 Aralık 1966’da kabul edilmiş, 23 Mart 1976’da yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşmeyi 23 Eylül 2003 tarihinde onaylayan Türkiye Cumhuriyeti’nin 27. maddeyle ilgili çekincesi şöyledir: “Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme’nin 27. maddesini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın ve 24 Temmuz 1923

korumaktadır. Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme⁹ (UAÇS) eğitime eşit erişim, okullarda azınlık kültürlerinin öğrenilmesi, anadil öğrenimi ve anadilde eğitim dahil olmak üzere azınlıkların eğitim hakkını güvenceye alır.¹⁰ Türkiye UAÇS'yi henüz onaylamamıştır, ancak sözleşme Avrupa Konseyi'ne üye devletlerden 39'u tarafından onaylanmış, dördü tarafından da imzalanmıştır. Sözleşme maddeleri Avrupa Birliği'nde azınlık haklarının korunmasına ilişkin genel standartlar olarak kabul edilmektedir; dolayısıyla AB'ye üyelik için Türkiye'nin UAÇS'yi onaylaması beklenmektedir.¹¹ Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı¹² (ABADŞ) da azınlıkların anadillerini öğrenmeleri ve anadillerinde eğitim görmelerine dair detaylı düzenlemeler içerir. Türkiye Şart'ı henüz imzalamamıştır ve Şart'a taraf olması AB tarafından tavsiye edilmektedir.

Türkiye'nin üyesi olduğu Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı tarafından oluşturulan Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiserliği'nin geliştirdiği Ulusal Azınlıkların Eğitim Haklarına İlişkin Lahey Tavsiyeleri¹³ de azınlıkların dil ve eğitim haklarına dair ayrıntılı düzenlemeler içermektedir.

Eğitim hakkı oldukça geniş bir alanı kapsamakla birlikte bu raporda da konu edilen aşağıdaki temel başlıkları içermektedir:

1. Eğitime erişim hakkı

Eğitime erişim hakkı eğitim hakkının en önemli ayağı olarak kabul edilebilir. AİHS'ye Ek 1 No'lu Protokol, kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağını belirtmektedir. İHEB, ESKHS ve ÇHS fırsat eşitliği temelinde eğitim görme hakkını güvenceye almakta ve ilköğretim seviyesinde zorunlu ve parasız eğitim sağlanmasını şart koşmaktadır. ÇHS devletlerin çocukların okullara düzenli olarak devam etmelerini ve okul terk oranlarını azaltan önlemleri almalarını öngörmektedir. UAÇS de ulusal azınlığa mensup kişilerin her seviyede eğitime erişebilmesi için fırsat eşitliğinin teşvik edilmesi gereğini belirtmektedir.

Eğitime erişim hakkı, ESKHK'nin 13 Sayılı Genel Yorum'u ile onaylandığı üzere dört ilkeyi kapsamaktadır: eğitimin mevcut olması, erişilebilir olması, kabul edilebilir olması ve çocuğun ihtiyaçlarına uyarlanabilir olması.¹⁴

“Mevcudiyet” ilkesi, faal durumdaki eğitim kurumlarının ve programlarının yeterli sayıda olmasını gerektirmektedir. Bu ilke, okul binalarının yeterli sayıda olması, binaların gerekli sıhhi tesisata ve güvenli içme suyuyla sahip olması, eğitilmiş öğretmenlerin varlığı ve makul ücret almaları, eğitim materyallerinin gerektiği şekilde sağlanması gibi konuları kapsamaktadır.

“Erişilebilirlik” ilkesi, eğitim kurumlarının ve programlarının hukuken ve uygulamada, başta en savunmasız konumdaki gruplar olmak üzere herkes tarafından ayrımcılığa uğramaksızın fiziksel ve ekonomik olarak erişilebilir olmasını gerektirmektedir.

“Kabul edilebilirlik” ilkesi eğitimin, müfredat ve öğretim yöntemleri dahil olmak üzere, öğrenciler ve ebeveynler açısından kabul edilebilir (örneğin kültürel olarak uygun) nitelikte ve kalitede olmasını gerektirmektedir.

“Uyarlanabilirlik” ilkesi ise, eğitim sisteminin değişen toplumların ve grupların ihtiyaçlarına uyarlanabilir ve farklı sosyal ve kültürel gruplardan

tarihli Lozan Barış Andlaşması ve Ek'lerinin ilgili hükümlerine ve usullerine göre uygulama hakkını saklı tutar.”

9 1 Şubat 1995'te kabul edilmiş, 1 Şubat 1998'de yürürlüğe girmiştir.

10 12-14. maddeler.

11 Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan *Türkiye 2011 Yılı İlerleme Raporu*, s. 37.

12 5 Kasım 1992'de kabul edilmiş, 1 Mart 1998'de yürürlüğe girmiştir.

13 1 Ekim 1996'da kabul edilmiştir.

14 Bu ilkeler, BM Eğitim Hakkı Eski Özel Raportörü Katarina Tomaševski tarafından İnsan Hakları Komisyonu'na sunulan ön raporda ilkokulların sahip olmaları gereken dört özellik olarak sıralanmıştır. (E/CN.4/1999/49, paragraf 50)

gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek nitelikte esnek bir yapıda olmasını gerektirmektedir.

11. Anadil ve eğitime ilişkin haklar

Anadilini öğrenmek ve anadilinde eğitim görmek uluslararası sözleşmeler tarafından güvenceye alınan haklardır. Toplumun bazı kesimleri tarafından siyasi bir talep olarak algılanan anadilinde eğitim hakkı, aslında çocuğun eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmasını sağlayan temel bir insan hakkı olmanın yanı sıra resmi dilden farklı dillerin korunmasını ve kuşaklar arasında aktarılabilmesini, toplumda eşitlik duygusunun güçlenmesini ve farklılıkların olumlu bir nitelik olarak görülmesini sağlayabilecek faktörleri içermektedir.

Anadilinde eğitim görmek ve eğitimde eşitlik

Anadilinde eğitim görmek her şeyden önce anadili resmi dilden farklı olan bir çocuğun eğitim hakkından diğer çocuklarla eşit bir şekilde yararlanması için hayatidir, zira resmi dili hiç veya yeterli düzeyde bilmeyen bir çocuğun eğitimden bu dili bilenlerle aynı düzeyde yararlandığını söylemek imkânsızdır. Eğitim gelişim uzmanı Carol Benson'a göre, anlamadıkları bir dilde eğitim vermek, öğrencileri yüzmeyi bilmeden suyun altında tutmaya benzemektedir.¹⁵ Anadilinde eğitim, eğitimin kalitesinin artırılması, okula devamın sağlanması ve azınlık mensubu çocukların topluma entegrasyonu açısından da önemli bir rol oynamaktadır. Dünya Eğitim Forumu'na sunulan bir rapora göre, öğrencilere anlamadıkları bir dilde eğitim vermek eğitimin verimini düşürmekte, yüksek oranda sınıfta kalma ve okulu terk etme örneklerine sebep olmakta, dolayısıyla eğitime erişimi olumsuz etkilemektedir.¹⁶

Anadilinde eğitime dair tartışmalarda öncelikle çocuğun üstün yararı gözetilmelidir. Eğitim Reformu Girişimi de Türkiye'de çift dillilik ve eğitim

konusunda yürüttüğü çalışmalarda ve hazırladığı politika belgesinde çocuğun eğitim hakkının korunmasının öncelikli olarak görülmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.¹⁷

Anadilinde eğitim yoluyla anadilin öğrenilmesi

Anadilini eğitim sistemi dahilinde öğrenmenin, daha önemlisi anadilinde eğitim görmenin, devletin resmi dilinden başka bir dili anadilleri olarak tanımlayan toplulukların dillerini korumalarının en önemli aracı olduğu söylenebilir. Bunun içindir ki günümüzde Türkiye'de de yok olmaya yüz tutmuş veya konuşan sayısı azalan dilleri anadilleri olarak kabul eden topluluklar başta olmak üzere pek çok topluluk anadillerinin formel eğitim sistemi içinde çocuklara öğretilmesini talep etmektedir.

Uluslararası hukuka göre anadil ve eğitime ilişkin temel haklar

UAÇS'nin 13. maddesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı UNESCO Sözleşmesi'nin 5. maddesi, Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı'nın 8. maddesi anadilini öğrenmek, anadilinde eğitim görmek ve azınlıkların kendi eğitim ve öğretim kurumlarını kurup yönetme hakları konusunda çeşitli düzenlemeler içermektedir. MSHS'nin 27. maddesi anadil ve eğitime ilişkin hakları da kapsayacak şekilde azınlıkların dil ve kültürel haklarını güvenceye alır. Lahey Tavsiyeleri'nde ise bu konudaki en detaylı düzenlemeler yer almaktadır. Bu belgeler ışığında anadil ve eğitim konusunda toplulukların sahip olduğu haklar şöyle sıralanabilir:

Devlet okullarında anadilini öğrenme hakkı

Bu hak, talep edenlere seçmeli dersler yoluyla formel eğitim sistemi içinde kendi dillerini öğrenme şansı tanımaktadır.¹⁸

15 C. Benson, "Eğitim Kalitesi İçin Anadil Temelli Okul Sisteminin Önemi", EFA Global İzleme Raporu 2005 için yapılan araştırma, s. 1.

16 "Çift Dilde ve Anadilde Eğitim Yoluyla Sosyal Entegrasyon İnşası", Dünya Eğitim Forumu, Dakar, Senegal, 26-28 Nisan 2000.

17 Türkiye'de Çift dillilik ve Eğitim, Sürdürülebilir Çözümler için Atılması Gereken Adımlar, Eğitim Reformu Girişimi, Kasım 2010.

18 ABADŞ'nin 8/2. maddesi; UAÇS'nin 14. maddesi, UNESCO Sözleşmesi'nin 5/1(c) maddesi.

Devlet okullarında anadilinde eğitim görme hakkı

Bu hak, anadili resmi dilden farklı olan çocukların anadillerinde eğitim almalarını olanaklı kılmaktadır.¹⁹

Anadilinde eğitim çeşitli şekillerde gerçekleştirilmektedir. Uluslararası sözleşmeler bu konuda bir tanım ya da kısıtlama öngörmemektedir. Azınlık dilinde ve resmi dilde eşzamanlı, yani çokdilli eğitim yapılması ve ayrıca en az bir yabancı dilin öğretilmesi, azınlık dilinde eğitim yapılması ve resmi dilin öğretilmesi çeşitli ülkelerde uygulanan modeller arasında yer almaktadır.

Şunu not etmek gerekir ki bu hakkın hayata geçirilmesi, devletin resmi dilinin öğretilmesine engel teşkil etmemektedir. Uluslararası sözleşmeler de zaten anadilinde eğitim görme hakkıyla beraber, devletin resmi dili öğretme hakkını da koruma altına almaktadır.

Kendi dilinde eğitim veren eğitim kurumlarını kurup yönetme hakkı

Bu hak topluluklara, kendileri tarafından kurulup yönetilen okullarda anadillerini öğretme ve/veya anadillerinde ve resmi dilde eğitim verme hakkını tanımaktadır. Lahey Tavsiyeleri'ne göre bu tip eğitim kurumlarının kurulması ve işletilmesine dair hukuki ve idari şartlar haksızlık doğuracak, bu hakkın kullanımını zorlaştıracak veya imkânsız hale getirecek şekilde düzenlenmemelidir.²⁰

Katılım ve ademimerkeziyet

Lahey Tavsiyeleri'ne göre, azınlıkların eğitim haklarına ilişkin düzenlemeler belirlenir ve uygulanırken ulusal azınlıkların üyelerini temsil eden kuruluşların katılımı sağlanmalıdır.²¹

Tavsiyeler, bölgesel ve yerel yönetimlerin azınlıkların eğitimi konusunda gerekli yetkilerle donatılmasının ve azınlıkların bölgesel ve/veya yerel düzeyde politikaların belirlenmesi sürecine de katılımlarının sağlanmasının gerekliliğine işaret eder.²²

Tavsiyelere göre devletler, azınlık dilinde eğitim alanı dahil olmak üzere, yerel düzeyde ebeveynlerin eğitim sistemine dahil edilmesini ve bir tercihte bulunmasını teşvik edecek önlemler almalıdır.²³

iii. Din, inanç ve eğitime ilişkin haklar

Din, inanç ve vicdan özgürlüğü pek çok uluslararası sözleşme tarafından güvenceye alınmış temel haklardandır. Herkesin istediği dine ya da inanca sahip olmasını, inanç veya dinini değiştirme özgürlüğünü, kamuya açık veya kapalı olarak ibadet etme, inancının gereklerini yerine getirme ve inancını açıklama ya da açıklamama özgürlüğünü de içerir.²⁴ Aynı zamanda kişilerin kendi seçtikleri bir din ya da inanca sahip olma ya da bunu benimseme özgürlüğünü zedeleyecek bir baskıya maruz bırakılamayacağını öngörür.²⁵ Bu hak ancak kanunla, meşru bir amacın varlığı halinde demokratik bir toplumun gereklerine zarar vermeyecek şekilde sınırlandırılabilir.

Eğitim hayatı içinde öğrencilerin ve ebeveynlerinin din, inanç ve vicdan hürriyetine saygı duyulması zorunluluğu pek çok uluslararası sözleşme tarafından güvenceye alınmıştır. Bu düzenlemelere göre, her şeyden önce ebeveynlerin çocuklarının alacağı eğitimin türünü seçme hakları bulunmaktadır.²⁶ Daha önemlisi, devletlerin, eğitim ve öğretimin ebeveynlerin dini ve felsefi kanaatleriyle uyumlu olmasını sağlama yükümlülüğü bulunmaktadır.²⁷ ÇHS'ye göre eğitim sisteminin çocuğun ve ebeveyninin kültürel kimliğine, diline ve değerlerine saygı göstermesi gerekmektedir.²⁸ BM İnsan Hakları Komitesi'nin (İHK) ve ESKHK'nin kabul ettiği genel yorumlar da bu ilkeleri desteklemektedir.²⁹ İrkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI) da okullardaki din eğitiminin

19 UAÇS'nin 14. maddesi, ABADŞ'nin 8/1. maddesi.

20 Lahey Tavsiyeleri, tavsiye no: 8 ve 9.

21 Lahey Tavsiyeleri, tavsiye no: 5.

22 Lahey Tavsiyeleri, tavsiye no: 6.

23 Lahey Tavsiyeleri, tavsiye no: 7.

24 MSHS'nin 18. maddesi, AİHS'nin 9. maddesi.

25 MSHS'nin 18/2. maddesi.

26 IHEB'nin 26/3. maddesi.

27 AİHS'ye Ek 1. No'lu Protokol'ün 2. maddesi, MSHS'nin 18/3. maddesi, ESKHS'nin 13/3. maddesi, UNESCO Sözleşmesi'nin 5/1(b) maddesi.

28 ÇHS'nin 29/1(c) maddesi.

29 İHK'nin 22 No'lu Genel Yorumu, ESKHK'nin 13 No'lu Genel Yorumu.

kültürel çoğulculuğa uygun olması gerektiğini söylemektedir.³⁰

İHK'ye göre devletlerin okullarda din eğitimi verme yükümlülüğü bulunmamaktadır, ancak bir inançla ilgili eğitim vermeleri halinde, eşitlik ilkesi gereği bütün inançların mensuplarına aynı hakkı tanımaları gerekmektedir.³¹ Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi (AKPM) devletlerin topluluklar arasında hoşgörüyü teşvik etmek amacıyla dinler hakkında eğitim vermelerini tavsiye etmektedir.³²

İHK'ye göre, ebeveynlerin dini ve felsefi kanaatlerine uygun olmayan zorunlu bir din dersinden bütünüyle muafiyet sağlanamaması durumu da din ve inanç özgürlüğünü ihlal etmektedir.³³ AGİT'e göre, objektif bir program içermeyen zorunlu din derslerinden ayrımcılık içermeyecek bir muafiyet mekanizmasının oluşturulması gerekmektedir.³⁴ Zorunlu din dersine katılmama tercihinde bulunan öğrencilerin dinlerini açıklamak zorunda bırakılmaları İHK'ye göre hak ihlalidir.³⁵ Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) de din dersleri konusunda çeşitli kararlar vermiştir. Mahkeme, Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye davasında Türkiye'nin eğitim sistemindeki zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin eğitim hakkını ihlal ettiğine karar vermiştir.³⁶ Bu kararda, ebeveynlerin devletten ken-

di dini ve felsefi kanaatlerine saygı gösterilmesini isteme haklarının bulunduğu vurgu yapılmıştır.³⁷

Okullarda din eğitimi konusunda en kapsayıcı düzenlemeler AGİT tarafından kabul edilen Devlet Okullarında Din ve İnançların Öğretilmesi Hakkında Toledo Kılavuz İlkeleri'nde yer almaktadır. Toledo Kılavuz İlkeleri'ne göre, din derslerine ilişkin müfredatın hazırlanmasında ve öğretmenlerin eğitilmesinde çeşitli kesimlerin katılımını sağlayacak danışmanlık organları kurulmalı,³⁸ ilgili taraflara yorum ve tavsiyelerini sunmak için yeterli imkânlar sağlanmalıdır.³⁹ İHK de din dersleri geliştirilirken konuyla ilgili her kesime danışılmasının gerekliliğini devletlere bildirmektedir.⁴⁰ Toledo Kılavuz İlkeleri din derslerini veren öğretmenlerin niteliklerine de dikkat çekmekte, öğretmenlerin eğitiminin demokratik ilkelere ve insan hakları prensiplerine göre hazırlanması ve toplumdaki kültürel ve dinsel çeşitliliklere ilişkin bir anlayışın gözetilmesi gerektiğini belirtmektedir.⁴¹ Din öğretmenlerinin dinleri ve inançları adil ve dengeli bir biçimde öğretmeleri için gerekli yaklaşım ve becerilere sahip olmalarını sağlayacak bir eğitim almalarının gerekliliği de işaret edilen bir diğer unsurdur.⁴²

iv. Müfredat ve ders kitaplarında çoğulculuk

Bir ülkedeki eğitim sisteminin amacı, müfredatın ve ders kitaplarının içeriği ülkede farklı kimliklere saygının geliştirilmesine ve farklılıkların teşvik edilmesine katkıda bulunabileceği gibi, toplumdaki önyargıların ve düşmanlığın derinleşmesine de etki edebilir. Bazı uluslararası sözleşmeler eğitim

30 ECRI'nin "Müslümanlara yönelik hoşgörüsüzlük ve ayrımcılıkla mücadele" konusunda 5 No'lu Genel Politika Tavsiyesi (CRI (2000), 21, 27 Nisan 2000).

31 Waldman v. Kanada, Başvuru No: 694/1996, 5 Kasım 1999, UN Doc. CCPR/C/67/D/694/1996, paragraf 10.6

32 Din ve demokrasi hakkında 1396 sayılı Tavsiye Kararı (1999), 27 Ocak 1999. Bu ders için getirilen kriterlere ilişkin olarak ayrıca bkz. Parlamenterler Meclisi tarafından 4 Ekim 2005'te kabul edilen 1720 sayılı Tavsiye Kararı (2005), paragraf 14.1-14.4.

33 Leirvag v. Norveç, Başvuru No. 1155/2003, 23 Kasım 2004, UN Doc. CCPR/C/82/D/1155/2003, paragraf 14.6 ve 15.

34 Devlet Okullarında Din ve İnançların Öğretilmesi Hakkında Toledo Kılavuz İlkeleri, ODIHR Din veya İnanç Özgürlüğü Uzmanları Danışma Konseyi tarafından hazırlanmıştır, AGİT, 2007, kılavuz ilke 5.

35 İnsan Hakları Komitesi'nin Yunanistan hakkında gözlem sonuçları, 25 Nisan 2005, UN Doc. CCPR/CO/83/GRC, paragraf 14/b.

36 Hasan ve Eylem Zengin v. Türkiye, AİHM, Başvuru

No:1448/04, 9 Ekim 2007 tarihli karar, paragraf 48.

37 AİHM'nin zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri konusunda verdiği kararlar hakkında daha fazla bilgi raporun "Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi" bölümünde yer almaktadır.

38 Kılavuz ilke 4.

39 Kılavuz ilke 8.

40 İnsan Hakları Komitesi'nin Yunanistan hakkında gözlem sonuçları, 25 Nisan 2005, UN Doc. CCPR/CO/83/GRC, paragraf 14/b.

41 Kılavuz ilke 9.

42 Kılavuz ilke 6. Bkz. ayrıca AK Parlamenterler Meclisi tarafından 4 Ekim 2005'te kabul edilen 1720 sayılı Tavsiye Kararı (2005). Paragraf 14.5.

sisteminin insan hakları ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini amaçlaması; farklı etnik, dilsel ve dini gruplar arasında anlayışın ve hoşgörünün geliştirilmesi için kullanılması gerektiği esasıyla düzenlemektedir.⁴³ ESKHK, müfredatın bu hedeflere uygun olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.⁴⁴ BM Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri (BMAB) azınlıkların tarihlerine, dillerine, geleneklerine ve kültürlerine ilişkin bilgiler almalarını özendirmek için devletlerin eğitim sisteminde tedbirler alması gerektiğini bildirir.⁴⁵ Lahey Tavsiyeleri devletlerin genel zorunlu müfredatının, ulusal azınlıklarının tarihi, kültürü ve geleneklerinin öğretilmesini kapsayacak şekilde hazırlanmasını⁴⁶ ve müfredat programının azınlıklarla ilgili kısmının, söz konusu azınlığı temsil eden kurumların aktif katılımıyla geliştirilmesinin sağlanmasını⁴⁷ ister.

UAÇS Danışma Komitesi ise tarih ders kitaplarında yer alan kalıp yargılar ile önyargıların ortadan kaldırılmasını ve tarih konusunda eleştirel düşüncenin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir.⁴⁸

B. AYRIMCILIK YASAĞI

Ayrımcılık yasağı uluslararası hukukta yer alan en önemli ilkelerden biridir. Bu nedenle, bütün uluslararası insan hakları sözleşmeleri, sözleşme haklarından yararlanmada devletlerin çeşitli temellerde ayrımcılık yapamayacağını düzenler. Türkiye'nin taraf olduğu pek çok uluslararası sözleşme de bu tarz düzenlemeler içerir.⁴⁹ Bunların bazıları

diğer hakların yanı sıra eğitim hakkından yararlanmada ayrımcılık yapılmasını yasaklar.

Ayrımcılık yasağı konusunda en geniş korumaya sahip olan belgelerin AB mevzuatında yer aldığını söylemek mümkündür. Avrupa Birliği Konseyi tarafından kabul edilen direktifler ayrımcılık türleri, yasağın kapsamı, ispat yükümlülüğü gibi konularda detaylı düzenlemeler içerir. Bunlar arasında Irksal Eşitlik Direktifi başka alanların yanı sıra eğitim hayatında ayrımcılığı yasaklar.⁵⁰

Ayrımcılık çeşitli şekillerde gerçekleşebilir:

Doğrudan ayrımcılık, bir kişinin rengi, etnik kökeni, dini/inancı/mezhebi, dili ve başka özellikleri nedeniyle benzer bir durumdaki kişinin göreceği muameleden daha az elverişli bir muamele görmesidir. Örneğin bir öğrencinin sırf etnik kökeni veya inancı nedeniyle okulda düzenlenen etkinliklere katılamaması, sınıfta arka sıraya oturtulması veya sınavlardan düşük puan alması.

Dolaylı ayrımcılık, “görünüşte tarafsız olan bir şartın, ölçütün veya uygulamanın, meşru bir amaçla nesnel olarak gerekçelendirilmemesi ve bu amaca ulaşmak için kullanılan yolların uygun ve gerekli olmaması halinde, bir etnik kökene, renge, dile veya inanca sahip insanları, diğer insanlarla karşılaştırıldığında özel olarak dezavantajlı konuma sokması” olarak tanımlanabilir.⁵¹ Örneğin tüm öğrencilere uygulanan bir testin, anadili test yapılan dilden farklı olan ve resmi dili hiç veya iyi bilmeyen öğrencilerin daha düşük puan almalarına yol açması.

Taciz, psikolojik ve cinsel türleri de dahil olmak üzere insan onurunun çiğnenmesi amacını taşıyan veya böyle bir sonucu doğuran, yıldırıcı, onur kırıcı, aşağılayıcı veya utandırıcı her türlü davranıştır. Örneğin Alevi veya Hristiyan bir öğrencinin okulda inancıyla ilgili olumsuz söz veya yazılarla karşılaşması veya doğrudan inançları nedeniyle hedef alınarak hakarete uğraması.

43 ÇHS'nin 29(d) maddesi; İHEB'nin 26/2. maddesi; ESKHS'nin 13/1. maddesi; UNESCO Sözleşmesi'nin 5/1(a) maddesi.

44 ESKHK Genel Yorum No: 13, para. 49.

45 Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Aralık 1993 tarihli ve 47/135 sayılı Kararıyla ilan edilmiştir. Madde 4/4.

46 Lahey Tavsiyeleri, 19 sayılı tavsiye.

47 Lahey Tavsiyeleri, 20 sayılı tavsiye.

48 UAÇS kapsamında Eğitim Hakkında Açıklama, 2 Mart 2006'da kabul edilmiştir.

49 MSHS'nin 26. maddesi, AİHS'nin 14. maddesi, ÇHS'nin 2. maddesi, ESKHS'nin 2. maddesi örnekler arasında yer alır.

50 2004/43/EC sayılı 29 Haziran 2000 tarihli Konsey Direktifi, ırksal ve etnik kökenlerine bakılmaksızın herkese eşit muamele prensibini uygulamaya koymaktadır.

51 2004/43/EC sayılı 29 Haziran 2000 tarihli Konsey Direktifi, 2. madde.

Bağlantılı ayrımcılık, bireyin ayrımcılık temellerinden birisine sahip olmadığı halde buna sahip olan bir kişi veya kurumla olan bağlantısı nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmasıdır. Örneğin Alevi olmayan bir öğrencinin, Alevi olan bir öğrenci ile arkadaş olması nedeniyle ayrımcılığa maruz kalması.

Varsayılan temelde ayrımcılık, birey veya tüzel kişiliğin, ayrımcılık temellerinden birisine sahip olmadığı halde bu özelliğe sahip olduğunun sanılması nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmasıdır. Örneğin Laz olmadığı halde Karadenizli olduğu için Laz olduğu sanılan bir öğrencinin Laz diye tacize maruz kalması.

Mağdurlaştırma, ayrımcı bir tutum veya davranışa karşı şikâyetle bulunan ya da bu şikâyet süreçlerine katılan kişiler ile bu kişileri temsil edenlerin, bu talep ve şikâyetler nedeniyle maruz kaldıkları her türlü olumsuz tutum ve davranıştır. Örneğin, okulda ayrımcılığa uğradığı gerekçesiyle şikâyetle bulunan bir öğrencinin bu nedenle okuldan atılması veya sınavdan hak ettiğiinden daha düşük puan alması.

Ayrıntı tutma, kişilerin ayrımcılık temellerinden biri veya birden fazlası nedeniyle, bir eylem veya eylemsizliğin sonucu olarak diğerlerinden ayrı tutulması durumudur. Örneğin bazı öğrencilerin sırf etnik kökenleri nedeniyle ayrı bir sınıfta eğitim görmeleri.

Şunu hatırlatmak gerekir ki ayrımcılığın gerçekleşmesi için ayrımcılık yapma niyeti gerekli değildir. Yukarıda anılan durumlardan birinin gerçekleşmiş olması yeterlidir. Ayrımcılık yapma talimatı veren kişi veya kurum da, ortaya çıkan durumdan ayrımcı fiili bizzat gerçekleştiren kişi veya kurum gibi sorumludur.

Ayrımcılık yapmamak devletin, bireylerin ve kurumların genel sorumluluğudur, ancak eşitlik ilkesinin hayata geçebilmesi için bazen devletin pozitif ayrımcılık yaparak uygun tedbirler alması da gerekmektedir. Bazı uluslararası sözleşmeler eşitliğin sağlanması için devletin özel tedbirler almasını şart koşar.⁵² EKSHK, eğitim hayatında alınan bu tip tedbirlerin amaçlanan hedefe ulaşıldıktan sonra devam etmemesi kaydıyla ayrımcılık teşkil etmeyeceğini belirtmiştir.⁵³

AB direktiflerine göre, şikâyetle bulunan kişi veya kurum ayrımcılık mağduru olduğunu gösteren bir olay ortaya koyduğunda, ayrımcılık yapılmadığını ispat külfeti karşı tarafa geçmektedir. AİHM de kararlarında ispat külfetinin bazı şartlarda davalı tarafa geçtiğini kabul etmiştir.⁵⁴

52 Örneğin UAÇS'nin 4. maddesi, IAOKS'nin 2/2. maddesi, ÇHS'nin 4. maddesi, AİHS'nin 14. maddesi.

53 ESKHK'nin 13 No'lu Genel Yorumu, paragraf 32.

54 D.H. ve diğerleri v. Çek Cumhuriyeti, Başvuru No: 57325/00, Büyük Daire Kararı, 13 Kasım 2007.



II. EĞİTİMİN AMACI, MÜFREDAT VE DERS KİTAPLARI

A. TÜRK “MİLLİ” EĞİTİMİNİN AMACI

Türkiye’de eğitim sistemi daima belirli bir ideolojinin hayata geçirilmesinin, belirli biçimde dönüşen ve davranan kişilerin yetiştirilmesinin aracı olarak görülmüştür. Eğitim sistemi farklı dönemlerde farklı ideolojik yaklaşımlara göre şekillense de eğitimin yegâne amaçlarından biri daima “Türk milliyetçisi” gençler yetiştirebilmek olmuştur. Eğitimin ideolojik referanslı amaçları Anayasa ve kanunlarda açıkça yer almaktadır. Anayasa’nın eğitim hakkı ile ilgili olan 42. maddesi şöyle der:

“Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.”

Milli Eğitim Temel Kanunu eğitim sisteminden “Türk milli eğitimi” diye söz etmekte ve Türkiye’de yaşayan “Türk” olmayan tüm kimlikleri dışlamaktadır. “Türk milli eğitim sistemi”nin amacı da kanunda şöyle ifade edilmektedir:

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

(Değişiklik: 16/6/1983-2842/1 md.) Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

...

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan

milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk milli eğitiminin temel ilkeleri sıralanırken, milli eğitim hizmetinin Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlendiği belirtilmektedir.¹

Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu ülkedeki çoğulculuğa, farklılıklara, barışa herhangi bir referans yapmamakta, aksine defalarca Türklük vurgusunda bulunmakta; Atatürk milliyetçiliğine bağlılığı temel bir amaç olarak düzenlemektedir. Nitekim müfredat, ders programları ve ders kitaplarının içeriği de kanunda belirlenen amaca göre düzenlenmektedir. Son yıllarda müfredatta, ders kitaplarında ve ekinliklerde dini referansların arttığı dikkat çekmekte, “Türk İslam” sentezi ideolojisinin yeniden kurgulanarak öğrencilere empoze edildiği gözlemlenmektedir. Eğitim-Sen’in 2014-2015 öğretim yılı ile ilgili raporuna göre eğitimde 4+4+4 sistemine geçilmesiyle beraber “dindar” ve “itaatkâr” bir nesil yetiştirmek hedeflenmiş, bütün okulları imam hatibe çevirmek konusunda önemli adımlar atılmıştır.² Aynı rapora göre felsefe, bilim, sanat ve beden eğitimi derslerinin saat sayısı azalırken, dini içerikli derslerin sayısında artış görülmüştür.³

1 Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde: 5.

2 “2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Eğitimin Sorunlarına Çözümler Üretilmemiş, Yapısal Sorunlar Katlanarak Artmıştır!”, Eğitim-Sen 2014-2015 raporu.

3 Agm.

B. MÜFREDAT

Müfredat, mevzuata ve karar vericilerin okullarda empoze etmeye çalıştığı ideolojiye göre şekillenmekte, Türkiye’de yalnızca Türk ve Müslüman olan bir halkın yaşadığı varsayımından hareketle, Türk ve Müslüman olmayan tüm kimlikleri dışlayarak, farklı kimliklere karşı saygı yerine düşmanlığı teşvik edecek biçimde yapılandırılmaktadır. Katılımcılıktan uzak bir anlayışla geliştirilen müfredat Türkiye’deki toplumsal çatışmaların derinleşmesinde, objektiflikten uzak bir tarih algısının ve Türk milliyetçiliğinin yeni kuşaklara aktarılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir.

Tüm derslerin içeriği eğitimin ideolojik amacını hayata geçirmek üzere kurgulanmıştır. Objektif olmayan bir tarih bilgisini ve milliyetçiliği öğrencilere empoze etmenin en etkili araçlarından biri olan Tarih dersinin yanı sıra Müzik, Matematik gibi derslerin dahi eğitimin ideolojik amacını hayata geçirmek için kullanıldığı görülmektedir.

Görüşme yapılan bazı öğretmenler de Tarih dersleri dışındaki derslerde, örneğin Müzik derslerinde bile milli değerleri aşlamakla yükümlü tutulduklarını anlatmaktadır:

“Müzik dersinin içeriği, öğretilen şarkılar dahi milli değerleri aşlamak için seçilmiş. Marşlar var, çocuk türküleri de var; ama derse genel olarak milliyetçi ideoloji hâkim. İstiklal Marşı’nın kendisi ayrımcılık zaten.”⁴

Öğretmenler pedagojik formasyon eğitimi sırasında Müzik dersi aracılığıyla milli değerleri aşlamaları gerektiği konusunda eğitildiklerini de anlatmaktadır:

“Şöyle; bize aynen şu söylenmişti Dokuz Eylül Üniversitesi’nde: İşte pedagojik formasyon aldığımız zaman oradaki öğretmen ‘Matematik dersiyle milli değerleri aşılayamazsınız. Bunun için en [etkili] şey müziktir ve bunu çok iyi kullanın’ demişti. Hani gerçekten de müzik kitabını açtığımız zaman işte komple ayrımcılık yani. Hani ne istiyorsanız onun içerisinde var.”⁵

Müfredatta halen Türkler dışındaki —Anadolu’da binlerce yıldır yaşamakta olan halklar dahil— toplulukların varlıkları, tarihleri, kültürleri hakkında hiçbir bilgi bulunmamaktadır.

Müfredatta yapılan değişiklikler doğrultusunda öğretim programlarında dini, özcü ve tekçi referansların kullanımının arttığı gözlenmiştir.⁶

- Yukarıda anlatıldığı gibi, zorunlu DKAB dersi tekçi bir anlayışla hazırlanmakta ve İslam ya da Sünni İslam inancına mensup olmayan öğrenciler bu dersi almaya mecbur bırakılmaktadır. TEOG sınavında DKAB dersi ile ilgili sorular sorulması nedeniyle, muafiyet hakkı olan öğrenciler dahi bu dersi almaya eğilim göstermektedir.

- Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı, Temel Dini Bilgiler derslerini, bu dersleri tercih etmeyen öğrenciler dahi almak zorunda kalmaktadır.

- Okullarda düzenlenen etkinliklerin ve anmaların gittikçe artan oranda dindar öğrenci yetiştirmenin araçları haline geldiği görülmektedir. Örneğin öğrenciler ve öğretmenler tüm eğitim kademelerinde Kutlu Doğum Haftası etkinliklerine katılmak zorunda bırakılmaktadır.⁷

Eğitim-Sen’in raporuna göre, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin talimatıyla çok sayıda okulda dini içerikli yarışmalar düzenlenmektedir.⁸ Türk ve Müslüman olmayan halkların kültürleriyle ilgili etkinliklere ise yer verilmemektedir. Çok istisnai olarak bazı okulların kendi inisiyatifleriyle farklı kültürleri kapsayan etkinlikler düzenledikleri görülmektedir.

C. DERS KİTAPLARI

Müfredat gibi ders kitaplarının içeriği de eğitimin ideolojik amacına göre şekillenmektedir. Tarih Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları III projesi kapsamında toplam 245 ders kitabı,

4 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

5 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

6 “2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Eğitimin Sorunlarına Çözümler Üretilmemiş, Yapısal Sorunlar Katlanarak Artmıştır!”, Eğitim-Sen 2014-2015 raporu.

7 Agm.

8 Agm.

38 maddeden oluşan niteliksel tarama ölçütlerine göre incelenmiştir. Hazırlanan rapora göre:

- Okullara seçmeli Kürtçe, Abazaca, Lazca gibi dersler koyulmuştur, ancak ders kitapları hâlâ bu grupları görmezden gelen tek dilli, tek kültürlü bir anlayışla yazılmaktadır. Bu derslerin kitaplarında dahi Kürtlere, Lazlara, Abazalara herhangi bir referans yapılmamaktadır.

- Ders kitapları Türkiye'deki toplumsal çeşitliliği yansıtmaktan çok uzaktır. Kitaplarda Kürtler, Ermeniler, Museviler, Rumlar, Abazalar, Lazlar, cinsel yönelim grupları ve başörtülüler yer almamakta; metinler dışlayıcı bir Türklük anlayışıyla yazılmaktadır.

- Ders kitaplarında “biz” derken yalnızca kökleri Orta Asya'ya dayanan ve Müslüman olan Türkler kastedilmektedir.

- Ders kitaplarında bazı gruplara karşı önyargı ve kalıpyargı oluşturan ifadeler yer almaktadır. Örneğin ateistler topluma zarar vermekle suçlanmaktadır.

“Vahye dayanmayan birçok inanç türü vardır. Ateizm, politeizm, satanizm bunlara örnek olarak verilebilir. Bunlar toplumda yanlış, dayanaksız, hatta zaman zaman topluma zarar veren uygulama ve inanışların ortaya çıkıp yaygınlaşmasına neden olmaktadır.” (*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* 9, Fem Yayıncılık, s. 19)

- Ders kitaplarında konular Atatürkçülükle ilişkilendirilmekte ve bu durum yazarları sorunlu

metinler üretmeye itmektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji dersinde “canlı uyumu” konusunda birden Atatürk'ün sözlerine atlanmakta, yazdığı Matematik kitabı dolayısıyla Atatürk bilim insanı ilan edilmektedir.

“Canlı için söz konusu olan uyum, birlik ve beraberlik toplumlar için de geçerlidir. Toplumları oluşturan sistem ve öğelerin uyumsuzluğu toplumun huzurunu bozar. Bir toplumu yüz yüze geldiği engeller karşısında dirençli ve muzaffer kılan, o toplumu oluşturan bireyler arasındaki milli dayanışma ve birlik ruhudur. Bu birlik bağı Büyük Önder Atatürk tarafından ‘Biz milli mevcudiyetimizin temelini, milli birlik ve beraberlikte ve milli şuurda görmekteyiz’ sözüyle ifade edildiği gibi bir milletin varlığını koruyan ve fertlerini bir arada tutan en güçlü bağıdır.” (Fen ve Teknoloji 6, MEB, s. 22).

“Sevgili öğrenciler, aşağıda bazı bilim insanlarının adları verilmiştir. Bu bilim insanlarının yaptıkları çalışmaları ve insan hayatına etkilerini araştırınız. Çalışmalarınızı raporlaştırınız.

Mustafa Kemal Atatürk, Blaise Pascal, Leonardo Fibonacci, Pisagor” (*Matematik* 8, ÖKK, MEB, s. 69).

- Ders kitaplarında Türkler dışındaki topluluklar olumsuz ifadelerle yer almaktadır. Kürtler hâlâ sadece “Zararlı Cemiyetler” başlığı altında geçmektedir. Süryanilere yönelik ayrımcı ifadeler çeşitli Süryani kurumlarının MEB'e yaptığı başvurunun etkisiyle kitaplardan çıkarılmıştır, ancak Ermeniler hâlâ tarihte Türklüğe ve milli varlığa zarar vermiş, ihanet etmiş halklar olarak anılmaktadır.

Eğitim Sisteminin Görmediği Bir Halk: Afro-Türkler

Ders kitaplarında yer almayan gruplardan biri Afro-Türklerdir. Cumhuriyet tarihi boyunca ders kitaplarında hiçbir şekilde adlarının anılmaması, adeta “yok” muamelesi görmeleri Afro-Türkleri rencide etmektedir. Bu konuyla ilgili duygularını bir Afro-Türk şöyle ifade etmektedir:

“Ee işte bu işte bence çok acıklı, bunu mesela gördüğüm zaman ben de kendi çocukluğuma döndüm ve işte; ilkokulda [kitaplarda] fotoğraflar olur; ilkbahar, yaz, sonbahar, kışlar olur, çocuk fotoğrafları olur, aileler olur kitaplarda, resimler olur falan... Asla bir siyah çocuk olmaz orada, hiç! Ben elli yaşıma geliyorum nerdeyse, hiç görmedim. Diğerlerine de sordum, onlar da görmemiş. Hâlâ var mı? Yok! Biz bu ülkede yokuz aslında! Yani dillendirilmek bir yana, varlığımız bile yok! Görünmez bir yanda. Hiçbir eğitim materyalinde, siyah bebek bile yoktu benim çocukluğumda!... Şimdi şimdi işte bebekler biraz renklendi; siyah bebek var, Çinli bebek falan var, ama siyah bir bebek bile yoktu. Yani bu materyaller ayrımcı nitelikte mi dersiniz: Biz yokuz bile ki bir ayrımcılık yapılsın ve evet, ayrımcı bir nitelikte hakikaten. Bu toplumda nereden baksanız bir milyonu aşkın siyah insan var, melezleri de katarsak daha çok olur. Ee bu insanlar da varlar, onların da kendini normal ‘norm’ içinde hissedebilmeleri için birilerinin de onları fotoğraflara koyması, resimlemesi vesaire beklenir, istenir. Böyle bir şey yok!”

* Afro-Türk bir aktivist ile görüşme, 25 Haziran 2015, İstanbul.



III. TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE AYRIMCILIK HALLERİ / AYRIMCI UYGULAMALAR

A. DİL TEMELLİ AYRIMCILIK

1. Anadilini öğrenme hakkı / seçmeli dil dersleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 2012 yılına kadar, Lozan Antlaşması çerçevesinde tanınan azınlıklar dışında ülkede yaşayan, anadili Türkçeden farklı bir dil olan toplulukların kendi dillerini formel eğitim sisteminde öğrenme imkânı olmamıştır. 1982 yılında yürürlüğe giren Anayasa, Türkçe dışında bir dilin anadil olarak öğretilmesini açıkça yasaklamıştır.

“Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.”¹

Onlarca yıl anadilin formel eğitimde öğretilmesine engel teşkil eden bu maddenin değişmemesine ve “anadil temelli çok dilli eğitim/öğretim”in mevzuata veya müfredata girmemesine karşın, bazı anadillerin öğretilmesine tedricen de olsa uygulamada başlanmıştır. 2012 yılında kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yeni eğitim sistemine geçilmesiyle beraber okullarda verilen seçmeli derslerin sayısı artırılmış, yeni eğitim sisteminde 5. sınıftan itibaren verilecek olan bu seçmeli dersler arasında Yaşayan Diller ve Lehçeler adlı ders de yerini almıştır. Anadolu’da konuşulan hiçbir dili “anadil” olarak adlandırmadan gerçekleşen bu reform, anadili Türkçeden farklı olan ve dillerini yaşatma gayreti içinde olan bazı toplum-

sal grupların temsilcilerini sevindirirken, bazıları tarafından dönemin hükümetince kendilerini anadilinde eğitim talebinde bulunmaktan vazgeçirmenin bir taktiği olarak görülmüştür.² Bazı gruplar ise bu gelişmeyi olumlu ancak anadillerin korunması ve devletin bu konudaki sorumluluğu açısından yetersiz bir adım olarak yorumlamıştır:

“Türkiye’de 2012 yılından beri uygulamaya giren Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Derslerini yıllardır anadillere yönelik inkâr ve asimilasyon politikalarının değişimine yönelik olumlu bir adım olarak görmekle birlikte bu sorunun seçmeli ders ile çözülemeyeceğini düşünüyoruz. Türkiye’deki herhangi bir etnisitenin dilinin, diğer etnisitelerin dilinden daha değerli veya önemli olduğunu düşünmüyoruz. Tüm dillerin eşit, değerli ve önemli olduğunu düşünüyoruz. Devlet yalnızca izin veren değil bu dillerin korunması ve yaşatılmasını destekleyen olmalıdır. Bizler Türkiye’deki kimliklerin ve dillerin yasal ve anayasal güvenceye kavuşturulmasını talep ediyoruz.”³

2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Kürtçenin Kurmanci ve Zazaki lehçeleri,⁴ Çerkes dilleri olan Adigece ve Abazaca seçmeli ders olarak verilmeye

1 1982 Anayasası, 42. madde.

2 “Seçmeli Kürtçe Asimilasyondur”, *Taraf*, 13 Haziran 2012, <http://www.taraf.com.tr/haber-secmeli-kurtce-asimilasyondur-94911/>

3 KAFFED izleme raporu, 2015.

4 Bu raporda, Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı’nda yer alan kurumların kararıyla Kurmanci ve Zazaki Kürtçenin lehçeleri olarak anılmaktadır. Ağ bileşenleri Kurmanci ve Zazakinin ayrı diller olduğuna dair tartışmaları da saygıyla karşılamaktadır. Ağ bileşenleri, bu raporda daha yaygın olarak kabul edilen tanımlamaları dikkate almaya karar vermişlerdir ve bu, proje bileşenlerinin Kurmanci ve Zazakinin dil veya lehçe oldukları konusunda herhangi bir tutum aldıkları anlamına gelmemektedir.

başlanmıştır. Bu derslere 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Lazca, 2014-2015 yılında Gürcüce eklenmiştir.

Bir bakıma ani bir gelişme olarak Türkiye'deki farklı dil gruplarının karşısına çıkan seçmeli dersler kapsamında "anadil öğretimine" ilk yıl hatırı sayılır bir ilginin gösterilmediği söylenebilir. Yaşayan Diller ve Lehçeler seçmeli derslerinin, Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler, Matematik Uygulamaları vb. derslerle aynı dönemde müfredata koyulmasının, bu derslerin tercih edilme oranına etki ettiği düşünülmektedir (Bkz. Tablo 1). Ayrıca içerik planlanırken dil gruplarının temsilcileriyle fikir alışverişinde bulunulmaması, tanıtım için gerekli bilgilendirme çalışmalarının yapılmaması ve okul idarecilerinin ve yerel bürokrasinin olumsuz tutumlar sergilemesinin de bu derslere olan ilgiyi olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.⁵ Tüm olumsuzluklara karşın bu derslere gösterilen ilgi yıldan yıla artış göstermiştir. MEB'in verdiği bilgiye göre, söz konusu dersleri ilk yılda tercih eden öğrenci sayısı 28.587'dir.⁶ Bu sayı 2013-2014 öğretim yılında 53 bine, 2014-2015 yılında ise 83.344'e yükselmiştir⁷ (Bkz. Tablo 2). Örneğin Lazca dersine giren öğrencilerin sayısı 2013 yılında 100 iken,⁸ 2014 yılında 274'e çıkmıştır.⁹ Veriler Çerkes dillerini tercih eden öğrenci-

lerin sayısının da yıldan yıla artış gösterdiğini göstermektedir. Adigece seçmeli dersini 2012-2013 öğretim döneminde Düzce ve Turhal'da açılan sınıflarda 19 öğrenci, 2013-2014 öğretim döneminde Düzce ve Kayseri'de açılan sınıflarda 53 öğrenci, 2014-2015 öğretim döneminde Kayseri ve Düzce'de açılan sınıflarda 168 öğrenci tercih etmiştir. Abazaca sınıf ise ilk defa 2014-2015 öğretim döneminde Sakarya/Hendek'te açılmış ve bu dersi 15 öğrenci tercih etmiştir.¹⁰

Adigece ve Abazaca derslerini seçen öğrencilerin okullara göre dağılımı*

2012-2015 yıllarında toplam 250 öğrenci Adigece dersini seçmiştir. Bu öğrencilerin okullara göre dağılımı şöyledir:

- 1- Hoca Yusuf Efendi Ortaokulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 11 (Kayseri)
- 2- Şehit Aziz Özkan Ortaokulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 13; 2013-2014 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 16 (Kayseri)
- 3- Kadir Has Ortaokulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 28, sınıf sayısı 2 (Kayseri)
- 4- Fatin Rüşdü Zorlu Ortaokulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 8 (Kayseri)
- 5- Panlı Ortaokulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 15 (Pınarbaşı-Kayseri)
- 6- Kaynar Ortaokulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 53, sınıf sayısı 3 (Pınarbaşı-Kayseri)
- 7- Karakuyu Ortaokulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 22; 2013-2014 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 26 (Pınarbaşı-Kayseri)
- 8- Mimar Sinan Ortaokulu 2012-2013 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 7 (Turhal-Tokat)
- 9- Uzun Mustafa İlkokulu 2012-2013 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 12; 2013-2014 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 11 (Düzce)
- 10- Mustafa Kemal Orta Okulu 2014-2015 dönemi Adigece dersi seçen öğrenci sayısı 28; Abazaca dersi seçen öğrenci sayısı 15 (Düzce)
- 11- Hendek Nüfren Beylice Ortaokulu 2014-2015 dönemi Abazaca dersi seçen öğrenci sayısı 15 (Hendek-Sakarya)

* KAFFED izleme raporu, 2015.

- 5 "Eğitimde Eşitliğin İzlenmesi Projesi" bünyesinde oluşturulan Eğitimde Ayrımcılığın İzlenmesi Ağı'nın üyelerinin katılımıyla düzenlenen çalıştaylarda dile getirilen ortak görüş.
- 6 "İşte Seçmeli Kürtçe'nin Türkiye Haritası", *Hürriyet*, 6 Şubat 2013, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/22534618.asp>
- 7 Gazetelerde 2014-2015 eğitim öğretim yılında Yaşayan Diller ve Lehçeler dersini seçen öğrenci sayısı 85 bin olarak ifade edilmektedir, ancak MEB'den alınan verilere göre bu rakam 83.344'tür. "Yaşayan diller ve lehçeler dersini 85 bin öğrenci seçti", 25 Ocak 2015, *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/28045465.asp>
- 8 İlk dersler Rize'nin Fındıklı ilçesindeki iki ortaokulda açıldı. Bkz. "Rize'de ilk Lazca ders verildi", 9 Ekim 2013, *Radikal* http://www.radikal.com.tr/turkiye/rizede_ilk_lazca_ders_verildi-1154886. Daha sonra Artvin'in Arhavi ilçesindeki bir okulda da Lazca derslerinin verilmesine başlandı. "Arhavi'de de Seçmeli Lazca Dili Dersi Başladı", *Arsinhaber*, 21 Ekim 2013, <http://www.arsinhaber.com/arhavide-de-secmeli-lazca-dili-dersi-basladi/>
- 9 "2014-2015 eğitim yılında Pazar, Ardeşen, Fındıklı, Arhavi ve Borçka ilçelerinde toplam 7 okulda ve 14

sınıfta, 10 öğretmenin desteği ile 274 çocuk Lazca dersleri almaktadır", Laz Enstitüsü raporu.

- 10 KAFFED izleme raporu, 2015.

Şunu belirtmek gerekir ki, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı İstatistik ve Bilgi Sistemleri Dairesi Başkanlığı yaşayan diller derslerinden hangi dil dersinin hangi il, ilçe ve okulda kaç öğrenci tarafından tercih edildiği ve bu tercihlerden ne kadarının karşılandığı konusunda istatistiki verilerin ellerinde bulunmadığını, Yaşayan Diller ve Lehçeler dersinin alt dil dağılımlarının mevcut bilgi havuzunda

TABLO 1

2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Seçmeli Dersler Temel Eğitim-Toplam 7.391.259 Seçmeli Ders Alan Öğrenciden 50 Bin Üstü Öğrencinin Seçtiği Derslerin Dağılımı

Toplam seçmeli ders alan öğrenci sayısı

7.391.259

Ders Adı	Seçen öğrenci sayısı	Tüm seçmeli derslere oranı %
Seçmeli Spor Etkinlikleri (Voleybol)	51.249	0,69
Seçmeli Yaşayan Diller ve Lehçeler	51.654	0,70
Seçmeli Spor Etkinlikleri (Futbol)	52.883	0,72
Seçmeli Sanat Etkinlikleri (Resim)	88.904	1,20
Seçmeli Drama	93.415	1,26
Seçmeli Müzik	101.424	1,37
Seçmeli Görsel Sanatlar	147.413	1,99
Seçmeli Yazarlık ve Yazma Becerileri	157.285	2,13
Seçmeli Düşünme Eğitimi	174.325	2,36
Seçmeli Zekâ Oyunları	201.501	2,73
Seçmeli Temel Dini Bilgiler	235.027	3,18
Seçmeli Halk Kültürü	266.397	3,60
Seçmeli Okuma Becerileri	311.571	4,22
Seçmeli Medya Okuryazarlığı	383.681	5,19
Seçmeli Bilim Uygulamaları	386.992	5,24
Seçmeli Bilişim Teknolojileri	422.490	5,72
Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı	480.577	6,50
Seçmeli Spor ve Fiziki Etkinlikler	559.226	7,57
Seçmeli Kuran-ı Kerim	808.809	10,94
Seçmeli Yabancı Dil	1.075.550	14,55
Seçmeli Matematik Uygulamaları	1.085.028	14,68

olmadığını, sadece ilk ve ortaokullar için il bazında tüm seçmeli dersleri kapsayan dersi alan öğrenci sayısı dağılımını gösteren genel listelerin var olduğunu belirtmiştir.¹¹

Adıge Dil Derneği isimli bir STK'nın Latin alfabesini kullanarak Adıgece dil dersi için hazırladığı ayrı bir müfredat da 2015 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmıştır. Kiril alfabesini kullanarak materyaller hazırlayan KAFFED müfredatta iki alfabede iki ayrı Adıgece dersinin yer almasının sakıncalarına dikkat çekmektedir. Adıgece dilinin başka ülkelerde olduğu gibi Kiril alfabesiyle öğretilmesi gerektiğine, bunun dil bilimsel açıdan daha doğru olduğuna dikkat çeken KAFFED, mevcut Adıgece dersini tercih eden 10 öğrenci bulunmasında zorluklar yaşanırken öğrencilerin iki alfabe arasında tercih yapmalarının derslerin yeterli sayıda öğrenci tarafından tercih edilmesinde ve uygulanmasında sorunlara yol açacağını belirtmektedir.¹² KAFFED'in, Latin alfabesiyle verilecek olan Adıgece dersinin müfredattan çıkarılması için Bakanlığa yaptığı başvuruların sonuçsuz kalması üzerine İdare Mahkemesi'ne yürütmeyi durdurma talebiyle dava açılmıştır.

Gerekli hazırlıklar yapılmadan seçmeli yaşayan diller derslerinin müfredata alınması pek çok sorunu beraberinde getirmiştir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür.

Katılımcılıktan uzak planlama ve uygulama

Öncelikle Yaşayan Diller ve Lehçeler seçmeli dil derslerinin müfredata alınması, uygulama ve planlaması sırasında, dili konuşan grupların temsilcileriyle herhangi bir istişare yapılmamıştır. Dolayısıyla bu dersler katılımcılıktan uzak bir şekilde geliştirilmiştir.¹³

11 Bilgi Edinme Hakkı Kanununa dayanılarak yapılan başvuruya 9 ve 10 Haziran 2015 tarihlerinde, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı İstatistik ve Bilgi Sistemleri Dairesi Başkanlığı'ndan be@gov.tr'den gelen yanıt.

12 KAFFED izleme raporu, 2015.

13 "Eğitimde Eşitliğin İzlenmesi Projesi" bünyesinde oluşturulan 'Eğitimde Ayrımcılığın İzlenmesi Ağı'nın üyelerinin katılımıyla düzenlenen çalıştaylarda dile getirilen ortak görüş, 2014-2015.

En az 10 öğrenci şartı – dersi tercih edememe halleri

Diğer seçmeli derslerde olduğu gibi, bu derslerden birinin bir okulda açılabilmesi için en az 10 öğrencinin dersi tercih etmesi gerekmektedir. Özellikle nüfus olarak daha az veya dağınık olan ve anadili öğrenme konusunda henüz yeterli ilgiyi gösterebilecek durumda olmayan toplumsal gruplar için bu sınırlama büyük bir sorun olarak

görülmektedir.¹⁴ Uygulamada ise pek çok okulda öğrencilerin bu derslerden birini tercih etmek istemeleri durumunda okul idarelerinin yeterli sayıda öğrencinin ilgili dersi tercih etmeyeceği veya öğ-

- 14 "Adigece ve Abazaca Dersleri Yapılacak ama Nasıl?", *BİANET*, 9 Ağustos 2012, <http://www.bianet.org/bianet/azinliklar/140222-adigece-ve-abazaca-dersleri-yapilacak-ama-nasil>

TABLO 2
2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Ortaokul Seçmeli Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersini
Alan Öğrenci Sayısının İl ve Sınıf Bazlı Dağılımı

Sıra no	İL ADI	Toplam öğrenci sayısı	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Sıra no	İL ADI	Toplam öğrenci sayısı	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1	ADANA	215	53	8	154	0	29	KAHRA-MANMARAŞ	91	0	61	30	0
2	ADIYAMAN	230	74	78	78	0	30	KARS	39	0	0	39	0
3	AFYONKARA-HİSAR	42	10	10	22	0	31	KASTAMO-NU	38	0	0	38	0
4	AĞRI	6.081	2.226	2.213	1.642	0	32	KAYSERİ	638	231	312	95	0
5	AKSARAY	92	0	56	36	0	33	KIRIKKALE	59	0	3	56	0
6	ANKARA	839	63	382	355	39	34	KIRKLARELİ	36	0	17	19	0
7	ANTALYA	9	0	0	9	0	35	KİRŞEHİR	32	0	12	20	0
8	ARTVİN	65	26	28	11	0	36	KOCAELİ	119	47	68	4	0
9	BALIKESİR	40	0	40	0	0	37	KONYA	554	195	169	190	0
10	BARTIN	25	0	9	16	0	38	MALATYA	30	0	17	13	0
11	BATMAN	8.787	3.121	3.152	2.511	3	39	MANİSA	9	0	9	0	0
12	BİNGÖL	1.235	668	287	280	0	40	MARDİN	11.510	4.328	4.184	2.998	0
13	BİTLİS	1.172	588	387	197	0	41	MERSİN	1.214	765	200	249	0
14	BOLU	1	0	1	0	0	42	MUŞ	1.958	749	659	550	0
15	BURDUR	50	0	0	50	0	43	RİZE	334	90	115	129	0
16	BURSA	3	2	0	1	0	44	SAKARYA	958	178	456	324	0
17	DENİZLİ	154	25	74	55	0	45	SAMSUN	32	0	32	0	0
18	DİYARBAKIR	19.980	8.065	6.348	5.537	30	46	SİİRT	2.776	1.422	940	414	0
19	DÜZCE	8	0	5	3	0	47	SİVAS	61	0	35	26	0
20	ELAZIĞ	441	131	124	186	0	48	ŞANLIURFA	3.406	1.273	1.266	867	0
21	ERZİNCAN	16	0	0	16	0	49	ŞIRNAK	6.307	2.849	2.307	1.151	0
22	GAZİANTEP	264	214	39	11	0	50	TEKİRDAĞ	9	0	0	9	0
23	HAKKARİ	4.321	1.855	1.534	932	0	51	TOKAT	126	43	23	60	0
24	HATAY	168	62	64	42	0	52	TRABZON	98	0	49	49	0
25	İĞDIR	967	426	286	255	0	53	TUNCELİ	286	149	78	59	0
26	ISPARTA	1	1	0	0	0	54	VAN	4.600	1.817	1.582	1.201	0
27	İSTANBUL	2.264	422	735	1.055	52	55	ZONGUL-DAK	97	22	69	6	0
28	İZMİR	457	167	163	127	0							
47.927							Ara toplam 35.417						
83.344													

retmen bulunamayacağı gibi nedenler ileri sürerek öğrencileri bu tercihi yapmaktan vazgeçirmeye çalıştığı aktarılmaktadır.¹⁵ Laz dili konusunda çalışan bir STK, yerel eğitim bürokrasisinin öğrencileri ve ailelerini seçmeli Yaşayan Diller ve Lehçeler dil derslerini tercih etmemeleri için yönlendirdiğini ifade etmektedir.

Mardin’de bu konuda tersi bir gelişmenin yaşandığı anlatılmaktadır. Ağırlıklı olarak Arap öğrencilerin okuduğu bir okulda okul idaresinin çocukların bölgede konuşulan dillerden biri olan Kürtçeyi öğrenebilmeleri için Kürtçe seçmeli dersin alınmasını teşvik ettiği anlatılmaktadır.

“Ben kendim verdim... Öğretmen yoktu. Kürtçe bilen bendim. Kendim o derse girdim. Çocuklar Arapça konuşuyorlar, normalde anadilleri Arapça ama okul idaresi hani Kürtçe bölgede yoğun olarak konuşulduğu için, seçin demişler. İstisnai bir durum...”¹⁶

Öğretmen yetiştirilmesi ve tayininde yaşanan sorunlar

Bu derslerin müfredata alınması planlanırken, dersleri verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve tayini konusunda yeterli bir hazırlık yapılmadığı görülmektedir. Mardin Artuklu Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü’nün Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı tarafından yürütülmekte olan ve Kürtçe derslerini verecek olan öğretmenleri yetiştiren tezsiz yüksek lisans programından toplam 1000 kişi mezun olmuş, ancak bunlardan yalnızca 27 kişinin ataması yapılmıştır.¹⁷ Kürtçe dersini tercih eden öğrencilerin bazılarının öğretmen sıkıntısı yaşadığı için dersin verilemeyeceği söylenirken,¹⁸ Kürtçe

öğretmenlik yapmak için gerekli niteliklere sahip yüzlerce kişinin atamalarının yapılmaması büyük bir çelişki olarak ortada durmaktadır.

Lazca, Adigece ve Abazaca derslerini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için ise üniversiteler bünyesinde herhangi bir program oluşturulmamıştır. Lazca seçmeli dersleri daha önce Lazca ile ilgili çalışmalarda yer almış bazı öğretmenler tarafından verilmektedir. Laz Enstitüsü sertifikalı Lazca kursu yürütmektedir ve sertifika alan kişilerin seçmeli Lazca dersini verebilmesi için MEB ile görüşmelerini sürdürmektedir.¹⁹ Adigece ve Abazaca derslerini veren öğretmenler de Kafkas Dernekleri Federasyonu (KAFFED) tarafından düzenlenen kurslara katılarak sertifika alan öğretmenlerden oluşmaktadır.²⁰

Bazı üniversitelerde Kürt Dili ve Edebiyatı²¹ ve Gürcü Dili ve Edebiyatı bölümleri²² açılmıştır. 2013-2014 öğretim yılında Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde açılan Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda Adigece eğitimi verilmektedir.²³ Bunlar öğretmenlik yapma yeterliliğine ve formasyonuna sahip mezun veren eğitim fakülteleri bünyesinde değil, fen ve edebiyat fakülteleri bünyesinde açılan bölümlerdir; dolayısıyla mezunları ayrıca pedagojik formasyon eğitimi aldıktan sonra öğretmenlik yapabilmektedir. Türkiye’de herhangi bir üniversitede Laz Dili ve Edebiyatı Bölümü ise henüz açılmamıştır. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’ne (eski adı ile Rize Üniversitesi) Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Laz Dili Araştırma ve Uygulama Merke-

15 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır’da düzenlenen çalıştayda KAFFED temsilcisinin anlatımı.

16 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

17 Birinci yıl 18 kişi, ikinci yıl 9 kişinin ataması yapılmıştır. Yaşayan Diller Enstitüsü Müdürü Prof. Kadri Yıldırım ile görüşme, Diyarbakır, 11 Şubat 2015.

18 Bkz. Eğitim Bir Sen Şanlıurfa Şube Başkanı’nın açıklaması: “Kürtçe Dersini İdareciler Boykot Ediyor”, 11 Haziran 2014, <http://www.haberler.com/kurtce-dersini-idareciler-boykot-ediyor-6141406-haber/>.

19 Laz Enstitüsü izleme raporu, 2015.

20 “Öğretmenler KAFFED tarafından 2006 yılında Ankara’da, 2014 Yılında KAFFED ve Kayseri Kafkas Derneği ile Kahramanmaraş Kafkas Derneği’nin işbirliği içerisinde gerçekleştirdikleri Eğitici Eğitim Programlarında sertifika alan emekli veya okullarda başka branşlarda öğretmenlik yapan, anadilini bilen ve konuya duyarlı öğretmenlerden seçilmiştir.” KAFFED izleme raporu, 2015.

21 Mardin Artuklu Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Bingöl Üniversitesi.

22 Düzce Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi.

23 <http://kafkas.fef.duzce.edu.tr/Dokumanlar/eb9750a1-c815-4b2e-b067-4d740d3209b1.pdf>

zi açılması için yapılan başvuru reddedilmiştir. Üniversitenin ret gerekçesinde “Laz dilinin akademik araştırmalara konu olabilecek edebi değer taşıyan tarihi metinleri bulunmamaktadır” ifadesine yer verilmiştir.²⁴ Laz Enstitüsü yetkilileri, Düzce Üniversitesi’nde Lazca bölümünün açılması konusunda girişimde bulunduklarını, üniversiteyle yapılan görüşmelerin olumlu yönde devam ettiğini, ancak hem bürokratik hem de teknik engeller nedeniyle henüz Lazca bölümünün açılmadığını bildirmektedir. Laz Enstitüsü yetkilileri, Lazca bölümünün açılabilmesi için Lazca üzerine çalışan belirli sayıda bir akademik kadronun oluşturulması gerektiğinin kendilerine söylendiğini, ancak Türkiye’de böyle bir kadro oluşturma mümkün olmadığını aktarmaktadır.²⁵

Ders kitapları ve materyalleriyle ilgili sorunlar

Yaşayan Diller ve Lehçeler ders kitaplarının ve materyallerinin hazırlanması için bir mekanizma kurulması ve derslerin giderlerinin karşılanması için yeterli bir bütçenin ayrılması, ayrıca hazırlanıp onaylanmış olan kitaplar ile materyallerin dağıtımı konusunda ciddi sorunlar yaşanmaktadır.

MEB’in herhangi bir mekanizma ve bütçe oluşturmaması nedeniyle, bu derslerin materyallerini hazırlama işini enstitüler ve STK’lar üstlenmiştir.

Kurmanci ve Zazaki derslerinin materyalleri Mar-din Artuklu Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü’ndeki Kürdoloji Bölümü tarafından hazırlanmıştır.

Lazca seçmeli ders kitaplarının hazırlanması konusunda MEB ile Laz Enstitüsü arasında 2014’te bir protokol imzalanmış, Laz Enstitüsü’nün 5. sınıf dersleri için hazırladığı ders kitabı MEB tarafından kabul edilmiştir. Enstitü diğer sınıflar için de ders kitabı hazırlıklarına devam etmektedir.

Adıgece ve Abazaca derslerinin 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda kullanılacak olan materyalleri MEB ile KAFFED arasında kabul edilen bir protokol çerçevesinde KAFFED tarafından hazırlanmakta-

dır. KAFFED’in 5. sınıflarda okutulan Adıgece ve Abazaca dersleri için hazırladığı ders kitapları ve dinleme materyalleri MEB tarafından onaylanmış; 2014-2015 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılmak üzere Bakanlık tarafından bastırılmış; aynı zamanda Bakanlığın internet sitesinde e-kitap olarak yayınlanmıştır. KAFFED tarafından hazırlanan 6. sınıf kitapları ve seslendirilmiş metinler/dinleme CD’leri de Bakanlığa teslim edilmiş olup 2015-2016 öğretim dönemi için basım aşamasındadır. KAFFED, 7. ve 8. sınıflara ait Adıgece ve Abazaca ders kitaplarının hazırlık çalışmalarını sürdürmektedir.²⁶

Ders kitaplarının ve materyallerinin hazırlanması için bütçe sorunu

Ders kitapları ve materyallerinin hazırlanması için MEB tarafından herhangi bir bütçe sağlanmamış, hatta kurumlar hazırladıkları materyallerin telif hakkını MEB’e hibe etmiştir.²⁷ Kürdoloji Bölümü adına ders kitabını hazırlayanlara kitap başına toplam 600 TL ek ders ücreti ödenmiştir. Materyallerin editörlüğü, dizgisi ve tasarımı Kürdoloji Bölümü’nün kendi olanaklarıyla gerçekleştirilmiş, basım işlemi MEB tarafından üstlenilmiştir.²⁸ Laz Enstitüsü’ne MEB tarafından herhangi bir bütçe sağlanmamış, ancak Enstitü adına ders kitabını hazırlayan öğretmene bu çalışmaya mesai ayırabilmesi için bir yıllık ücretli izin verilmiştir. KAFFED’e ise ders materyallerini hazırlaması için herhangi bir ödenek ayrılmamıştır.

Ders kitaplarının ve materyallerin dağıtımı

Yaşayan Diller ve Lehçeler derslerinin kitaplarının dersi tercih eden öğrencilere ulaştırılması konusunda bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Destek Hizmetleri’nin verdiği bilgiye göre, kitap ihtiyaçları şubat ve eylül aylarında sisteme okullar tarafından otomatik

24 Laz Enstitüsü izleme raporu, 2015.

25 Laz Enstitüsü izleme raporu, 2015.

26 KAFFED izleme raporu, 2015.

27 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır’da düzenlenen çalıştayda KAFFED temsilcisinin verdiği bilgi.

28 Yaşayan Diller Enstitüsü Müdürü Prof. Kadri Yıldırım ile görüşme, Diyarbakır, 11 Şubat 2015.

olarak girilmekte ve kitaplar buna göre dağıtılmaktadır. Seçmeli dersleri alan öğrencilerle ilgili doğru bilginin girilmediği durumlarda ders kitaplarının öğrenciye ulaşmasında sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin KAFFED'in verdiği bilgilere göre MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile yapılan görüşmede 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde Adıgece ve Abazaca 5. sınıf dersleri için hazırlanan kitapların tercih edilen okullara MEB tarafından gönderileceği söylenmiş, fakat Kayseri'de açılan Adıgece sınıfının öğrencilerine ve Hendek'te açılan Abazaca sınıfının öğrencilerine ders kitapları ulaşmamış, bu nedenle ders veren öğretmenler çok büyük sıkıntıya düşmüştür.

Kitapların gönderildiği il ve ilçelerden yalnızca Düzce ve Kayseri'de Adıgece sınıfları açılmıştır. Kayseri ve Sakarya'daki öğrencilerin büyük kısmına da ders kitapları ulaştırılmamıştır. Bu öğrenciler yerine Adıgece ve Abazaca derslerinin açılmadığı Van, Cizre, Silopi, Şanlıurfa, Kars gibi yerlerdeki öğrenciler için kitap gönderilmiş olması, ders kitaplarının dağıtımında ciddi sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. KAFFED'in yaptığı görüşmeler üzerine MEB Destek Hizmetleri yetkilisi kitapların gönderildiği merkezleri tek tek arayarak kitapların akıbetini sormuş, İstanbul'daki Abazaca kitapların bir kısmını bularak Sakarya'ya yönlendirmiştir; Silopi'de bulunan Adıgece kitaplarını ise Kayseri'ye

yönlendirmiştir. Konuyla ilgili Kayseri ve Hendek'teki STK'lar konuyu takip ederek kitapların öğrencilere teslimine yardımcı olmuşlardır.

Cumhuriyet tarihi boyunca anadillerin formel eğitim sisteminde öğretilmesine ilişkin olumlu bir politikanın var olmadığı göz önünde tutulduğunda, "büyük" bir reform olarak görülebilecek bu gelişmenin, katılımcılıktan uzak bir perspektifle hazırlandığı için yeterince ilgi görmediği açıktır. Ayrıca en az 10 öğrencinin dersi tercih etmesi koşulu, öğretmen yokluğu nedeniyle tercih edildiği halde derslerin açılmaması, bazı okul idarecilerinin bu derslerin tercih edilmesinden vazgeçilmesine yönelik tutumları veya başka seçmeli derslerin zorunlu olarak tercih edilmesinin sağlanması gibi nedenler, bu derslerin tercih edilmesine olumsuz etkide bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştirilmesi ile ders kitap ve materyallerinin hazırlanması konusunda sorumluluğun neredeyse tamamen ve herhangi bir bütçe ayrılmasından anadilleri konusunda çalışma yapan sivil toplum örgütlerine ve akademik bir kuruma bırakılmış olması, diğer seçmeli derslerin hazırlığı ile karşılaştırıldığında büyük bir haksızlığa yol açmaktadır. Anadillerin öğretimi konusunda sorumluluk devlete aittir ve diğer dersler konusunda gösterilen özennin, hatta daha fazlasının, seçmeli Yaşayan Diller ve Lehçeler derslerine gösterilmesi gerekmektedir.

Adıgece ve Abazaca Ders Kitaplarının Dağıtım Serüveni*

Kayseri'de ve Hendek'te açılan Adıgece ve Abazaca sınıflarının öğrencilerine ders kitaplarının MEB tarafından gönderilmemesi üzerine MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile bir görüşme yapan KAFFED'e, kitap ihtiyaçlarının şubat ve eylül aylarında sisteme okullar tarafından otomatik olarak girildiği ve kitapların buna göre dağıtıldığı bildirilmiştir. KAFFED, Adıgece ve Abazaca seçmeli derslerinin ekim ayında açıldığını, dolayısıyla eylül ayında okulların girdiği bilgilerin gerçek ihtiyacı yansıtmadığını söylemektedir.

KAFFED'in Adıgece ve Abazaca kitaplarının hangi iller ve okullar tarafından talep edildiği ve talep sahiplerine kaç kitap gönderildiği konusunda bilgi edinmek için MEB'e yaptığı başvuru sonucunda MEB'in verdiği bilgilere göre:

. Abazaca kitabından 848 adet talep edilmiştir ve bunların il ve ilçelere göre dağılımı şöyledir: 225 adet Cizre, 180 adet Silopi, 180 adet Zonguldak, 50 adet Antalya, 20 adet Hatay, 30 adet Van, 1 adet Düzce, 162 adet İstanbul.

. Adıgece kitabından 813 adet talep edilmiştir ve kitapların il ve ilçelere göre dağılımı şöyledir: 225 adet Cizre, 180 adet Silopi, 50 adet Şanlıurfa, 5 adet Kayseri, 19 adet Kars, 20 adet Hatay, 20 adet Düzce, 50 adet Antalya, 30 adet Tokat, 30 adet Van ve 184 adet İstanbul.

* KAFFED izleme raporu, 2015.

ii. Anadilinde öğrenim görme hakkı – Anadili temelli çokdilli eğitim

a. Azınlık okulları

Türkiye’de Türkçe dışında bir dilde, anadilinde öğrenim görme hakkı Anayasa’nın 42. maddesi ile yasaklanmıştır. Lozan Antlaşması’nın 40. ve 41. maddeleri ise Müslüman olmayan azınlıklara kendi eğitim ve öğretim kurumlarını kurup yönetme hakkı vermekte, azınlıkların önemli bir oranda yerleşmiş bulundukları kentler ve kasabalarda azınlıkların ilkokullarda kendi dillerinde eğitim görmeleri için devletin gerekli kolaylığı göstermesi ve eğitimle ilgili devlet bütçesinden azınlıklara pay ayrılması gerektiğini güvenceye almaktadır.

Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren anadilinde öğrenim hakkı Lozan Antlaşması’na dayalı olarak yalnızca azınlık olarak tanımlanan Ermeniler, Rumlar ve Musevilere tanınmıştır. Osmanlı İmparatorluğu zamanında kurulan Ermeni, Rum ve Musevi okulları, Cumhuriyet dönemi boyunca maruz kaldıkları pek çok haksız muamele nedeniyle, ayrıca ülkede yaşayan Ermeni, Rum ve Musevi nüfusunun azalmasına da paralel olarak büyük oranda kapanmışlardır.²⁹ 1923-1924’te ülkede 138

azınlık okulu varken, 2014-2015’te bu sayı 24’e gerilemiştir. Bu okulların 16’sı Ermenilere, 5’i Rumlara, 1’i Musevilere, 1’i de Süryanilere aittir.

Cumhuriyet dönemi boyunca anadillerinde öğrenim görme hakkına sahip olmayan Süryanilerin, 2012 yılında Süryanice eğitim verecek bir anaokulu açmak için İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’ne yaptığı başvuru, Süryanilerin azınlık olmadığı, dolayısıyla “yabancı bir dilde” eğitim veren bir okul açma hakkına sahip olmadıkları gerekçesiyle reddedilmiştir.³⁰ Bu kararın iptali için İdare Mahkemesi’ne açılan davada verilen kararda Süryanilerin de azınlık olduğu, dolayısıyla Lozan Antlaşması’na göre kendi dillerinde eğitim veren bir okul açma hakkına sahip oldukları tescillenmiştir.³¹ Bu karar üzerine Süryani-

.....
için bkz. Nurcan Kaya, *Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Tarih Vakfı, 2013.

30 Süryanilere anadilde eğitim reddi: “Azınlık değilsiniz yabancı dilde eğitim yapamazsınız”, *Agos*, 17 Ağustos 2012, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/2231/suryanilere-anadilde-egitim-reddi-azinlik-degilsiniz-yabanci-dilde-egitim-yapamazsiniz>

31 “Utandıran yasak bitti: Süryaniler anadilde eğitime başlıyor”, *Taraf*, 10 Ağustos 2013, <http://www.taraf.com.tr/haber-utandiran-yasak-bitti-suryaniler-anadilde-egitime-131282>

29 Azınlık okullarının Cumhuriyet dönemi boyunca maruz kaldığı uygulamalar hakkında detaylı bilgi

Lozan Antlaşması*

Madde 40 — Müslüman olmayan azınlıklara ilintili olan Türk yurttaşları hukuk bakımından ve fiilen öteki Türk yurttaşlarına uygulanan işlemlerin ve sağlanan güvencelerin tıpkısından yararlanacaklar ve özellikle, harcamaları kendilerince yapılmak üzere, her türlü yardım, dinsel ya da sosyal kurumları, her türlü okul ve benzeri öğretim ve eğitim kurumları kurma, yönetme ve denetleme ve buralarda kendi dillerini özgürce kullanma ve dinsel ayinlerini serbestçe yapma bakımından eşit bir hakka sahip bulunacaklardır.

Madde 41 — Genel öğretim konusunda Türk Hükümeti, Müslüman olmayan yurttaşların önemli bir oranda yerleşmiş oldukları kentler ve kasabalarda, bu Türk yurttaşlarının çocuklarının ilk okullarda kendi dilleriyle öğretim görmelerini sağlamak üzere gerekli kolaylığı gösterecektir. Bu hüküm Türk Hükümetinin söz konusu okullarda Türk dilinin öğretilmesini zorunlu kılmasına engel olmayacaktır.

Müslüman olmayan azınlıklara ilintili Türk yurttaşlarının önemli oranda bulundukları kentlerde ya da kasabalarda, bu azınlıklar Devlet bütçesi Belediye ya da benzeri bütçelerde eğitim, din, ya da yardım amacıyla genel gelirlerden verilecek paralardan yararlanma ve ödenek ayrılması konusunda hakça bir pay alacaklardır. Söz konusu paralar ilgili kurumların, yetkili temsilcilerine ödenecektir.

* Antlaşma maddeleri http://sam.baskent.edu.tr/belge/Lozan_TR.pdf sitesinden alınmıştır.

lerin İstanbul'da açtığı anaokulu ile birlikte Türkiye'deki azınlık okulu sayısı 24'e yükselmiştir.

Azınlık okulları, 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmalarıyla beraber, Osmanlı İmparatorluğu döneminde sahip oldukları (kültürel) özerkliği tamamen kaybetmiştir. Bu okullarda uygulanan müfredat diğer okullardakıyla aynıdır. Diğer okullardan farklı olarak Ermeni okullarında Ermenice-Türkçe, Rum okullarında Rumca-Türkçe, Musevi okulunda Türkçe-İngilizce olmak üzere çokdilli eğitim verilmektedir. Musevi okulunda İbranice dersi de her aşamada verilmektedir.

Lozan Antlaşması'yla varlıkları güvenceye alınan azınlık okulları Cumhuriyet tarihi boyunca hem bu antlaşmaya hem de uluslararası hukuka, hatta bazen ulusal mevzuata aykırı muamelelere maruz bırakılmıştır. Ulusal birliğe tehdit olarak görülen bu okullara yönelik politika son yıllarda nispeten yumuşamıştır, ancak sorunları kalıcı olarak çözecek adımlar henüz atılmamıştır. Azınlık okullarının bugün yaşamakta olduğu en temel sorunlar şöyle sıralanabilir:

Statü sorunu

Azınlık okulları yabancı ya da özel okullar değildir, ancak buna rağmen kimi hallerde yabancı, çoğunlukla da özel okul muamelesi görürler. Azınlık okullarını tanımlayan, hak ve yükümlülüklerini düzenleyen bir kanun bulunmamakta, bu okullar özel öğretim kurumları mevzuatına tabi tutulmaktadır.³² Kâr amacı güden özel okul olmadıkları halde özel okul muamelesi görmek azınlık okullarını dezavantajlı duruma düşürmektedir. Örneğin bu okullar çok sınırlı mali olanaklara sahip olmalarına karşın özel okullarda aranan standartları uygulamak zorundadır.

Azınlık okullarının özgün bir statüye sahip olmaları zaman zaman bürokraside de karışıklıklara yol açmakta, bu karışıklıkların olumsuz yansımaları gözlenmektedir. Özel okul olarak görülen bu okul-

lardan yakın zamanda KDV ödemeleri yaptıklarına dair belge istenmesi statüsüzlük sorununun yol açtığı en çarpıcı örneklerden biridir. Statüsüzlük ayrıca bazen okulların ihtiyaç ve taleplerine karşılık verilmesinde de sorun yaşanmasına yol açmaktadır. Örneğin azınlık okullarına bir bütçe ayrılması talebi karşısında MEB'in verdiği cevap, Bakanlığın elinde böyle bir bütçe olmadığıdır. MEB bünyesinde azınlık okullarından sorumlu olan özel bir birim de bulunmamaktadır. Azınlık okulları Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı durumdadır.

Mütekabiliyet ilkesi ve azınlık okulları

Azınlık okullarına dair politikalar geliştirilirken "mütekabiliyet ilkesi"nin yanlış ve haksız bir şekilde uygulanması suretiyle Batı Trakya'da bulunan Türk okullarına uygulanan politikalar esas alınmaktadır.³³ Özellikle Rum okulları için söz konusu olan bu durum, nihayetinde diğer azınlık okullarına uygulanan standartların da sınırlarını belirlemektedir.

Lozan Antlaşması ve uluslararası sözleşmelerde yer alan ve demokratik ülkelerde uygulanan standartların esas alınması gerekirken, Batı Trakya'daki okullara uygulanan standartların belirleyici olması uluslararası hukuka aykırı politikaların geliştirilmesine ve azınlık okullarının haklarının ihlal edilmesine yol açmaktadır. Bu aynı zamanda azınlıklara "yabancı" muamelesi yapıldığı anlamına gelmekte ve onları rencide etmektedir.

Azınlık okullarına devlet bütçesinden pay ayrılmaması – maddi zorluklar

Bazen yabancı okul, bazen de özel okul muamelesi gören azınlık okullarına devlet bütçesinden pay ayrılmamaktadır. Türkçe ve Türkçe

32 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu; 20 Mart 2012 tarihli ve 28239 sayılı *Resmî Gazete*'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği".

33 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 5/c/1 maddesinde şu ifade yer almaktadır: "...1) 23/8/1923 tarihli ve 340 sayılı Kanuna bağlı Antlaşmanın 40 ve 41 inci maddeleriyle ilgisini bulunan okulların [azınlık okulları] özellik göstermesi gereken hususları yönetmelikle tespit edilir. Bu yönetmelik, ilgili ülkelerin bu konulardaki müteakıl mevzuat ve uygulamaları dikkate alınmak suretiyle hazırlanır."

Kültür Dersleri öğretmenlerinin maaşlarının MEB tarafından ödenmesi dışında azınlık okullarının herhangi bir gideri devlet tarafından karşılanmamaktadır. Öğretmenler ile tüm diğer çalışanların maaşları, okulun idari giderleri, ısınma, su, elektrik, kırtasiye gibi giderler okulların kendileri tarafından karşılanmaktadır. Bu giderler okulların bağlı olduğu vakıflarca ayrılan bütçenin yanı sıra veliler ve diğer kişilerin bağışlarıyla karşılanmaktadır. Ancak yine de bazı okulların idarecileri çalışanlarının maaşlarını ödemekte zorlandıklarını belirtmektedir.

Uluslararası hukuka ve Lozan Antlaşması'na göre³⁴ ve Anayasa tarafından güvenceye alınan eşitlik ilkesi gereğince bu okulların giderlerinin devlet tarafından karşılanması gerekmektedir ve son yıllarda bazı azınlık okullarının temsilcileri bu yöndeki taleplerini MEB'e iletmışlerdir. Okulların bu taleplerine verilen cevap, mevzuatta bu okulların statüsünün ve devlet bütçesinden pay ayrılmasının tanımlanmamış olması nedeniyle MEB'in uygulamada bir şey yapmasının mümkün olmadığı yönündedir.³⁵ Bu konuda gerçekleşen olumlu bir gelişme ise 2014 yılında özel öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler için öğrenci başına okullara ödenen özel okul teşvik bursu düzenlemesinden azınlık okullarının da faydalandırılmış olmasıdır.³⁶ Azınlık okullarına yapılan ödeme diğer okullara göre düşüktür, zira pek çok azınlık okulunda okuyan öğrenci sayısının özel okullardakilere oranla daha düşük olması nedeniyle, öğrenci sayısının baz alınmasıyla yapılan ödemeler azınlık okullarının bütçelerinin ancak küçük bir kısmının karşılanmasına imkân tanımıştır. Örnek olarak bir Rum okulunun yıllık bütçesi 555.000 TL iken,

devletten alınan teşvik bursu 90.000 TL'dir.³⁷ Söz konusu Rum okuluna yapılan ödeme de %8 KDV kesintisi esas alınarak yapılmıştır. Ticari faaliyet yürütmeyen ve kâr amacı gütmeyen azınlık okullarının KDV ödemek zorunda bırakılmaları eşitsiz bir durumun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ayrıca bazı Rum okulları bu ödenekten yararlanmak için başvuruda bulunmamıştır. Rum okullarında 2014-2015 öğretim döneminde okuyan toplam öğrenci sayısı 235'tir; bunların 22'i Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır ve sadece T.C. vatandaşı olan öğrenciler için teşvik bursu ödenmektedir. Dolayısıyla bu okulların tamamı ödenekten yararlanmak için başvuru yapmış olsalar dahi ayrılacak toplam ödeneğin okulların yıllık bütçelerine oranlandığında çok sınırlı kalacağı açıktır.

Öğrenci sayılarının Rum okullarındakilerden daha fazla olmasına karşın, Ermeni okulları kendilerine yapılan ödemelerle yıllık giderlerinin ancak cüzi bir kısmını karşılayabilmiştir. Örneğin 222 öğrencisi bulunan ve yıllık bütçesi 2.500.000 TL olan bir Ermeni lisesine, özel okul teşvik bursu uygulaması kapsamında toplam 663.320 TL ödeme yapılmıştır. Toplam 720 öğrencisi olan Musevi okullarının yıllık bütçesi 9 milyon TL iken, bu okullara yapılan toplam ödeme 962.000 TL'dir. Ayrıca teşvik bursu ödemesi yapılırken KDV kesintisi uygulanmıştır.

2014-2015 öğretim döneminde faaliyete geçen Mor Efrem Süryani Anaokulu şartları yerine getiremediği için özel okul teşvik bursundan yararlanamamıştır. 24 öğrencinin öğrenim gördüğü okulun giderlerinin büyük bir kısmı okulun bağlı olduğu vakıf tarafından karşılanmıştır. 50 öğrencinin okuması durumunda, okulun tüm giderlerinin öğrenci başına 10.000 TL olarak belirlenen kayıt ücretlerinin toplamından karşılanabileceği tahmin edilmektedir.³⁸ Ancak açılan anaokulunun bu öğrenci sayısına ulaşip ulaşamayacağı henüz bilinmemektedir; ayrıca bu sayıya ulaşılması halinde daha büyük bir okul binasına geçmek gerektiği de belirtil-

34 Lozan Antlaşması, Madde 42/2.

35 Bir Ermeni okulu yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 8 Mayıs 2015.

36 MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün Temmuz 2015'te il milli eğitim müdürlüklerine gönderdiği bir yazıya göre teşvik bursları özel okul ve azınlık okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere başvuru yapılması halinde 2015-2016 öğretim yılında da sağlanacaktır. 1 Temmuz 2015 tarihli, 95178074/405.01/6820415 Sayılı, "Eğitim ve Öğretim Desteği" konulu yazı.

37 42 öğrencisi olan okulun 30 kadar öğrencisi teşvik bursu almak için başvuruda bulunmuştur.

38 Bir Süryani Vakıf Yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 21 Ocak 2015.

mehtedir. Okulun kuruluş sürecinde yer alan bir Süryani yetkili başvurularının mevcut yönetmelik nedeniyle MEB'i de zorladığını, okul açılabilmesi için bir ders programı hazırlamalarının istendiğini, bu programı hazırlayacak birini bulmalarının zaman aldığını ve program hazırlandıktan sonra okulun açılması için onay beklendiğini, son ana kadar velilerin okulun açılıp açılmayacağından emin olmadıklarını, nasıl bir eğitimle karşılaşacaklarının bilinmediğini ve tüm bunların okula kaydedilen öğrenci sayısının düşük olmasında etkili olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir.³⁹ Kuru-
mun 2015-2016 öğretim yılında da anaokulu olarak faaliyet göstermeye devam edeceği, bir sonraki yıl ise ilkokul birinci sınıfın açılmasının hedeflendiği dile getirilmektedir.⁴⁰ Ancak bunun gerçekleşebilmesi ve okulun faaliyetlerine devam edebilmesi için giderlerin devlet bütçesinden karşılanması şarttır, zira mevcut durumda bile giderlerin karşılanmasında güçlük yaşanmaktadır.⁴¹

Türkiye'de 25.000 Süryaninin yaşadığı ve bunların yüzde 85'inin İstanbul'da olduğu tahmin edilmektedir. Geriye kalan kesim ise ağırlıklı olarak Mardin ve Midyat'ta yaşamaktadır. Midyat bölgesinde yaşayan Süryaniler de anadillerinde eğitim verecek okul açmayı arzu etmektedirler, ancak yapılan görüşmelerde kendi mali olanakları ile bir okul açıp işletmenin mümkün olmadığını dile getirmişlerdir.⁴² Midyat'ta 130 Süryani ailenin yaşadığını ve bunların önemli bir kısmının dört civarında çocuk sahibi olduğunu, ailelerin Süryanice ve Türkçe eğitim verecek bir okulda çocuklarını okutmak istediklerini aktaran görüşmeciler, taşınabilir eğitim sağlanması halinde Midyat'ta açılacak bir okula yeterli sayıda öğrencinin kayıt yaptırabileceğini belirtmektedir. Bunun yanında Midyat'taki ailelerin okula bağış yapacak durumda olmadığını söylemekte, okul açmak için mutlaka

devlet bütçesinden pay ayrılması gerektiğini ifade etmektedirler.⁴³

Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulan Süryani okullarından çok azının Cumhuriyet'in ilk yıllarında da açık kaldığı, sonuncusunun Mor Mihail Kilisesi'ne bağlı olan okul olduğu ve 1928'de maddi imkânsızlıklar nedeniyle kapatıldığı ifade edilmektedir.⁴⁴ Aradan onlarca yıl geçmesine rağmen, aynı sorunlar nedeniyle Süryanilerin anadilinde eğitim olanağından mahrum kalmaları büyük bir eşitsizlik olarak görülmelidir.

(Türk) müdür başyardımcıları – okulların yönetimi

1937 yılında yabancı okullar ile azınlık okullarında başlayan bir uygulamayla okulları idare yetkisini okul müdürleriyle paylaşmak üzere Türk müdür başyardımcıları görev yapmaya başlamıştır.⁴⁵ 1948-1949'da azınlık okullarında son verilen bu pozisyon,⁴⁶ Kıbrıs sorununun baş gösterdiği bir dönemde, 1962 yılında yeniden uygulamaya koyulmuştur.⁴⁷ Bu pozisyona MEB tarafından atanan kişiler uzun bir dönem çoğunlukla “milliyetçi” görüşe sahip olan öğretmenler arasından seçilmiş ve yetkilerini hayli aşan düzeyde azınlık okullarının idaresine müdahale etmişlerdir.⁴⁸ 1965 yılında kabul edilen Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre bu kişilerin “Türk asıllı” olması esasken, 2007 yılında kabul edilen Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda “Türk asıllı” ibaresi çıkarılmıştır; ancak pozisyon ilgili kanunda hâlâ “Türk müdür başyar-

39 Bir Süryani Vakıf Yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 21 Ocak 2015.

40 Bir Süryani Vakıf Yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 21 Ocak 2015.

41 Mezopotamya Kültür ve Dayanışma Derneği (MEZODER) tarafından hazırlanan izleme raporu.

42 Bir Süryani STK temsilcisi ile görüşme, Midyat, 10 Şubat 2015.

43 Bir Süryani STK temsilcisi ile görüşme, Midyat, 10 Şubat 2015.

44 Bir Süryani Vakıf Yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 21 Ocak 2015.

45 16 Kasım 1937 tarih ve 9/290 sayılı emir.

46 Müdür başyardımcılığı pozisyonuna azınlık okullarında 1 Ağustos 1949 tarih ve 549 sayılı *Tebliğler Dergisi*'nde yayımlanan Özel Okullar Müdürlüğü'nün 93/2-2562 sayılı genelgesi ile son verilmiştir.

47 1208 sayılı ve 18 Haziran 1962 sayılı *Tebliğler Dergisi*'nde yayımlanan 28 Nisan 1962 tarihli ve 5887 sayılı genelge.

48 Bkz. Kaya, *age*, s. 84-107.

dımcısı” olarak anılmıştır.⁴⁹ 2008 yılında kabul edilen Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde⁵⁰ azınlık okullarında bu göreve atanacak kişilerden “müdür başyardımcısı” diye söz edilmektedir. O tarihten bu yana bu pozisyona atanan kişiler “müdür başyardımcısı” olarak anılmakla birlikte, uygulamada hâlâ “Türk asıllı” olma koşulu aranmaktadır.

Müdür başyardımcılarının okulu idare yetkisini okul müdürleriyle paylaşmasının öncelikle ayrımcı bir uygulama olduğunu söylemek gerekir. Diğer hallerde özel öğretim kurumu muamelesi gören azınlık okullarına özel okullarda bulunmayan bir idareci atanmaktadır. Bu kişilerin idare yetkisine ortak olmasıyla okullarda çift başlı bir yönetim ortaya çıkmakta, hatta bazı konularda müdür başyardımcısı okul müdürlerinden daha fazla yetkiye sahip olmaktadır. Örneğin bir azınlık okulu müdürü izinli olduğunda müdür başyardımcısı otomatik olarak müdüre vekâlet etmektedir, ancak bir müdür başyardımcısı izinli olduğunda okul müdürünün kendisine vekâlet etmesi mümkün değildir. Azınlık okullarında görev yapan Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri öğretmenlerinin birinci sicil amirleri müdür başyardımcılarıdır. Müdür başyardımcılarının imzası olmadan okul idaresi tarafından herhangi bir dış yazışma yapılamamaktadır. Azınlık okullarına kayıt başvuruları konusunda kararı da müdür başyardımcıları vermektedir.

Azınlık okullarına devlet tarafından güvenilmediğinin bir göstergesi olarak görülen ve azınlıkları rencide eden bu pozisyonun kaldırılması söz konusu okulların temsilcilerince en çok dile getirilen taleplerden biridir.

Öğretmen yetiştirme ve işe alma

Ermeni okullarında

Türkiye’de Ermenice öğretmenliği yapacak kişileri yetiştiren bir eğitim fakültesi bulunmamaktadır. Ermeni okullarında görev yapan öğretmenler, çeşitli fakültelerden mezun ve öğretmenlik yapma

yeterliliğine sahip kişiler arasından seçilmektedir. Ermenice Dili ve Edebiyatı derslerini, kimi durumlarda da Ermenice olarak anlatılan branş derslerini verecek öğretmen bulunmasında güçlük yaşanmaktadır.

2010 yılında Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde açılan Ermeni Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde Ermenistan’da konuşulan Doğu Ermenicesi lehçesi öğretilmektedir; oysaki Türkiye Ermenileri, Ermenicenin Batı lehçesini konuşmaktadır. Pedagojik formasyona sahip öğretmen yetiştirme özelliklerine sahip olmayan bu bölümde ayrıca öğretim görevlisi edinilmesinde zorluklar yaşandığı ifade edilmektedir.⁵¹ 2012 yılında Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde açılan Ermenice Dili ve Edebiyatı Bölümü ise yeterli sayıda öğretim görevlisi bulunamaması nedeniyle öğrencilerini başka bölümlere kaydırmak zorunda kalmıştır.⁵²

Rum okullarında

Rum okullarında Rumca derslerini Türkiye’de çeşitli üniversiteler bünyesinde bulunan Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan kişiler, branş derslerini ise çeşitli fakültelerden mezun olan ve öğretmenlik yapma yeterliliğine sahip kişiler vermektedir.

Rum okullarında ayrıca 1951’de Türkiye ile Yunanistan arasında imzalanan Kültür Anlaşması uyarınca Yunanistan’dan gelen ve “kontenjan öğretmenleri” olarak adlandırılan öğretmenler de görev yapabilmektedir. “Mütekabiliyet” ilkesinin yanlış uygulanması neticesinde Yunanistan’dan ihtiyaç duyulan sayıda öğretmenin Rum okullarına atanabilmesi için aynı sayıda öğretmenin Türkiye’den Batı Trakya’da bulunan Türk okullarına gönderilebilmesi gerekmektedir. Öğretmen değişiminin bu

49 5580 Sayılı Kanun, 8. madde.

50 8 Mart 2008 tarihli, 26810 sayılı *Resmi Gazete*’de yayımlanan Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde: 32/2/a.

51 Sümeyra Tansel, “Ermenice ve İbranice öğretmeni aranıyor”, *Taraf*, 12 Ekim 2011, <http://arsiv.taraf.com.tr/haber-ermenice-ve-ibranice-ogretmeni-araniyor-79713/>

52 Uygur Gültekin, “Üniversiteye Ermenice öğretmen aranıyor”, *Agos*, 10 Aralık 2014, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/9919/universiteye-ermenice-ogretmen-araniyor>

şekilde gerçekleştirilmesi uygulamada aksaklıklara yol açmaktadır. Ayrıca bazı derslerin kontenjan öğretmenleri tarafından verilmesi zorunluluğu ile kontenjan öğretmenlerinin yalnızca bir okulda görev yapabilecekleri yönünde sınırlamalar da Rum okullarındaki öğretmen açığını kapatmayı zorlaştırmaktadır.

Musevi Okulu'nda

Musevi Okulu'nda her aşamada İbranice dersi verildiği için İbranice derslerini veren öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır, ancak Türkiye'de henüz İbranice öğretmeni yetiştiren bir fakülte bulunmamaktadır. Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde İbrani Dili ve Edebiyatı Bölümü açılmıştır, ancak bu bölüm öğretmen yetiştirme niteliklerine sahip değildir. Musevi Okulu'nda halen İbranice öğretmenliği yapmakta olan kişiler genellikle İsrail'deki ilgili bir fakültenin mezunlarıdır. Ancak özel eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenlerde aranan özelliklere sahip olması gereken öğretmenler bulmak Musevi Okulu'nda için hiç kolay olmamaktadır.

Öğretmen eksikliğinin giderilebilmesi için Musevi Okulu'nun MEB'e yaptığı başvuru sonucunda, üniversite mezunu olup pedagojik formasyona sahip olmayan kişilerin yurtdışında İbranice eğitim veren bir programdan mezun olmuş veya İbranice konusunda eğitim görmüş olmaları şartıyla, azınlık okullarında usta öğretici olarak çalışabileceklerine karar verilmiştir.

Süryani Okulu'nda

Türkiye'de Süryanice öğretmeni yetiştiren herhangi bir fakülte bulunmamaktadır. 2014-2015 öğretim döneminde eğitim sağlamaya başlayan Mor Efrem Süryani Anaokulu yakın tarihte bir ilkokul da açmayı planlamaktadır. Bu okullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirecek bir fakülteye ihtiyaç bulunmaktadır.⁵³

Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri öğretmenleri

1955 yılında kabul edilen bir kanun⁵⁴ çerçevesinde Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri olarak anılan Tarih, İnkılap Tarihi, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Sosyoloji gibi dersler azınlık okullarında MEB'in atadığı öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu öğretmenlerin maaşları Bakanlık tarafından ödenmektedir. Musevi Okulu'nda özel kolej statüsüne geçtikleri için böyle bir uygulama bulunmamakta, bu düzenleme yalnızca Ermeni ve Rum okullarında uygulanmaktadır. Bu öğretmenlerin birinci sicil ve disiplin amirleri müdür başyardımcıları, ikinci sicil ve disiplin amirleri ise okul müdürleridir. Öğretmenlerin okul içi etkinlik ve meslek içi eğitim programlarına katılma mecburiyetleri yoktur.

Geçmişteki uygulamalarla karşılaştırıldığında, günümüzde bu öğretmenlerin atanmasında okul idareleri daha fazla inisiyatif sahibidir. Mevcut mevzuata göre, atamalar okulların önerisi ve valiliğin onayı ile yapılmaktadır; ancak uygulamada bazen bu düzenlemeye uyulmadığı da görülmektedir. Ayrıca geçmişte bu öğretmenler beş yıl için görevlendirilmiş ve görevleri valilikçe ancak bir yıl daha uzatılabilmıştır.⁵⁵ Bu düzenleme azınlık okullarının performansından memnun olduğu öğretmenlerin aynı okulda daha uzun süre görev yapmalarına engel teşkil ederken, okulların memnun olmadığı öğretmenlerin de görev süreleri doluncaya kadar okulda çalışmaya devam etmelerine sebep olmuştur. Temmuz 2015'te Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle bu öğretmenlerin yine en fazla beş yıl süreyle görevlendirilecekleri, ancak okul müdürlüğünün teklifiyle görev sürelerinin uzatılabileceği düzenlenmiştir.⁵⁶ Bu düzenlemeyle okulların memnun oldukları öğretmenlerin

53 Bir Süryani Vakıf Yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 21 Ocak 2015.

54 Azınlık Okulları Türkçe ve Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun, Kanun No: 6581, Kabul Tarihi: 20 Mayıs 1955.

55 20 Mart 2012 tarihli ve 28239 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği", Madde 28/2.

56 4 Temmuz 2015 tarihli ve 29406 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik".

beş yıldan daha uzun süre görev yapabilmelerine olanak tanınmıştır.

Söz konusu öğretmenlerin öğretim yılının herhangi bir döneminde okuldan ayrılmaları okulların yeni bir öğretmen tayin edilinceye kadar öğretmen-siz kalmalarına sebep olmaktadır.

Ders kitapları ve eğitim materyallerinin temini

Türkiye’de azınlık okullarına ders kitapları ve materyaller üreten bir kamu kurumu veya özel kurum bulunmamaktadır. Azınlık okulları Türkçe hazırlanmış kitapları kendi olanaklarıyla kendi dillerine çevirmek, noter onayından geçen çevirileri Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayını aldıktan sonra yine kendi imkânlarıyla basmak zorundadır. Bu, oldukça zaman alan ve masraflı bir süreçtir. Yurtdışından tedarik edilen veya kendilerince hazırlanan anadillerinde kitapların ise yine okulların kendi olanakları ile Türkçeye çevirilerinin yapılması, noter onayı alındıktan sonra Talim ve Terbiye Kurulu’na onay için sunulması gerekmektedir.

Rum okulları Kültür Anlaşması çerçevesinde Yunanistan’dan ders kitapları getirebilmektedir, ancak bu kitapların içerikleri ile Türkiye’deki müfredat bazen tam olarak örtüşmemektedir, ayrıca “mütekabiliyet” ilkesinin yanlış bir şekilde uygulanması sonucu bu kitapların Türkiye’ye getirilmesinde de zorluklar yaşanabilmektedir.

Ders kitapları konusunda son yıllarda yaşanan olumlu bir gelişme 2010 yılında Ermeni ilkokullarının ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi ve Matematik dersleri kitaplarının, okulların kendi olanaklarıyla Ermeniceye yapılan çevirilerinin MEB tarafından basılmış olmasıdır. Bu okullarda okutulan Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri kitapları diğer okullarda olduğu gibi azınlık okullarına MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılmaktadır.

Azınlık okullarına yalnızca aynı azınlığa mensup ve T.C. vatandaşı olan öğrencilerin kayıt olabilmesi

Azınlık okullarında yalnızca T.C. vatandaşı olan ve okulla aynı azınlığa mensup olan kişilerin çocukları okuyabilmektedir. Yakın bir tarihe kadar, bir öğrenci adayının anne veya babasının okulla aynı azınlığa mensup olduğunu kanıtlamak için vaftiz

belgesi gibi dini kayıtlara, ayrıca devlet tarafından hukuka aykırı bir şekilde tutulan “soy kodu”na bakılmıştır. Bir Ermeni okuluna çocuğunu kaydettirmek isteyen bir velinin kayıt başvurusunun Ermeni olmadığı gerekçesiyle onaylanmaması üzerine idare mahkemesine yapılan başvuru sonucunda ortaya çıkan “soy kodu” olgusu, uygulamada öğrencinin kimliğinin belirlenmesinde referans olarak kabul edilmiş ve bazı kayıt başvuruları reddedilmiştir.⁵⁷ Oysa İstanbul 7. İdare Mahkemesi’nin daha önce benzer bir durum için vermiş olduğu karara göre öğrenci velisinin sahip olduğu vaftiz belgesinin soyunu belirlemede delil olarak kabul edilmesi gereklidir.⁵⁸ Azınlık okullarının yöneticileri, mahkeme kararında belirtilen gerekçenin dahi yeterli olmadığını, azınlık okullarında okumak için velilerin beyanının esas alınması ve okullarda kimlerin kaydolacağı konusunda inisiyatifin okul yönetimlerine bırakılması gerektiğini belirtmiştir.⁵⁹ MEB Özel Öğretim Kurumları Müdürlüğü’nün il milli eğitim müdürlüklerine gönderdiği 28 Haziran 2015 tarihli bir yazı ile azınlık okullarına aynı azınlığa mensup öğrencilerin kaydının okul müdürlüğünün uygun görüşüyle gerçekleştirileceği bildirilmiştir.⁶⁰ Böylece öğrencinin aynı azınlığa mensup olup olmadığına karar verme yetkisi (soy koduna bakılmaksızın) okul idaresine bırakılmıştır. Uygulamada okul yönetimlerinin yaptığı bütün kayıtların il milli eğitim müdürlükleri tarafından onaylanıp onaylanmayacağı 2015-2016 öğretim yılında gözlemlenecektir.

Azınlık okulları temsilcilerinin bazıları okullarında yalnızca aynı azınlığa mensup çocukların

57 “Devlet fişlemede hız kesmedi, azınlıklara ‘soy kodu’ uygulaması mahkeme kararına rağmen sürüyor!”, 29 Ocak 2015, T24, <http://t24.com.tr/haber/devlet-fislemede-hiz-kesmedi-azinliklara-soy-kodu-uygulamasi-mahkeme-kararina-ragmen-suruyor>, 285412

58 Uygur Gültekin, “Soy kodu rezaletine mahkeme dur dedi”, *Agos*, 5 Haziran 2014, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/7265/soy-kodu-rezaletine-mahkeme-dur-dedi>

59 Bir Ermeni okulu yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 8 Mayıs 2015.

60 MEB Özel Öğretim Kurumları Müdürlüğü’nün 28 Haziran 2015 tarihli, 16915068-10-E.6649558 Sayılı “Azınlık Okulları” konulu yazısı.

okuması gerektiğini belirtse de, bazı okulların temsilcileri de okullarında belirli sayıda, farklı etnik kökene sahip öğrencilerin de okuyabilmesi ve bu kararın okulların inisiyatifine bırakılması gerektiğini dile getirmektedir.⁶¹

Azınlık okullarında azınlığa mensup olan ancak T.C. vatandaşı olmayan öğrenciler de okuyabilmektedir,⁶² ancak bu öğrenciler misafir öğrenci olarak okumaktadır ve kendilerine yıl sonunda karne verilmemektedir.⁶³

b. Anadilinde eğitim - Anadili temelli çokdilli eğitim talepleri

Bir önceki bölümde, Türkiye’de var olan anadilinde ve resmi dilde, yani iki dilde eğitim veren okullar ile anadilleri öğreten okullardan bahsedildi. Cumhuriyet tarihi boyunca yalnızca sınırlı sayıda ve Müslüman olmayan azınlıklar olarak tanımlanan gruplara tanınan anadilinde öğrenim görme hakkı, anadili Türkçeden farklı bir dil olan milyonlarca insanı ilgilendirmektedir. Ağırlıklı olarak Kürtlerle birlikte anılan anadilinde eğitim olgusu aslında başka halkların da, örneğin Çerkeslerin, Süryanilerin, Lazların, Hemşinlilerin de gündeminde yer almakta ve bu konuya dair talepler artarak devam etmektedir.

Günümüzde anadilinde eğitim almak isteyen çeşitli halkların talepleri henüz karşılık bulmuş değildir. Anayasa’nın 42. maddesinde henüz herhangi bir değişiklik yapılmamış ve devlet okullarında anadilinde eğitim verilmesi konusunda herhangi bir gelişme yaşanmamıştır. Anadilde eğitim taleplerine verilen tepkilerin başında, anadilde eğitimin sağlanması halinde çocukların resmi dil olan Türkçeyi öğrenemeyecekleri iddiası yer almaktadır. Oysa

anadilde eğitim çocukların anadillerinin yanı sıra resmi dil olan Türkçenin öğrenilmesine engel teşkil etmemektedir; aksine anadili temelli çokdilli eğitim modelinde her iki dilde eğitim verilmesi, ayrıca en az bir yabancı dilin de öğretilmesi sağlanmaktadır.

Anadili temelli çokdilli eğitim nedir?*

Öğrencilerin anadilleri üstüne temellendirilen, anadil ve resmi dile ek olarak dileyenlere farklı dillerde yüksek düzeyde okuryazarlık becerisi geliştirilmesi hedeflenen eğitim anlayışıdır. Etkili anadili temelli çokdilli eğitim modellerinin bazı ortak özellikleri vardır:

- Söz konusu dillerin birbirleriyle ilişki içinde ve karşılaştırmalı olarak ele alınması;
- Anadilinin müfredat dili olarak öğretilmesinin tüm eğitim süreci boyunca kesintisiz devam ettirilmesi;
- Öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri kültürlerin temsiliyetinin müfredat programında, ders kitaplarında ve gündelik eğitim uygulamalarında sağlanması bunlardan başlıcaları olarak kabul edilebilir.

* Anadil ve Eğitim Ağı için İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı Müge Ayan Ceyhan’ın hazırladığı tanım.

Ortak savunu çalışmaları yürütmek amacıyla kurulması planlanan ve henüz bir girişim aşamasında olan Anadil ve Eğitim Ağı’nda anadil ve eğitim hakkı konularında talepleri olan çeşitli halkların kurduğu kurumların temsilcileri bir araya gelmektedir. Bunların arasında Ermenice, Rumca, Süryanice, Lazca, Hemşince, Adıgece, Abazaca, Kürtçe vb. dillerin eğitim sisteminde yer alması konusunda çalışma yürüten STK’lar, çeşitli üniversitelerin araştırma merkezleri ve eğitim hakkı konusunda çalışmalar yürüten bazı STK’lar yer almaktadır. Bu kurumların ortak talebi Türkiye’deki nüfuslarına, hangi bölgede yaşadıklarına bakılmaksızın bütün halkların anadillerinde öğrenim görme haklarının anayasal güvenceye kavuşmasıdır. Anadil temelli çokdilli eğitim veren okulların oluşturulması, anadillerin korunması, yaşaması ve geliştirilmesi için elzemdir ve anadilin yeni kuşaklara aktarılabilmesi ancak böyle sağlanabilir. Bu hak talebi raporun yazılmasına da vesile olan proje

61 Midyatlı bir Süryani görüşmeci de Midyat’ta açılacak bir okulda Süryani olmayan öğrencilerin de okuyabilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bir Süryani STK temsilcisi ile görüşme, Midyat, 10 Şubat 2015.

62 Örneğin Rum okullarında 2014-2015 öğretim döneminde kayıtlı olan 235 öğrencinin 14’ü; Ermeni okullarında okuyan 3046 öğrencinin 82’si T.C. vatandaşı değildir.

63 Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, No: 28239, 20 Mart 2012, Madde 51/5.

bünyesinde kurulan Eğitimde Ayrımcılığın İzlenmesi Ağı'nda yer alan kurumlar tarafından da dile getirilmektedir.⁶⁴ Her iki ağda yer alan kurumlar anadilinde eğitim verme görevinin devlete/kamuya ait olduğunu, dolayısıyla devlet okullarında anadili temelli çokdilli eğitimin sağlanması ve bu konuda yürütülen tüm gerekli çalışmaların devlet tarafından finanse edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kuşkusuz ki tüm halkların anadili temelli çokdilli eğitim veren okullar açma ve yönetme hakları da güvenceye alınmalıdır, ancak bu hakkı tanımak asla anadilinde eğitim sağlama konusunda tüm idari ve mali yükümlülüklerin (azınlık okullarında olduğu gibi) halklara yüklenmesi olarak yorumlanmamalıdır. Anadilde eğitim taleplerini hayata geçirmek için adım atan ilk halklardan biri Çerkesler olmuştur. Adana Çerkes Kültür Derneği, UNICEF'in desteğiyle Adana'da Adigece öğretene bir anaokulu açmıştır. 2013 yılının Eylül ayında faaliyete geçen okulda diğer anaokullarda uygulanan müfredat Türkçe olarak uygulanmakla birlikte, bazı etkinlik ve derslerde şarkılar ve oyunlar aracılığıyla Adigece öğretilmektedir.

13 Mart 2014 tarihli *Resmî Gazete*'de yayımlanarak yürürlüğe giren bir kanunla 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun'da değişiklik yapılmış ve Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerle eğitim ve öğretim yapmak amacıyla özel okul açabilecekleri hükme bağlanmıştır.⁶⁵ Cumhuriyet tarihi boyunca farklı anadillerin eğitim hayatında kullanılması

nın yasaklanması göz önüne alındığında, bu yasal değişikliğin büyük bir reform olduğunu söylemek gerekir. Ancak bu adımın halklar arasında büyük bir heyecan yarattığını söylemek pek mümkün değildir, zira pek çok topluluk anadilde eğitimin devlet okullarında sağlanmasını talep etmektedir. Bu yasal değişikliğe dayanarak henüz herhangi bir dil grubu kendi dilinde eğitim verecek bir özel okul açma talebinde bulunmamıştır. Bunun en büyük sebeplerinden biri, farklı etnik ve dini kimliklerden pek çok insanın anadillerini çocuklarına öğretebilmek için çocuklarını özel okula göndermek istemeyişleridir. Ağırlıklı olarak Kürtlerin yaşadığı 22 ilde yürütülen bir araştırmaya katılan 3.171 kişinin %76,5'i anadillerinde eğitimin özel okullarda sağlanmasına olumlu yaklaşmadığını, %91,4'ü de çocuklarını özel okula gönderecek mali olanaklara sahip olmadıklarını belirtmiştir.⁶⁶

Anadilinde eğitim veren okul açma konusunda adım atan bir diğer halk Kürtler olmuştur. Eylül 2014'te Diyarbakır'ın Bağlar ilçesi, Yüksekova/Hakkari ve Cizre/Şırnak'ta Kürtçe eğitim veren birer ilkokul açılmıştır.⁶⁷ MEB müfredatının uygulanmadığı, mevzuata göre resmi herhangi bir statüsü olmadan açılan bu okullar, açılışlarının hemen ardından İçişleri Bakanlığı'nın talimatıyla kapılarının mühürlenmesi suretiyle defalarca kapatılmıştır. Okulun kapatılmasına engel olan kişilere polis göz yaşartıcı gazla, tazyikli suyla saldırmış ve çok sayıda kişi gözaltına alınmıştır.⁶⁸ Tüm bu olumsuz ve şiddet içeren gelişmelerden sonra okullar halihazırda eğitim faaliyetlerine devam etmektedir.

64 Çeşitli konferanslarda da dile getirilen bu taleple ilgili haberler için bkz. "Laz ve Çerkesler Dil Birliği Yaptı", 14 Şubat 2012, Habertürk, <http://www.haberturk.com/polemik/haber/715671-laz-ve-cerkezler-dil-birligi-yapti>; "Çerkesler Anadilde Eğitim İstedi; Mart'ta Mitinge Hazırlanıyor", 21 Şubat 2011, biamet, <http://www.biamet.org/biamag/azinliklar/128044-cerkezler-anadilde-egitim-istedi-mart-ta-mitinge-hazirlaniyor>; "Çerkesler anadilde eğitim ve tv kanalı istiyor", 15 Aralık 2013, EHA, <http://www.etha.com.tr/Haber/2013/12/15/guncel/cerkezler-anadilde-egitim-ve-tv-kanali-istiyor>;

65 Temel Hak ve Hürriyetlerin Geliştirilmesi Amacıyla Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No: 6529; Kabul Tarihi: 2 Mart 2014.

66 *Kürt Sorunu ve Demokrasi Paketine İlişkin Tutum ve Beklentiler*, Siyasal ve Sosyal Araştırma Merkezi -SAMER- Ekim 2013, <http://www.ssamer.com/Raporlar/201>

67 Diyarbakır'da Ferzad Kemanger İlkokulu, Hakkari'de Üveys Ana İlköğretim Okulu ve Şırnak'ta Bêrivan İlköğretim Okulu belediyeler ile anadil ve eğitim konusunda çalışan sivil toplum örgütlerinin desteğiyle açıldı. Bkz. "Kürtçe Eğitim Veren Okulun Mührü Üçüncü Kez Söküldü", <http://www.biamet.org/biamet/siyaset/158585-kurtce-egitim-veren-okulun-muhru-ucuncu-kez-sokuldu>

68 "Kürtçe Eğitim Veren Okulun Mührü Üçüncü Kez Söküldü", <http://www.biamet.org/biamet/siyaset/158585-kurtce-egitim-veren-okulun-muhru-ucuncu-kez-sokuldu>

Kürtçe Eğitim Veren Bir Okul: Ferzad Kemanger İlkokulu

15 Eylül 2014'te Diyarbakır'da açılan Ferzad Kemanger İlkokulu proje çerçevesinde ziyaret edilmiştir. Açıldıktan sonra dört kez kapatılan okul, 22 Eylül'de faaliyete geçmiştir. 100 kişilik öğrenci kontenjanına sahip olan okulda 8 öğretmen görev yapmakta ve 110 öğrenci, toplam 5 sınıfta öğrenim görmektedir. Tüm giderler belediyenin ayırdığı bütçe ve bağışlarla karşılanmaktadır. Öğretmenler MEB'e bağlı olmayıp, belediye ve okul tarafından istihdam edilmektedir. Eğitim dili başlangıç aşamasında sadece Kürtçenin Kurmanci lehçesinde olan okulda Okuma-Yazma, Matematik, Hayat Bilgisi, Müzik, Resim ve Spor dersleri verilmektedir. 4. sınıftan itibaren Kürtçenin Zazaki lehçesi de öğretilmektedir; aynı yıldan itibaren Türkçe ve İngilizcenin öğretilmesine de başlanması planlanmaktadır. Okulda öğrenim görmekte olan öğrenciler veya velilerine herhangi bir baskı yapıp yapılmadığı sorulduğunda, bazı resmi okul müdürlerinin kimi velileri arayıp, çocuklarını geleceklerini tehlikeye atmamak için resmi okullara göndermeleri yönünde telkinde bulunduğu ve birkaç ailenin bu telkinlere uyduğu anlatılmıştır.* Okulun 12 yıllık müfredatının Eğitim-Sen, Kurdî-Der ve MAPER ile ortaklaşa olarak hazırlandığını belirten okul yöneticisi Mazhar Aktaş, MEB'e bir dosya sunulduğunu ancak faaliyete başlamak için onay istenmediğini belirtmiştir.** MEB'den kendilerine çeşitli eksikliklerin giderilmesi gerektiğine dair bir yazı geldiğini eklemiştir. Okulda zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi uygulamasının olmayacağını belirten Aktaş, öğrencilerin belli bir yaşa geldikten sonra din dersi almayı talep edebileceklerini belirtmiştir.*** Devletten henüz hiçbir maddi katkı almayan okulun yıllık bütçesinin 150-200.000 TL civarında olduğu aktarılmıştır.**** 2015-2016 öğretim yılında Diyarbakır'da her mahallede Kürtçe eğitim veren bir okulun açılmasına ihtiyaç duyulduğunu, bunun da yeni 7-8 okul açılması anlamına geldiğini belirten Aktaş eğitim kurumlarıyla ilgili tüm yetkinin belediyelerde olması gerektiğini ifade etmiştir.

- * Mazhar Aktaş ile yapılan görüşme, Diyarbakır, 24 Mart 2015.
 ** Mazhar Aktaş ile yapılan görüşme, Diyarbakır, 13 Şubat 2015.
 *** Mazhar Aktaş ile yapılan görüşme, Diyarbakır, 13 Şubat 2015.
 **** Mazhar Aktaş ile yapılan görüşme, Diyarbakır, 24 Mart 2015.

Anadilinden farklı bir dilde eğitim görmenin pratik hayatta yansımaları: Öğrenme-öğretme güçlüğü, okul başarısına olumsuz etki

Anadilinden farklı bir dilde eğitim görme, daha önemlisi eğitim dilinin yeterli düzeyde bilinmemesi öğrencilerin okuldaki başarısını önemli ölçüde olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çeşitli ülkelerde bu argümanı doğrulayan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Eğitim Reformu Girişimi'nin Türkiye ile ilgili olarak yürüttüğü bir çalışma, evde Türkçeden başka bir dil kullanan çocukların okuldaki başarısının nasıl olumsuz yönde etkilendiğini gözler önüne sermektedir:

“...Evlerinde Türkçe konuşulmayan öğrenciler evlerinde her zaman Türkçe konuşulan akranlarına oranla ciddi ölçüde daha düşük performans göstermektedir. Örneğin, Ege bölgesinde bu iki grubun matematik skorları arasındaki fark 100 puanın üzerine kadar çıkmıştır; bu fark ortalama iki okul yılına denk gelmektedir. Bir diğer deyişle, evlerinde Türkçe konuşulan çocuklar, konuşulmayan akranlarına oranla iki okul yılı ileride performans göstermektedir.”⁶⁹

Araştırma, ağırlıklı olarak anadili Kürtçe olan öğrencilerin yaşadığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da bulunan illerdeki öğrencilerin, özellikle de kız öğrencilerin başarı durumunun Türkiye'deki diğer bölgelere göre hayli düşük olduğunu göstermektedir.

“[Gözlemlerden] biri, kız öğrencilerin Doğu Anadolu'daki tüm bölgelerde daha yüksek puan almış olduğudur. Bunun yanında, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da ortalama matematik puanlarının tüm öğrenciler için ciddi oranda düşük olduğu göze çarpmaktadır. En yüksek ortalama puanların kaydedildiği Marmara bölgesinde erkek öğrencilerin ortalama matematik puanı (464) ile en düşük puanların kaydedildiği Güneydoğu Anadolu bölgesindeki erkek öğrencilerin puanı arasında 53 puan (ortalama 1 okul yılını aşkın) fark vardır. Aynı şekilde, kız öğrencilerde de bu puan farkı 49'dur. Doğu illerinde hem sosyoekonomik durum hem de hanede kullanılan dil gibi sosyo-kültürel etmenlerin yol açmış olabileceği bu olumsuz durum, eşitsizliğin ciddi bir göstergesi ola-

69 Eğitim Reformu Girişimi, *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı, Araştırma Raporu ve Analiz*, Mayıs 2014, s. 28.

bilir. Bunun ardındaki nedenleri araştırmak, eşitlikçi bir eğitim politikası geliştirilmesi açısından elzemdir.”⁷⁰

ERG’nin hazırladığı rapor, anadili Türkçeden farklı bir dil olan çocukların anadillerinin hâkim olduğu bir bölgede yaşamaları halinde, anadilleri eğitim dili olmasa dahi, başarı ortalamalarının arttığını göstermektedir:

“Bununla birlikte, evlerinde Türkçe dışında bir dil konuşulan öğrencilerin yoğun olduğu doğu ve güney bölgelerinde, evde Türkçe konuşmayan öğrenciler diğer bölgelere oranla daha yüksek başarı düzeyleri yakalamaktadır. Bu durum, doğu ve güney bölgelerindeki okulların farklı öğretim teknikleri kullanması ya da bu bölgelerdeki öğrencilerin kendilerini akranları arasında daha az dışlanmış hissetmesi gibi birçok etmen ile açıklanabilir. Önemli olan, anadili Türkçe olmayan çocukların başarı düzeylerinin, evde Türkçe konuşan akranlarına yaklaşması için atılması gereken adımların belirlenmesi ve bu konuda ortaya çıkan eşitsizliğin önüne geçilmeye çalışılmasıdır.”⁷¹

Anadil ve eğitim konusunda öğretmenler ve çeşitli topluluk üyeleri ile yapılan görüşmelerde sıklıkla dile getirilen sorunlardan biri, anadilinden farklı bir dilde öğrenim hayatına başlayan çocukların diğerlerine göre dezavantajlı duruma düştükleri ve bunun ders anlatmaya çalışan öğretmenler için de büyük bir güçlük olduğu yönündedir. Örneğin, Mardin’de Arapların, Kürtlerin veya Süryanilerin yoğun olarak yaşadığı yerlerde öğretmen olarak çalışan kişilerle yapılan görüşmelerde, çocuklarla aynı dili konuşmayan öğretmenlerin ders anlatmakta, çocukların ve bölgenin kültürüne uyum sağlamakta zorlandığı ve çocuklara öncelikle Türkçe öğretmek zorunda kaldıkları dile getirilmiştir.⁷² Bazı öğretmenler uygulamada aslında iki dilli eğitim vermek durumunda kaldıklarını anlatmaktadır:

“Ben şu an iki dilli olarak çalışıyorum zorunlu olarak, zorunluluktan dolayı ama şu şey de var bende, hani Türkçe öğrenmesi gerekiyor çocuğun, yani sistem bana

bunu dayatıyor. Müfettiş sınıfa geldiğinde ilk sorusu: ‘Çocuklar Türkçe biliyor mu, bilmiyor mu?’ Bunu soruyor, bunun üzerinden değerlendiriyor, öğretmeni bunun üzerinden değerlendiriyor.”⁷³

Yine Mardin’de görüşme yapılan bir öğretmenin liseye kadar geldiği halde okuma yazmayı tam olarak bilmeyen öğrencilerin olduğunu aktarması dikkat çekicidir.

Arap öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü bir okulda görev yapmakta olan bir rehber öğretmen, çocukların basit kelimeleri bile anlamakta zorlandığını ancak kendisinin anadilinin de Türkçeden farklı bir dil olduğu ve küçükken benzer sorunlar yaşadığı için çocuklar ile empati kurabildiğini anlatmaktadır. Aynı görüşmeci bir rehber öğretmen olarak çocuklarla görüşmelerini tek başına yapması gerektiğini ancak çocukların dilini bilmediği için görüşmeye çeviri yapacak bir kişiyi de dahil etmek zorunda kaldığını belirtmektedir. Ağırlıklı olarak Arap çocukların öğrenim gördüğü bir okulda görev yapmakta olan bir müzik öğretmeni de Arapça şarkılar öğrenmeye çalıştığını, çocukların bildiği bir dilden başka bir dile geçişin daha kolay olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir.

Anlatılar, çocukların anadillerini bilen veya öğrenmeye gayret eden öğretmenlerin kendi çabalarıyla, şahsi olarak geliştirdikleri yöntemlerle ve empati kurarak çocuklarla daha kolay uyum sağladığını göstermektedir. Helsinki Yurttaşlar Derneği’nin 2013 yılında yayımladığı bir rapor da anadilinde eğitim görmeme nedeniyle yaşanan pedagojik ve psikolojik tahribatın, Kürtçe bilen öğretmenlerin sınıflarında aynı derecede yaşanmayabildiğinin altını çizmektedir.⁷⁴ Rapor ayrıca Kürtçe bilmeyen ve “Doğu”da görev yapan “Batılı” öğretmenlerin Kürtçe öğrenmeye çalışmalarının çocukların güvenliğini kazanmalarına olumlu etkide bulunduğuna dikkat çekmektedir.⁷⁵

70 Age, s. 29.

71 Age, s. 28.

72 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

73 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

74 Banu Can, Prof. Dr. Fatma Gök, Soner Şimşek, *Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü, Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor?*, Helsinki Yurttaşlar Derneği, İstanbul, 2013, s. 9.

75 Age, s. 37.

RAM'lar, öğrenme güçlüğü çeken öğrenci olarak tanımlanma ve özel eğitim

Mardin'de görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde, anadili Türkçeden farklı bir dil olan çocukların yoğun olarak öğrenim gördüğü okullarda öğretmenlerin diğer okullarda olduğu gibi KPSS sınavı sonucuna ve puanlamaya göre yerleştirildiği ve ne kadar zorluk yaşanırsa yaşansın bu okullardan başka bir okula geçişin mümkün olmadığı aktarılmıştır. Batıdan gelen rehber öğretmenlerin bu duruma yabancı oldukları, kendilerine mevcut durumla nasıl baş edecekleri konusunda eğitim de verilmediği için bu zorluğu kavramakta zorlandıkları ve hatta çocuğun zihinsel engelli olduğunu düşündükleri anlatılmıştır.

Anadili Türkçeden farklı bir dil olan çocukların zihinsel engelli teşhisiyle özel eğitim kurumlarına yönlendirilmesi çeşitli görüşmelerde ve toplantılarda sıklıkla dile getirilen sorunlardan en çarpıcı olanıdır. Daha önce bazı STK'ların raporlarında da dikkat çekilen bu sorunun devam ettiği görülmektedir.⁷⁶ Bir çocuğun özel eğitime ihtiyaç duyup duymadığı konusunda rapor hazırlayan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) çocukların anadil sorununu dikkate almadan raporlar hazırlayabildiği ve bu şekilde hazırlanan raporların çocukların eğitim hayatını ve bütün geleceğini etkileyen önemli bir hata olduğu anlatılmaktadır. RAM'ların Türkçe olarak değerlendirme yaptığına ve anadilleri Türkçe olmayan çocuklara kolaylıkla "öğrenme güçlüğü çeken çocuk" teşhisi koyulabildiğine dair kaygılar sıklıkla paylaşılmaktadır.

"Şöyle bir problem de var. Mesela biz anlamayan çocukları ya da okuma bozukluğu olduğunu düşündüğümüz çocukları RAM'a gönderiyoruz ama RAM da daha çok, daha doğrusu Türkçeye göre değerlendirmeye alıyor, yani kendi anadiline göre değil tamamıyla Türkçeye göre değerlendirmeye alıyor. Şimdi, Türkçeye göre değerlendirmeye aldığı için zaten çocuk orada başarısız olacak, otomatikman başarısız olacak. Bu sefer yine resmi olarak etiketlenme ortaya çıkacak."⁷⁷

Bir müzik öğretmeni bir kaynaştırma öğrencisini sınıf içinde izledikten bir süre sonra, çocuğun tek sorununun anadilinin Türkçeden farklı bir dil olması olduğunu fark ettiğinden söz etmektedir.

"Bir öğrencim var. 5. sınıf kaynaştırma öğrencisi. İşte yüksek düzeyde kaynaştırma öğrencisi diye geçiyor. Aslında çocuk Arapça konuştuğu zaman Arap öğretmen arkadaşlarımız, 'Çok güzel şekilde kendisini ifade edebiliyor' [diyor]. Yani o çocuk aslında, orada anladım ki, yani çocuğun dil problemi çok yüksek, kesinlikle. Yani gerçekten de adil bir eğitim olsa o çocuk belki çok daha kendi işine yarayacak şekilde eğitim alabilir."⁷⁸

Bir öğretmen, 1. sınıftaki çocukların dil nedeniyle yaşadıkları zorluk uyum problemine dönüştüğü için hemen RAM'a yönlendirildiğini anlatıyor:

"Öğretmen işte geliyor, 1. sınıf öğretmeni. Daha çocuk yeni başlıyor. Daha ilk haftalarda. Geliyor, diyor ki, 'Şu anlamıyor' diyor. 'Şunu yönlendirsek mi?' diyor. 'RAM'a mı yönlendirsek?' Ben, 'Biraz daha bekleyelim, tanıyalım çocuğu, gözlemleyelim' diyorum. 'Yok, bu anlamıyor' diyorlar. Şimdi zaten dil problemi var. Hani çocuk 1. sınıfa gelir gelmez, zaten dil problemiyle geliyor. Bilmiyor Türkçeyi! Yani ayırt etmek imkânsız. Her vakada!..."⁷⁹

Diğer bir öğretmen dil sorunu yaşadığı için bir öğrencisinin okula gelmediğini tahmin ettiğini anlatmaktadır:

"Benim öğrencim şu an okula gelmiyor, 5. sınıf, M... diye bir çocuk. Hani Arapçayla kendisini çok iyi ifade ediyor. Arap arkadaşlarıyla çok güzel konuşuyor, anlaşıyor, diyalog kuruyor, öğretmenlerle! Ama hani Türkçeyle kendini ifade edemiyordu bu çocuk. E okulda da hiçbir şey anlamıyor şu anda. Aslında zekâ geriliği varsa da en alt düzeydedir, şu anda yapacak hiçbir şey yok, aile de göndermiyor artık. Kendi sınıfına da yetişemiyor, sıkılıyor, ağlıyor, içleniyor, 'Ben gitmek istiyorum, eve gidicem'. Böyle çok da sevimli bir öğrenci!"⁸⁰

76 Age, s. 33.

77 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

78 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

79 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

80 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

Roman çocukların da dil nedeni ile eğitim hayatında zorluklar yaşayabildikleri anlatılmaktadır. Bu zorluk, çocukların Türkçe dışında bir dili konuşmalarından ziyade sosyoekonomik koşulların yetersizliği ve eğitimlerinde karşı karşıya kaldıkları süregelen olanaksızlıklarla ilgilidir. Bu olgunun evlerde, ailelerinin ve yakın çevrelerinin Türkçeyi dar bir kelime hazinesiyle konuşmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dar bir kelime hazinesine sahip olan çocuk, eğitim hayatında Türkçeyi yeterince bilmeyen diğer çocuklar gibi sorun yaşamakta, çok temel metinleri ya da anlatımları anlamakta zorluk yaşayabilmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler ideal olanın çocukların öğrenim hayatına kendi anadillerinde başlamaları olduğunu; ayrıca eğitim fakültelerinde Türkiye'nin farklı bölgeleri, farklı diller, inançlar ve kültürler dikkate alınarak farklı eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Henüz fakültede öğrenciyken bu kaygılar dile getirildiğinde öğretmen olmaya aday arkadaşlarının dahi kendilerine tepki gösterdiğini anlatan öğretmenler, anadilleri Türkçeden farklı bir dil olan çocukların öğrenim gördüğü okullarda çocuklarla aynı dili konuşan öğretmenlerin görevlendirilmesine gayret gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir.⁸¹

B. DİN/İNANÇ TEMELLİ AYRIMCILIK

iii. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

1950'li yıllardan itibaren seçimlik olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKAB) 1982 Anayasası ile zorunlu hale getirilmiştir. Anayasa'nın halen yürürlükte olan "Din ve Vicdan Hürriyeti" başlıklı 24. maddesi şu düzenlemeyi içermektedir:

"Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.

...Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır..."

Anayasadaki düzenleme doğrultusunda Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 1983 yılında yapılan değişiklikle zorunlu DKAB dersi eğitime ilişkin temel kanuna da girmiştir.⁸² İlkokul 4. sınıftan itibaren zorunlu olarak okutulan DKAB dersi Anayasa ve uluslararası sözleşmeler tarafından güvenceye alınan din ve vicdan hürriyeti, eğitim hakkı ve ayrımcılık yasağı gibi pek çok temel insan hakkının ihlal edilmesine yol açmaktadır.

Dersin içeriği

Her ne kadar son yıllarda içeriği daha kapsayıcı hale gelmiş olsa da zorunlu DKAB dersi esas olarak Sünni İslam inancının Hanefi mezhebini öğreten bir derstir. Eğitim Reformu Girişimi'nin 2007 tarihli bir raporunda, bu derslerde öğrencilere dua ezberletildiği; namaz, oruç, zekât ve hacca dair bilgiler öğretildiği; bu ders kapsamında "din eğitimi" yapıldığı anlatılmaktadır.⁸³ 2000 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen bir tebliğe göre dersin içeriğinin Musevilik, Hıristiyanlık, Hinduizm ve Budizmi içerecek şekilde değiştirilmesi öngörülmüştür.⁸⁴ 2005 yılında ise dersin içeriği İslam dışındaki dinlere ilişkin daha fazla bilgi içerecek şekilde değiştirilmiştir.⁸⁵ Bu değişikliklere rağmen, DKAB dersi uluslararası standartlara uygun hale getirilmemiştir.

81 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

82 Kanunun 12. maddesi şöyledir: "Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.". Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 14 Haziran 1973.

83 *Türkiye'de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı*, ERG, 2007, s. 2.

84 373 sayılı karar, 19 Eylül 2000 tarihinde kabul edilmiştir.

85 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 31 Mart 2005'te kabul ettiği 16 sayılı kararı.

Tarih Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları III projesi kapsamında DKAB derslerinin kitapları incelenmiştir. Proje kapsamında hazırlanan rapora göre, DKAB kitaplarında her ne kadar Yahudilikten Budizme, Alevilikten Nusayriliğe kadar farklı inanç ve mezheplerden söz edilmeye başlanmışsa da, 12. sınıfa gelinceye kadar kitaplarda “Tek doğru ve meşru yaşam biçimi Sünni İslam’a dayalı Müslümanlıktır” mesajı verilmekte, dolayısıyla farklı inançların bu sınıfta ele alınması sembolik düzeye indirgenmektedir. Rapora göre kitaplardaki Alevilik tanımı da, Türkiye’deki Alevilikle ilgili çeşitliliği yansıtmaktan uzaktır.

“Hz. Ali’yi seven, sayan ve ona taraftar olan kişiye Alevi denir. Aleviler; Allah’ın birliğine inanan, Hz. Muhammed’i son peygamber olarak kabul eden, kutsal kitabı Kur’an-ı Kerim olan, Hz. Muhammed’i ve onun ehl-i beytini seven Müslümanlardır.” (*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* 12, MEB, 55)⁸⁶

Hristiyan ve Musevi ailelerin çocuklarının muaf olabildikleri bu dersten halen günümüzde başka inançlara mensup olan veya herhangi bir sebeple çocuklarının bu dersi almalarını arzu etmeyen ailelerin çocuklarının muaf tutulması mümkün değildir. Bugün Türkiye’de 15 milyon civarında Alevi yaşamaktadır ve Alevi inancına mensup olan bazı kişiler ile Alevi STK’lar yıllardır bu dersin müfredattan kaldırılması veya yenilenmesi için kampanyalar yürütmekte, okullara çocuklarının dersten muaf tutulmaları için başvuruda bulunmakta ve başvurularının sonuçsuz kalması sebebiyle de yargı yoluna başvurmaktadır. Söz konusu muafiyet başvurularından birisinin reddedilmesi nedeniyle açılan bir dava 2007’de Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tarafından karara bağlanmıştır. Zorunlu DKAB dersi konusunda AİHM’in aldığı ilk karar olan Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye kararında Mahkeme, Alevi inancına mensup olan başvuru sahiplerinin AİHS’ne Ek 1 No’lu Protokol’ün 2. maddesi ile güvenceye alınan

eğitim hakkının⁸⁷ ihlal edildiğine karar vermiştir.⁸⁸ Dersin nesnellik ve çoğulculuk ölçütlerine uygun olmadığına, Zengin’in dini ve felsefi kanaatlerine saygı gösterilmediğine işaret eden Mahkeme, muafiyet mekanizmasını da eleştirmiştir. 9 Ocak 2008’de nihai hale gelen bu kararın hayata geçirilmesi için Türkiye gereken adımları atmamıştır.

Nitekim bu nedenle AİHM’e 2011 yılında yapılan bir başka başvuruya ilişkin olarak yine eğitim hakkının ihlal edildiğine karar verilmiştir. Başvurucuların zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi’nin içeriğinin esas olarak Sünni İslam inancına ilişkin olduğunu, derste Aleviliğin bir inanç olmaktan ziyade bir kültür veya gelenek olarak anlatıldığını, dersin içeriğinin çocuklarının kendi inançlarına uygun bir eğitim görme haklarını ihlal ettiğini iddia ettiği başvuruya ilişkin Mahkeme kararı Eylül 2014’te açıklanmıştır. Mahkeme Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye isimli kararda Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye kararı alındığından beri zorunlu DKAB’nin içeriğinde değişiklikler yapıldığını, Alevilik inancına önceki döneme oranla daha fazla yer verildiğini ancak dersin hâlâ ağırlıklı olarak İslam inancına dair bilgiler içerdiğini, Alevilerin bu dersten muaf olmalarını sağlayacak bir mekanizma kurulmadığını veya dersin seçimlik hale getirilmediğini belirterek eğitim hakkının ihlal edildiğine karar vermiştir.⁸⁹ Kararda Türkiye’nin bu uygulamaya bir an önce son vermesi gerektiği, ebeveynlerin kendi inançlarını veya felsefi görüşlerini açıklamak zorunda kalmadan çocuklarını bu dersten muaf tutabilecekleri bir mekanizmanın kurulması gerektiği belirtilmiştir.

Mahkeme kararının açıklanmasından sonra çeşitli Alevi kuruluşları ve insan hakları örgütleri dersin yenilenmesi taleplerini yeniden dile ge-

86 Kenan Çayır, “Biz” Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2014.

87 AİHS’ne Ek 1 No’lu Protokol, Madde 2: “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.”

88 Hasan ve Eylem Zengin-Türkiye, AİHM, Başvuru No: 1448/04, 9 Ekim 2007 tarihli karar.

89 Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye, AİHM, Başvuru No: 21163/11, 16 Eylül 2014 tarihli karar.

tirmiştir.⁹⁰ 8 Şubat 2015 tarihinde İstanbul'da çok sayıda Alevi STK ve Eğitim-Sen zorunlu DKAB dersinin kaldırılmasını da içeren taleplerini gündeme getirmek için bir gösteri düzenleyerek, Türkiye kamuoyuna 13 Şubat'ta okulları bir günlük boykot etme, çocuklarını okullara göndermeme çağrısında bulunmuştur. Bütün bu karşı duruşlara rağmen zorunlu DKAB dersinin seçimlik hale getirilmesi veya içeriğinin değiştirilmesi yönünde henüz olumlu bir adım atılmış değildir.

17 Haziran 2015'te basında çıkan bir habere göre Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye kararının ardından, Danıştay da DKAB dersinin içeriği itibarıyla bir "din dersi" olduğuna karar vererek çocuğunu dersten muaf tutmak isteyen bir kişinin başvurusunu haklı bulmuştur.⁹¹ Antalya'da İdare Mahkemesi'ne başvurarak davayı kazanan bir kişinin çocuğu DKAB dersinden muaf tutulmuş, ancak okulun bulunduğu ilçedeki Kaymakamlığın Mahkeme kararını temyiz etmesi üzerine dosya Danıştay'a gönderilmiştir. Danıştay 8. Dairesi ilk kararında ders kitaplarında din öğretiminde bir mezhebin veya tarikatın esas alınmadığına, kitapların genel

olarak mezhepler üstü bir yaklaşım esas alınarak hazırlandığına işaret ederek, yerel mahkemenin kararını bozmuş ve yerel mahkeme bu karara uymuştur. Ancak Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye kararının açıklanmasının ardından davacının ek savunma göndermesi üzerine Danıştay 8. Dairesi kararını değiştirmiştir.

Habere göre AİHM'nin Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye kararına atıfta bulunan Danıştay 8. Dairesi "devletin eğitim ve öğretimle ilgili üzerine düşen görevleri yerine getirirken müfredatta yer alan bilgilerin nesnel ve çoğulcu şekilde aktarılmasına dikkat etmesi ve ebeveynlerin dini ve felsefi kanaatlerine saygı göstermesi gerektiği"nin altını çizmiş, "devletin dinler karşısında tarafsız kalarak bütün dinsel inançları eşdeğer görmesi gerektiği"ni vurgulamıştır. Kararda "Öğretimde uygulanan müfredatın belirli bir din anlayışını esas alması durumunda bunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi olarak kabul edilemeyeceği ve din eğitimi halini alacağı açıktır" denmiştir. Adının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olmasına rağmen içeriği itibarıyla dersin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi olmadığının altını çizen Danıştay, dersin içeriğinin davacıların bir inanca mensup veya ateist olup olmadıklarına bakılmaksın dini ve felsefi inançlarına ya da inançsızlıklarına uygun olmadığına hükmetmiştir. Danıştay'ın anılan kararı şunu göstermektedir ki, zorunlu DKAB dersinden muafiyet için mutlaka İslamdan başka bir inanca mensup olmak gerekmektedir.

Ayrıca içeriğine bakıldığında, zorunlu DKAB dersinin sadece bu dersten muaf tutulmak isteyen kişiler için değil, tekçi, ötekileştirici ve toplumsal kutuplaşmayı tetiklemesi bakımından tüm Türkiye için sorunlu bir ders olduğu sıkça dillendirilmektedir. Bu dersten muaf tutulan öğrencilerin velileri de dersin içeriği ve toplumsal etkileri konusunda endişelidir. DKAB'nin çoğulculuktan uzak, belirli bir inancın yüceltilmesi ve öğretilmesi üzerine kurulu olduğu yönündeki endişeler, dersten muaf tutulan bazı Hristiyanlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından ifade edilmektedir.⁹²

90 Norveç Helsinki Komitesi: İnanç Özgürlüğü Girişimi'nin Mahkeme kararına ilişkin açıklaması için bkz. "NHC / İnanç Özgürlüğü Girişimi: AİHM Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye / Türkiye Eğitim Sistemini Din veya İnanç Özgürlüğü Hakkı Konusundaki Yükümlülükleriyle Uyumlu Hale Getirmeli". <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/nhc-inanc-ozgurlugu-girisimi-aihm-mansur-yalcin-ve-digerleri-turkiye-turkiye-egitim-sistemini-din-veya-inanc-ozgurlugu-hakki-konusundaki-yukumlulukleriyle-uyumlu-hale-getirmeli/> Aynı örgüt Başbakan Ahmet Davutoğlu'na bir mektup da göndererek AİHM kararının gereklerinin yerine getirilmesi talebinde bulundu; dersin içeriği ve muafiyet mekanizması hakkında önerilerde bulundu. Bkz. "Norveç Helsinki Komitesi / İnanç Özgürlüğü Girişimi'nden Başbakan Davutoğlu'na Çağrı", <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/norvechelsinki-komitesi-inanc-ozgurlugu-girisiminden-basbakan-davutoglu-na-cagiri/>

91 "Danıştay, din kültürü dersinin 'din eğitimi' olduğuna karar verdi", *Hürriyet*, 17 Haziran 2015. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/29310136.asp> Danıştay 8. Daire'nin ilgili kararı hakkında bu bölümde yer alan tüm bilgiler anılan gazete haberinden derlenmiştir.

92 Protestan Kiliseler Derneği izleme raporu, 2015.

Kuşkusuz ki bu dersin nasıl reforme edileceği konusunda farklı görüşler dile getirilmektedir. Dersin zorunlu olarak kalması ancak tüm inançlara ilişkin eşit düzeyde ve objektif bilgiler vermesi, seçimlik hale getirilmesi veya tamamen ortadan kaldırılması gibi öneriler kamuoyuyla paylaşılmaktadır. Örneğin, Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü Girişimi DKAB dersinin zorunlu olmaktan çıkarılmasını, eğer ders zorunlu kalacak ise içeriğinin gözden geçirilerek dinler hakkında nesnel bilgi veren bir niteliğe kavuşturularak değiştirilmesini ve Toledo Kılavuz İlkeleri'yle uyumlu hale getirilmesini; bu olmadığı sürece, öğrencilerin basit bir şekilde taleplerini belirterek dersten muaf olabilmelerinin sağlanmasını, öğrencinin din veya inancını açıklamak zorunda bırakılmayacağı bir mekanizmanın oluşturulmasını önermektedir.⁹³ Süryaniler tarafından kurulan Mezopotamya Kültür ve Dayanışma Derneği (MEZODER) de muafiyet mekanizmasının yarattığı sıkıntılar ve dersin içeriği nedeniyle zorunlu din dersinin kaldırılmasını önermektedir.⁹⁴ Eğitim-Sen mevcut DKAB dersinin kaldırılmasını ve bütün dinlerin eşit ve objektif olarak anlatıldığı seçmeli bir dersin müfredata alınmasını önermektedir.⁹⁵

AİHM kararları nedeniyle DKAB dersinin içeriğinin değiştirilmesi veya zorunlu olmaktan çıkarılmasına dair talepler yinelenirken, Aralık 2014'te MEB tarafından düzenlenen 19. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan DKAB dersinin ilkökul 1., 2. ve 3. sınıflarda da okutulması yönündeki tavsiye kararı toplumda endişelere yol açmıştır.

"19. Şurâ'da ilkökul 1., 2. ve 3. sınıflarda din dersinin zorunlu olması önerildi. Bu pedagojiye aykırıdır çünkü

çocuk ancak 12 yaşında sosyal kavramları anlamaya başlıyor."⁹⁶

Şûra kararları resmi olarak bağlayıcı olmasalar da eğitim politikaları üzerindeki önemli etkileri uygulamada açıkça görülmektedir.

Bunun doğrusu, konunun muhataplarının dahil olacağı katılımcı bir prosedür uygulanarak tüm tarafların haklarının korunmasını sağlayacak ve bu raporun birinci bölümünde aktarılan uluslararası standartlara uygun bir çözümün bulunması olacaktır.

Dersten muaf olma: Muafiyet için başvuru dilekçesi istenmesi

Zorunlu DKAB dersinden Hristiyan ve Musevi kişilerin çocukları muaf tutulabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı'nın 9 Temmuz 1990 tarihli ve 1 sayılı kararına göre, Müslüman olmayan öğrenciler inançlarını belgelendirmeleri kaydıyla DKAB dersinden muaf olabilmektedir. Çocukların derse katılmama hakları bulunduğu halde, birçok okul yönetiminin bu karardan haberi bulunmamaktadır; bazı vakalarda çocuklar zorunlu olarak DKAB dersine girmek durumunda kalmakta veya muafiyet için velilerden yazılı dilekçe istenmektedir.⁹⁷

Uygulamada muafiyet mekanizması okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Kimliğinde Hristiyan veya Musevi olduğu yazılı olan öğrencilerin herhangi bir başvuru olmaksızın dersten muaf tutulması gerekirken, bazı okullarda muafiyet için velilerden başvuruda bulunmaları istenmektedir.⁹⁸ Başvurulara cevap verilmesi aylar sürebilmekte ve

93 "Norveç Helsinki Komitesi / İnanç Özgürlüğü Girişimi'nden Başbakan Davutoğlu'na Çağrı", 16 Eylül 2014, <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/nhc-inanc-ozgurlugu-girisimi-aihm-mansur-yalcin-ve-digerleri-turkiye-turkiye-egitim-sistemini-din-veya-inanc-ozgurlugu-hakki-konusundaki-yukumculukleriyle-uyumlu-hale-getirmeli/>

94 Mezopotamya Kültür ve Dayanışma Derneği İzleme Raporu, İstanbul, 2015.

95 Eğitim-Sen Başkanı Kamuran Karaca ile görüşme, Ankara, 26 Mart 2015.

96 Eğitim-Sen Başkan Kamuran Karaca ile görüşme, Ankara, 26 Mart 2015.

97 Protestan Kiliseler Derneği izleme raporu, 2015. Görüşme yapılan bir Hristiyan ruhani önder de zorunlu DKAB dersinden muafiyet için Hristiyan velilerden muafiyet dilekçesi talep edildiğini aktarmaktadır. Bir Hristiyan ruhani önder ile görüşme, Diyarbakır, 10 Şubat 2015.

98 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen çalıştayda Protestan Kiliseleri Derneği temsilcisinin anlatımı.

bu süre boyunca öğrenci zorunlu DKAB dersini almaya devam etmek zorunda kalmaktadır. Örneğin İstanbul Sancaktepe’de bir aile çocuğunun zorunlu DKAB dersinden muaf tutulması için okula dilekçe vermiş ve okul idaresi dilekçenin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gönderileceğini, oradan cevap bekleneneceğini belirtmiştir. Üç ay boyunca okul idaresi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden henüz bir yanıt gelmediğini belirtmiş ve öğrenci bu süre zarfında zorunlu DKAB dersine girmeye devam etmiştir. Aile başvurularına bir cevap alabilmek için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nü ziyaret etmiş, Müdürlüğün dilekçelerine olumlu cevap verdiğini ve bu cevabın aylar önce okula gönderildiğini öğrenmiştir. Bu örnek, zorunlu DKAB dersinden muafiyet konusunda okulların muafiyet dilekçesi istemeleri ve değerlendirme sürecinin nasıl keyfi olarak ve öğrencinin aleyhine işleyebileceğini göstermektedir.

İnancı ispat mecburiyeti

Geçmişte öğrencinin hangi inanca mensup olduğu, dolayısıyla zorunlu DKAB dersinden muaf tutulup tutulamayacağı belirlenirken vatandaşlık kimliğindeki din hanesinde yazılı olan bilgi esas alınmakta, bunun yanı sıra öğrenci velilerinin kimliklerindeki din hanesinde yazılı olan bilgiye de bakılmaktaydı. Ancak 3 Şubat 2015’te MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından valiliklere gönderilen bir yazıya göre, zorunlu DKAB dersinden muafiyet için yalnızca öğrencinin kimliğindeki din hanesinde yer alan bilginin esas alınması gerekmektedir. Şöyle ki, bir öğrencinin anne ve/veya babasının kimliğindeki din hanesinde Hristiyan veya Musevi yazılı olsa dahi, kendi kimliğindeki din hanesi boş bırakılmış veya din hanesine Hristiyanlık veya Musevilik dışında bir inanç yazılmış olan öğrenci zorunlu DKAB dersinden muaf olamamaktadır.⁹⁹ Yeni Hristiyanlar olarak adlandırılan Hristiyanların %80-85’inin ayrımcılığa uğrama kaygısıyla kimliklerindeki din hanesinde yer alan İslam ibaresini değiştirmedikleri ve çocuklarının kimliklerinde de din hanesinde “İslam” yazılı ol-

duğu anlatılmaktadır.¹⁰⁰ Bu durumda olan veya çocuğunun inancını belirli bir yaşa geldikten sonra kendisinin seçmesini tercih ettiği için veya başka bir sebeple kimliğindeki din hanesini boş bırakan veliler, bu düzenleme nedeniyle zorunlu DKAB dersinden muafiyet için söz konusu haneye Hristiyan veya Musevi yazmak zorundadır.

Bazı okullarda öğrenci veya velisinin kimliğindeki din hanesinde yazılı olan bilgi çocuğun zorunlu DKAB dersinden muaf tutulması için yeterli görülmemekte ve velilerden inançlarını ispat için belgeler istenebilmektedir. İzmir’de biri devlet okulu, diğeri özel olan iki okulda böylesi bir sorun yaşanmıştır. Bu iki okulda öğrencilerin kimliklerinin din hanesinde Hristiyan yazılı olduğu halde, zorunlu DKAB dersinden muaf tutulabilmeleri için velilerinden ailelerin kiliseye üye olduğuna dair bir yazı getirmeleri istenmiştir. Muafiyet sürecinin bu yöntemle uzatılmasının sağlandığı ve bu süreçte de öğrencilerin zorunlu DKAB dersine girmeye devam ettikleri anlatılmaktadır.¹⁰¹

Şunu hatırlatmak gerekir ki dersten muafiyet için inancını açıklamak zorunda kalmak Anayasa ve uluslararası sözleşmeler tarafından güvenceye alınan din ve vicdan hürriyetinin ihlalidir. Mevcut muafiyet mekanizmasının öğrencinin inancını açıklamak ve hatta ispatlamak zorunda bırakıyor olması bu raporun birinci bölümünde aktarılan uluslararası standartlara ve ilgili AİHM kararlarına aykırıdır.

Dersten muaf tutulan öğrenciler ders sırasında ne yaparlar?

Zorunlu DKAB dersinden muaf tutulan öğrencilerin dersin görülmekte olduğu saatte neler yaptıkları, zamanlarını nasıl değerlendirdikleri okuldan okula farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bu ders saatlerini değerlendirmeleri veya alternatif bir ders almaları için genel bir düzenleme henüz yapılmış değildir. Son yıllara kadar bu dersten muaf tutu-

99 Gönül Koca, “Din Dersi Muafiyetine Belge Şartı”, *Hürriyet*, 10 Şubat 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/28164296.asp>.

100 Protestan Kiliseler Derneği temsilcisinin anlatımı İstanbul, 2015.

101 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır’da düzenlenen çalıştayda Protestan Kiliseler Derneği temsilcisinin anlatımı.

lan öğrenciler genel olarak kantinde, bahçede veya müdür muavininin odasında oturarak beklemekteydi. Protestan Kiliseler Derneği'nin bu konuda yaptığı bir başvuru üzerine MEB'in okullara bir tebliğ gönderdiği, zorunlu DKAB dersinden muaf tutulan öğrencilerin aynı saatte okul kütüphanesini kullanmalarının sağlanmasının istendiği ve özellikle büyük kentlerdeki okullarda bu tebliğe uyulduğu anlatılmaktadır.¹⁰² Ancak kütüphanesi bulunmayan okullarda bu tebliğin bir faydasının olmadığı ve öğrencinin okul içinde koridorlarda dolaşmak zorunda kaldığı aktarılmaktadır.¹⁰³

Ender görülmekle birlikte, bazı okullarda öğrenciler zorunlu DKAB dersi sabah ilk ders saatindeyse dersin bitiminde okula gelmekte veya son ders saatindeyse DKAB'ye girmeden okuldan ayrılabilir. ¹⁰⁴ Zorunlu DKAB dersinin ara ders olduğu durumlarda pek çok okulda bu dersten muaf tutulan öğrenciler ders sırasında sınıftan dışarı çıkmakta ve okulda herhangi bir yerde zaman geçirmektedir. Ancak Diyarbakır'daki bir okulda bir papazın çocuğu zorunlu DKAB dersinden muaf olduğu halde ders sırasında sınıfta oturmak ve tüm dersi, hatta kendi inancı ile çelişen bilgileri dinlemek zorunda kalmıştır.¹⁰⁵ Derste kendi inancı olan Hristiyanlık konusunda kullanılan olumsuz ifadeleri ve yanlış bilgileri dinlemek zorunda kalan öğrencinin bu nedenle büyük üzüntü yaşadığı aktarılmaktadır.¹⁰⁶

DKAB dersinden muaf olan öğrencilerin okulda bir anlamda boş boş dolaşmak zorunda bırakılmaları bu çocukların aynı zamanda "ifşa olmaları"na ve taciz edilmelerine de sebep olmaktadır. Bir öğretmen çalıştığı okulda dersten muaf olan Süryani öğrencilerin maruz kaldığı muameleyle ilgili gözlemlerini şöyle anlatmaktadır:

"Süryani çocuklarının yaşadığı en büyük problemlerden biri de muaf oldukları derste, zamanını nerede geçirecekleridir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'nden muaf olan öğrencilerin bu ders işlendiğinde sınıfta oturmaları isteniyor. Yani bir nevi ders muaf olmasına rağmen zorunlu olarak dinletiliyor. Öğrenciler bu derslerde dışarı çıkmak istemektedirler. Dışarı çıkan öğrenciler de bu defa başka öğretmen idareci ve öğrenciler tarafından birçok soruya maruz kalmaktadırlar. Çocuklar zor durumda kalmaktadır. 'Neden dışardasın, içeri gir, koridorda ne geziniyorsun' vb. Çocuk herkese teker teker cevap yetiştirmek zorunda kalmaktadır. Bu durum bazen hakarete kadar varmakta ve öğrencilerin psikolojisini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tür sorunların giderilmesi için öğrencilere mutlaka bir ortam oluşturulmalıdır. Öğrenci ya kitaplığa yönlendirilmeli ya da ders çalışıp rahatsız edilmeyeceği bir oda oluşturulmalıdır. Özellikle kız öğrenciler için durum çok önem arz etmektedir. Dersler ya ilk saatlere alınmalı ya da son saate alınıp öğrenci gerekirse eve gönderilmelidir. Mescit için yer bulunuyorsa bu durumdaki çocuklar için de çalışma ortamı yaratılmalıdır. Birçok veli ilgililerin haberi olduğunu ancak bir çözüm bulmadıklarını ifade etmektedir."¹⁰⁷

Zorunlu DKAB dersini veren öğretmenler

Zorunlu DKAB derslerini imam hatip okulları veya ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler vermektedir; dolayısıyla bu derslerin bütün dinler konusunda eşit düzeyde eğitim görmeyen öğretmenler tarafından verilmesi bir sorun olarak görülmektedir. Dersi veren öğretmenlerin ilahiyat fakültesi mezunu olduğu durumda bile gördükleri eğitim nedeniyle tüm dinler konusunda objektif bilgiye sahip olmadıkları ve tüm dinlere eşit mesafede bir üslup kullanmadıkları sıklıkla dile getirilen bir sorundur. Dersin çerçevesi dışında bir içerikle dersi veren bazı öğretmenlerin dersi nasıl anlattığı, İslam dışındaki dinlerden nasıl söz ettiği de önemli sorunlardan biri olarak aktarılmaktadır. Protestan Kiliseler Derneği temsilcisi durumu şöyle anlatmaktadır:

"Dersi veren bazı öğretmenlerin ders sırasında başka inançlar konusu gündeme geldiğinde, müfredatın dışında, Müslümanlık dışında diğer inançları küçük düşürücü ve Müslümanlığın üstünlüğünü vurgulayıcı tutum ve davranışlar sergilediği, geçmiş yıllarda tarafımıza bazı vakalar ile bildirilmişti."

102 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen çalıştayda Protestan Kiliseler Derneği temsilcisinin anlatımı.

103 Bir Hristiyan ruhani önder ile görüşme, Diyarbakır, 10 Şubat 2015.

104 Bir Süryani STK temsilcisi ile görüşme, Midyat, 10 Şubat 2015.

105 Bir kilise papazı ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

106 Bir kilise papazı ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

107 MEZODER izleme raporu, 2015.

Zorunlu DKAB dersini veren bazı öğretmenlerin müfredatın dışına çıktıkları, ders programında öngörülme-yen bilgi ve uygulamaları derse taşıdıkları da paylaşılan sorunlar arasında yer almaktadır. Örnek olarak yurtdışından gelen Hristiyan bir ailenin, İslamı öğrenmesi için çocuğuna DKAB dersini aldırıldığı, müfredatta olmamasına rağmen öğretmenin çocuğa her ders birkaç kere kelime-i şahadet getirttiği aktarılmaktadır.¹⁰⁸ Eğitim-Sen'in 2014-2014 öğretim dönemine ilişkin raporunda MEB'in Diyanet İşleri Başkanlığı'nın dini vakıflarla imzaladığı protokoller çerçevesinde okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin camilere götürülme vakalarının arttığına altı çizilmektedir.¹⁰⁹

Zorunlu DKAB Dersi'nden muaf tutulmanın etkileri: Teşhir edilmeye ve ayrımcı muameleye maruz kalma

Öğrencilerin DKAB dersine girenler ve dersten muaf olanlar olarak ikiye ayrılması Müslüman olmayan çocukların teşhir edilmelerine yol açmakta; öğrenciler, arkadaşları ve hatta bazı öğretmenleri tarafından farklı bir inanca mensup oldukları için dışlanmakta, aşağılanmakta, hakarete uğramakta hatta fiziksel saldırıya maruz kalabilmektedirler.¹¹⁰ Örneğin Diyarbakır'da bir zorunlu DKAB dersi öğretmeni okulun koridorunda herkesin duyacağı şekilde dersten muaf olan Hristiyan bir öğrenciye yüksek sesle bağırarak "Seni Müslümanlığa davet ediyorum" demiştir.¹¹¹ DKAB dersini veren bir di-

ğer öğretmenin İstanbul'da dersten muaf olan bir öğrencinin velisini nasıl taciz ettiği de şöyle anlatılmaktadır:

"Başka bir örnek ise, öğrencisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'nden muaf olan Süryani bir öğrencinin velisi katıldığı veli toplantısında, Din dersi öğretmeni tarafından, çocuğunun neden din dersine girmedeği [sorgulanarak], bütün veliler içinde azarlanıyor ve öğrencinin derse girmesi isteniyor. Anne, veli toplantısında konuşmuyor. Ancak konuyu bir akrabasına anlatınca, akrabası okula gidip okul müdürüyle görüşüyor. Okul müdürü konuyu öğretmenler kurulu toplantısında gündeme alarak bu tür konuların bir daha yaşanmamasını isteyerek bütün öğretmenleri uyarıyor ve daha sonra o okulda benzer bir olay yaşanmıyor."¹¹²

Yerleştirme sınavlarında dezavantajlı duruma düşme

2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemi çerçevesinde 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak yılda iki defa düzenlenen sınavlarda alınan puanlar dikkate alınarak öğrenciler çeşitli liselere yerleştirilmektedir. TEOG sınavlarında zorunlu DKAB dersiyle ilgili sorular da sorulmaktadır.¹¹³ Bu uygulama ilk defa TEOG sistemi ile başlamıştır. AİHM kararlarıyla içeriğinin ve dersten muafiyet mekanizmasının insan hakkı ihlaline yol açtığı tescil edilen DKAB dersi, TEOG sınavlarında dersle ilgili sorular sorulması nedeniyle kalıcı olarak zorunlu hale gelmektedir.¹¹⁴ İlk yıl bu dersten

108 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen çalıştayda Protestan Kiliseler Derneği temsilcisinin anlatımı.

109 "2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Eğitimin Sorunlarına Çözümler Üretilmemiş, Yapısal Sorunlar Katlanarak Artmıştır!", Eğitim-Sen 2014-2015 raporu.

110 Protestan Kiliseler Derneği izleme raporu, 2015.

111 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen çalıştayda bir Hristiyan ruhani önderin anlatımı. Dersten muaf tutulan öğrencilerin dışlanma sorunuyla karşı karşıya kalmalarına Norveç Helsinki Komitesi de 2013-2014 yılı izleme raporunda yer vermişti: "Muafiyet hakkını kullanan Hristiyan ve Yehova Şahidi aileler, özellikle devlet okullarında, çocuklarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden muaf olma hakkını

kullandıkları için zaman zaman dışlandıklarını ifade etmektedirler." Bkz. Türkiyede İnanç Özgürlüğü Hakkını İzleme Raporu, 13 Ekim 2014, <http://inancozgurlugugirisimi.org/wp-content/uploads/2014/10/NHC-%C4%B0%C3%96G-T%C3%BCrkiyede-%C4%B0nan%C3%A7-%C3%96zg%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BC-Hakk%C4%B1n%C4%B1-%C4%B0zleme-Raporu.pdf>, s. 31.

112 MEZODER izleme raporu, 2015.

113 MEB'in DKAB dersinden muaf olanlar ve TEOG sınavı konusunda yaptığı ilk bilgilendirme için bkz. "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi ile İlgili Sıkça Sorulan Sorular", http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf

114 Kerem Altıparmak, Norveç Helsinki Komitesi,

muaf olan öğrenciler için herhangi bir tedbir ön-görülmemiş ve dersten muaf olan öğrenciler için MEB “muaf” yerine “girmedir” şeklinde bir kodlama yapmıştır; bu kodlama nedeniyle öğrenciler sınavdan sıfır almış gibi işlem görmüş, hak ettiklerinden daha düşük bir puan almışlardır.¹¹⁵ Oysa genel olarak bilindiği üzere DKAB dersinden alınan notlar ve TEOG sınavında DKAB dersiyle ilgili sorulara doğru cevap verme oranı yüksektir. Dolayısıyla bu dersten muaf olan öğrenciler diğerlerine göre ciddi bir miktarda puan kaybı yaşamaktadır.

Kamu Denetçiliği Kurumu’na (KDK) yapılan bir başvuruya ilişkin tavsiye kararında KDK, DKAB dersinden muaf tutulan öğrencilerin TEOG sınavlarında dezavantajlı duruma düştüğüne karar vermiş ve DKAB testinden muaf olan öğrenciler için, farklı alanlardan denk/eşdeğer sorular hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.¹¹⁶ Halihazırda zorunlu DKAB dersinden muaf olan öğrenciler TEOG sınavında bu dersle ilgili soruları cevaplamamakta, Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe bölümlerinden aldıkları puanların ortalaması DKAB sorularından aldıkları puan olarak hesaplanmaktadır. Genel olarak DKAB sorularından yüksek puan alınırken, diğer bölümlere ait puanlarının ortalamasının esas alınması DKAB dersinden muaf olan öğrencileri dezavantajlı duruma sokmuştur. Protestan Kiliseler Derneği temsilcisi oluşan dezavantajlılık nedeniyle bu sorunun henüz ortadan kaldırılmadığını belirtmektedir.¹¹⁷ Ayrıca uygulamada da hâlâ sorunlar yaşanmaktadır. Nitekim 2015 yılında düzenlenen TEOG sınavında zorunlu DKAB dersinden muaf olan 371 öğrencinin puanları hesaplanırken, zorunlu DKAB dersi sınavına girmiş ve sıfır almışlar gibi bir he-

saplama yapıldığı ortaya çıkmıştır.¹¹⁸ Yapılan başvurular üzerine puanlar yeniden hesaplanmıştır, ancak bu, benzer bir hesaplama hatasının tekrar yapılmayacağını garanti etmemektedir. Görüşme yapılan bir uzman, söz konusu dezavantajlı durumdan kurtulmak için, muafiyet hakkı olan Hristiyanların da DKAB dersini almaya çalıştıklarını söylemektedir.¹¹⁹

Azınlık okullarında okuyan öğrenciler de TEOG sınavında DKAB dersiyle ilgili sorular sorulması nedeniyle dezavantajlı durumdadır, ancak bu öğrencilerin durumu diğerlerinden biraz farklıdır. Azınlık okullarında okuyan öğrenciler DKAB adlı bir ders almaktadır, ancak bu derste İslam dini yerine Ermeni ve Rum okullarında Hristiyanlık, Musevi Okulu’nda Musevilik öğretilmektedir. TEOG sınavında yalnızca İslam ağırlıklı bir ders olan DKAB dersiyle ilgili sorular sorulduğu için azınlık okullarında okuyan öğrenciler DKAB sorularından muaf tutulmuştur ve yukarıda anlatıldığı üzere sınavda Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe bölümlerinden aldıkları puanların ortalaması DKAB sorularından aldıkları puan olarak hesaplanmıştır.

Son yılda Musevi ve Rum okulları açısından durum farklılaşmıştır. MEB önce Musevi okulundan, okulda verilen DKAB dersinin programını hazırlamasını istemiş, sonra onaylanan bu programa göre hazırlanan soruların TEOG sınavında okulun öğrencilerine sorulacağını bildirmiştir. Musevi Okulu’nun temsilcilerinin inançlarıyla ilgili detaylı bilgi gerektiren soruların ancak bu dinin mensuplarınca hazırlanabileceğini belirtmeleri üzerine, Musevilikle ilgili birtakım genel soruların sorulacağı bildirilmiştir. Nitekim 2014-2015 öğretim yılında düzenlenen TEOG sınavlarında Musevi Okulu’nda öğrenim görmekte olan öğrencilere aldıkları DKAB dersiyle ilgili sorular sorulmuş ve bu konudaki dezavantajlı durum sona ermiştir.

Rum okullarında okuyan öğrenciler konusunda daha farklı bir politika uygulanmaya başlan-

İnanç Özgürlüğü Girişimi tarafından düzenlenen Eğitimde İnanç Özgürlüğü toplantısı, Ankara, 27 Mart 2015.

115 Uygur Gültekin, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/8446/teog-krizi-suruyor-meb-adim-atmiyor>, 12 Kasım 2014, AGOS, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/8446/teog-krizi-suruyor-meb-adim-atmiyor>

116 Şikayet No: 2014/3164, Karar Tarihi: 2 Ekim 2014. Kararın tam metni için bkz. <http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/pdf/karar/2014-3164%20-%20TEOG%20KARARI.pdf>

117 Protestan Kiliseler Derneği izleme raporu, 2015.

118 Gamze Kolcu, “371 öğrencinin puanı yeniden hesaplanacak”, *Hürriyet*, 30 Haziran 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/29415888.asp>

119 Bir Ermeni okulu yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 19 Haziran 2015.

mıştır. MEB ile yapılan görüşmeler sonucunda iki Rum lisesinin¹²⁰ öğrencileri TEOG'dan muaf tutulmuştur, zira Rum ortaokullarında okumakta olan öğrencilerin yüzde 95'ten fazlası Rum liselerinde öğrenimlerine devam etmektedir ve bu muafiyet sayesinde TEOG öncesi dönemde olduğu gibi Rum ortaokullarından mezun olan öğrenciler Rum liselerinde öğrenimlerine devam edebileceklerdir.¹²¹ Rum liselerinde öğrenimine devam etmeyen Rum öğrenciler ve öğrencileri TEOG sınavına giren bir Rum lisesi için ise¹²² dezavantajlılık durumunun devam ettiğini hatırlatmak gerekir. Bir Rum okulu müdürü TEOG sınavlarında kendi öğrencilerine Hristiyanlıkla ilgili soruların sorulmasının problemi çözemeyeceğini, zira okullarında DKAB dersinin Rumca verildiğini ve bazı terimlerin Türkçeye çevirilerinin mümkün olmadığını, dolayısıyla öğrencilerin Türkçe olarak sorulan Hristiyanlıkla ilgili sorulara cevap vermek durumunda kalınca yine sıkıntı yaşayacaklarını söylemektedir.¹²³

Ermeni okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler için ise henüz sorun çözüme kavuşmamıştır. Kendilerinden istenen DKAB dersinin programlarını MEB ile paylaşan okullar DKAB derslerinin okullarında Ermenice verilmesi nedeniyle TEOG'da Hristiyanlıkla ilgili sorular sorulması halinde bu soruların Ermenice olarak hazırlanmasını talep etmiş, bu talep henüz karşılık bulmamıştır.¹²⁴

Şunu belirtmek gerekir ki Musevi Okulu için anlatıldığı gibi bir çözüm bulunmuş olsa da, görüşme

yapılan Musevi Okulu ve Ermeni okullarının temsilcileri, nasıl bir çözüm bulunursa bulunsun yerleştirme sınavlarında herhangi bir din veya inançla ilgili soruların sorulmasını uygun görmediklerini belirtmektedirler. Azınlık okullarındaki DKAB derslerini verecek öğretmenleri yetiştiren ilahiyat fakülteleri olmadığı için bu dersler genellikle sınıf öğretmenleri veya başka branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bazı azınlık okullarının yöneticileri okullarında DKAB'nin üzerinde çok durulan bir ders olmadığını, zira öğrencilerin dilerlerse kendi dini kurumlarında din eğitimi alabileceklerini ifade etmektedirler.¹²⁵ Ancak TEOG sınavlarında DKAB dersleriyle ilgili sorular sorulması nedeniyle öğrencilerin bu ders için de ayrıca çokça çalışmak ve sınava hazırlanmak durumunda kaldığının da altı çizilmektedir.¹²⁶

Diğer okullarda okuyan ve DKAB dersinden muaf olan öğrenciler için halen söz konusu sorun devam etmektedir. Protestan Kiliseler Derneği bu konuya ilişkin kaygısını şöyle dile getirmektedir:

“Özellikle TEOG ile ilgili Hristiyan velilerde bir endişe var. Bu endişeler Milli Eğitim Bakanlığı'na iletilmiş ve gelen cevaplarda özetle kesinlikle bir hak kaybının yaşanmayacağı belirtilmiştir. Ancak Kamu Denetçiliği Kurumu'nun 02.10.2014 tarihli ve 2014/3164 no'lu Milli Eğitim Bakanlığı'na tavsiye kararında, yapılan incelemelerde bu dersten muaf olan öğrenciler açısından bir eşitsizlik söz konusu olduğu ve düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda MEB'den tatmin edici bir açıklama henüz gelmemiştir.”¹²⁷

Musevi Okulu'nda okumayan Musevi öğrenciler için de söz konusu dezavantajlılık durumu devam etmektedir. Zorunlu DKAB dersinden muaf olan Musevi öğrenciler TEOG sınavında DKAB dersiyile

120 Fener Rum Lisesi ve Zoğrafyon Lisesi.

121 Batı Trakya'daki Türk okullarında da buna benzer bir düzenleme olduğu, dolayısıyla MEB'in bu konuda mütakabiliyet ilkesi uygulayarak yerleştirme sınavından muafiyet hakkını Rum okullarına tanıdığı söylenmektedir. Bir Rum okulu yöneticisi ile telefon görüşmesi, 20 Haziran 2015.

122 2014-2015 öğretim yılında Zapyon Lisesi'nden mezun olan iki öğrenci TEOG sınavına girdi.

123 Bir Rum okulu yöneticisi ile telefon görüşmesi, 20 Haziran 2015.

124 Bir Ermeni okulu yöneticisi ile görüşme, 19 Haziran 2015, İstanbul. Bu konu ile ilgili bir haber için bkz. Uygur Gültekin, “TEOG Krizi Sürüyor, MEB adım atmıyor”, 12 Kasım 2014, *Agos*, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/8446/teog-krizi-suruyor-meb-adim-atmiyor>

125 Musevi okulu yöneticisi ile telefon görüşmesi, 19 Haziran 2015. Bir Ermeni okulu yöneticisi de Ermeni okullarının kiliseler ile yan yana olduğunu, dolayısıyla dileyen öğrencinin ders saatleri dışında kiliselerde kolaylıkla din eğitimi alabileceğini söylemektedir. Bir Ermeni okulu yöneticisi ile görüşme, 19 Haziran 2015, İstanbul.

126 Musevi okulu yöneticisi ile telefon görüşmesi, 19 Haziran 2015.

127 Protestan Kiliseler Derneği izleme raporu, 2015.

ilgili sorulara cevap vermemişler gibi işlem yapılmakta, dolayısıyla söz konusu öğrenciler haksız yere düşük puan almaktadır. Görüşme yapılan Musevi Lisesi yöneticisi, devlet okullarında veya özel okullarda öğrenim görmekte olan Musevi öğrencilerden özel liselere devam edecek olanların TEOG sınavından düşük puan alsalar da puanlarının kayıt için yettiğini ama diğer Anadolu ve Fen liselerine girmek isteyen öğrenciler için 0,1'lik bir puanın bile yerleştirme sıralamasında çok önemli olması nedeniyle, söz konusu dezavantajlılığın etkisinin çok ciddi olduğunu belirtmektedir.¹²⁸

Kuşkusuz, Türkiye’de yaşayan öğrencilerin farklı din veya inançlara mensup oldukları, bazılarının DKAB dersinden muaf oldukları göz ardı edilerek, bütün öğrenciler aynı özellik ve koşullara sahipmişçesine tekçi bir sınav sistemi geliştirilmesi ve bu sınavın Sünni İslam inancından farklı bir inanca sahip olan ya da DKAB’den muaf olan bir öğrenciyi dezavantajlı duruma düşürmesi açıkça ayrımcılıktır. TEOG sınavlarında DKAB dersiyile ilgili sorulara yer verilmesinin yol açtığı sorunların boyutları, MEB tarafından azınlık okullarının her birine ayrı bir muamele yapılması, azınlık okulları dışındaki okullarda öğrenim görmekte olan Hristiyan ve Musevi öğrencilerin tamamen dezavantajlı durumda olması bu ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik adımların ivedilikle atılması gerektiğini ortaya koymaktadır. TEOG sınavlarında DKAB sorularının hiçbir şekilde sorulmaması ve bu durumun en kısa zamanda çözülmesi gerektiği Türkiye kamuoyunda farklı STK’lar, meslek örgütleri, akademik çevreler ve farklı dini cemaatlerin temsilcilerince sıkça dile getirilmektedir. Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası yaptığı bir açıklamada AİHM’nin ilgili kararları doğrultusunda TEOG sınavlarında DKAB soruları sorulmaması gerektiğini belirtmiştir.¹²⁹

Sınıfta kalma

Zorunlu DKAB dersinden muafiyet istisnai de olsa öğrencinin sınıfta kalabilmesine yol açabilmektedir. Bir papazın çocuğu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, muaf olduğu DKAB dersinden sınıfta bırakılmış, başvuru üzerine bu hata düzeltilmiş ve öğrencinin bir üst sınıfa geçmesi sağlanmıştır.¹³⁰

iv. Seçmeli Hristiyanlık/Musevilik Dersi

2012-2013 eğitim-öğretim yılında seçmeli derslere Hz. Muhammed’in Hayatı, Temel Dini Bilgiler (İslam) ve Kur’an-ı Kerim derslerinin eklenmesiyle beraber okullarda seçmeli Hristiyanlık ve Musevilik derslerinin verilmesi gündeme gelmiştir.

MEB’in atadığı bir koordinatör ile çeşitli kiliselerin temsilcileri (Rum, Ermeni, Süryani, Protestan, Katolik) ders kitabı hazırlamak için bir komisyon kurarak 5. ve 6. sınıflar için Hristiyanlıkla ilgili bir ders materyali hazırlamış ve MEB’in onayına sunmuştur. MEB’in bu ders kitabını onayladığı bilgisi sözlü olarak gruba iletilmiş, ancak dersin seçmeli dersler listesine koyulması konusunda henüz bir gelişme olmamıştır. Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı, 8 Ekim 2014’te bir gazeteye verdiği röportajda seçmeli Hristiyanlık ve Musevilik derslerinin yalnızca azınlık okullarında verileceğini söylemiştir. Bu, azınlık okulları dışındaki okullarda okuyan Hristiyan ve Musevi öğrenciler ile bu dersleri almayı arzu edecek diğer öğrencilerin söz konusu dersleri alamayacakları anlamına gelmektedir.

Nitekim İstanbul’da Kurtuluş semtinde bir grup öğrenci okul idaresine başvurarak Hristiyanlık dersini seçmek istemişse de başvuruları okulun böyle bir imkânâ sahip olmadığı gerekçesiyle sonuçsuz kalmıştır.¹³¹ Benzer bir vaka Bakırköy’de de yaşanmıştır.

“Yine Bakırköy’deki bir devlet okulunda Hristiyan öğrenciler okul idaresine başvurarak seçmeli Hristiyanlık dersini seçmek istiyorlar. Okul müdürü ‘Siz istediğiniz kadar ders seçseniz de biz kendi istediğimiz dersleri

128 Musevi okulu yöneticisi ile telefon görüşmesi, 19 Haziran 2015.

129 Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası, “TEOG ve Üniversite Sınavlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Soruları Sorulmamalıdır”, 20 Şubat 2015, <http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/teog-ve-universte-sinavlarinda-dn-kltr-ve-ahlak-blgs-sorulari-sorulmamalidir#.VYLLGfntmko>

130 Bir kilise papazı ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

131 MEZODER izleme raporu, 2015.

okutacağız’ diyerek bu istekleri reddediyor. Dilekçeler yazılıyor ancak dilekçelerin okul yönetimine verilmesi engelleniyor. Böylece Hristiyan öğrencilerin seçmeli Hristiyanlık dersini görmeleri engellenmiş oluyor.”¹³²

Her ne kadar Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış bir Hristiyanlık dersi programı olduğunu belirtmiş olsa da uygulamada dersin okullarda seçmeli hale gelmediği görülmektedir.¹³³

Seçmeli Hristiyanlık dersi konusunda farklı toplulukların yaklaşımlarına bakıldığında, yapılan görüşmeler göstermektedir ki seçmeli Hristiyanlık ve Musevilik dersleri azınlık okullarından ziyade diğer okullarda öğrenim görmektedir. Bilhassa aynı inanca mensup öğrenciler için önem arz etmektedir. Şöyle ki: Görüşme yapılan azınlık okulları temsilcileri okullarında zaten kendi inançlarına ilişkin DKAB dersi olduğunu, bu derse ilave olarak Hristiyanlık veya Musevilik derslerinin verilmesi halinde öğrencilerin buna pek rağbet etmeyeceğini düşünmektedir.¹³⁴ Görüşme yapılan bir Hristiyan ruhani önderi ise devlet okullarında ve özel okullarda seçmeli Hristiyanlık dersi olmasının önemli olduğunu düşünmektedir, ancak seçmeli olacak bu dersi tercih edecek on öğrencinin bir okulda bulunmasının çok güç olacağını da hatırlatmaktadır.¹³⁵

Seçmeli Hristiyanlık dersinin müfredata alınması halinde karşılaşılabilecek bir diğer sorun, dersin kim tarafından verileceğidir. Türkiye’de Hristiyan ilahiyat eğitimi veren bir ilahiyat fakültesi veya yüksek okul bulunmamaktadır. Hristiyanlık dersini bu tip eğitim kurumlarından mezun olan kişilerin vermesi gerektiği dile getirilmektedir,¹³⁶ ancak bunun bugün mümkün olmaması nedeniyle dersi kimin vereceği

önemli bir soru işaretidir. Protestan Kiliseler Derneği temsilcisi de dersi verecek öğretmen konusunun önemine dikkat çekmektedir. Hristiyanlık dersini Müslüman bir öğretmenin vermesinin kabul edilemeyeceğini belirten temsilci, MEB ile yapılan görüşmelerde bu konuyu gündeme getirdiklerini, MEB yetkililerinin söz konusu dersleri Hristiyan öğretmenlerin vermesinin uygun olacağını sözlü olarak kendilerine bildirdiğini söylemektedir. MEB’in, öncelikle görev yapmakta olan veya emekli Hristiyan öğretmenlerin bu dersi verebileceğini, bunun mümkün olmadığı durumlarda ise pedagojik formasyona sahip diğer Hristiyan kişilerin verebileceğini kendilerine sözlü olarak ifade ettiğini vurgulamıştır. Ayrıca temsilci, Protestan kiliselerinde konunun gündeme gelmesi üzerine, Protestan toplumu içerisinde öğretmen, emekli veya pedagojik formasyona sahip üyeleri tespit ettiklerini ve bunların dışında da yaklaşık yirmi kişiye pedagojik formasyon eğitimi verilerek hazırlık yapıldığını belirtmektedir. Yapılan çalışmada yaklaşık yüz kişinin seçmeli Hristiyanlık dersini verebilecek durumda olduğu belirlenmiştir.¹³⁷ Görüşme yapılan bir papaz da seçmeli Hristiyanlık dersinin bir Hristiyan tarafından verilmesi gerektiğini, ayrıca ders kitabının da kendileri tarafından hazırlanması gerektiğini söylemektedir.¹³⁸

v. Seçmeli Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri

2012-2013 eğitim-öğretim yılında seçmeli derslere eklenen yeni dersler arasında Hz. Muhammed’in Hayatı, Kuran-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler (İslam) dersleri de yer almaktadır. Bu derslerin seçmeli dersler havuzuna eklenmesinde teoride bir sorun bulunmamaktadır, ancak uygulamada kimi okullarda Müslüman olmayan öğrencilerin, hatta bu dersleri tercih etmeyen Müslüman öğrencilerin haklarını ihlal eder biçimde gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Tüm seçmeli derslerden birinin açılabilmesi için her okulda en az on öğrencinin o dersi tercih etmesi gerekmektedir. Bu nedenle bazı

132 MEZODER izleme raporu, 2015.

133 <http://www.merhabahaber.com/nabi-avci-Hristiyanlik-secmeli-ders-olarak-okutulacak-317923h.htm>

134 Bir Ermeni okulu yöneticisi ile görüşme, İstanbul, 19 Haziran 2015.

135 Bir Hristiyan ruhani önder ile görüşme, Diyarbakır, 10 Şubat 2015.

136 7 Temmuz 2015 tarihinde İstanbul’da düzenlenen çalıştayda Protestan Kiliseler Derneği temsilcisinin anlatımı.

137 Protestan Kiliseler Derneği izleme raporu, 2015.

138 Bir kilise papazı ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

okullarda öğrenciye dağıtılan seçmeli dersler listesinin ilk sıralarına öğrenciler tarafından Siyer olarak adlandırılan Hz. Muhammed'in Hayatı, Kuran'ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler dersleri yerleştirilmiş ve öğrenciler bu dersleri seçmek konusunda teşvik edilmiştir. Bir öğretmen kendi görev yaptığı okulda konuya ilişkin gözlemini şöyle anlatmaktadır:

"Yine seçmeli ders listesi öğrencilere dağıtılırken ilk 1.,2.,3. [sırada yer alan] dersler, İslamiyeti içeren dersler sıralanmış ve öğrencilerin bu dersleri seçmelerine yönelik telkinlerde bulunulmuştur... Seçimlik dersler sıralaması karışık yapılmalıdır. Öğrenci ve velilere ders seçme konusunda baskı yapılmamalıdır. Her isteyen öğrencinin talebi karşılanmalıdır." ¹³⁹

Kimi okullarda ise öğretmen yokluğu gerekçe gösterilerek, bu dersler dışındaki seçmeli derslerin, tercih edilseler de verilemeyeceği söylenmiş ve öğrenciler bu derslerden birini tercih etmek zorunda bırakılmıştır.¹⁴⁰ Örneğin İzmir'de bir okulda öğrencilerin bu üç dersten birini tercih etmesi istenmiş, diğer seçmeli derslerin öğretmen eksikliği nedeniyle verilemeyeceği söylenmiştir.¹⁴¹ Eğitim-Sen başkanı da Milli Eğitim müdürlüklerinin okullara yazı göndererek öğrencilerin anılan üç seçmeli dersi tercih etmesinin sağlanmasını istediklerini ifade etmektedir.¹⁴² Görüşme yapılan bir öğretmen de seçmeli din derslerinin seçilmesi yönünde camilerde hutbelerin bile okutulduğunu, bunun da velilerin/öğrencilerin tercihlerini etkilediğini anlatmaktadır.¹⁴³

Bazı okullarda Hristiyan öğrenciler de seçmeli din derslerini "zorunlu" olarak almak durumunda kalmakta ve bu dersin yerine başka dersleri tercih edebilmek için de mücadele etmek zorunda bırakılmaktadır. Örneğin, Diyarbakır'daki Kayapınar Lisesi'nde yalnızca Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler derslerinin seçmeli ders olarak verilmesi nedeniyle, Hristiyan öğrencilerin 3 km ötede bulunan Süleyman Demirel Lisesi'ne kaydolması tavsiye edilmiştir. Süleyman Demirel Lisesi'nin öğrencilerin kayıt başvurusunu kabul etmemesi üzerine MEB'e yapılan başvurudan sonra, bu öğrencilere anılan üç dersten başka seçmeli dersler verilmiştir.¹⁴⁴ Yine Diyarbakır'da bir papazın 9. sınıfta okuyan çocuğu uygulamanın başladığı ilk yıl Hz. Muhammed'in Hayatı dersini almak zorunda kalmıştır.¹⁴⁵ Benzer şekilde İstanbul'da bir Alevi öğrenci bu derslerden birini almak zorunda kalmış, velisinin hukuki yollara başvurmak ve konuyu kamuoyuna taşımaktan çekinmesi nedeniyle, söz konusu durumdan sadece bir sivil toplum örgütü haberdar olmuştur.¹⁴⁶

Bazı Hristiyan aileler de oturdukları yere yakın olan okullarda, sadece dini alandan seçmeli derslerin verilmesi nedeniyle, çocuklarının okullarını değiştirmek veya tercih ettikleri seçmeli dersi başka bir okulda almak zorunda kalabilmektedir. Van'da ve Diyarbakır'da böylesi gelişmeler yaşanmıştır: Örneğin Diyarbakır'da bir Hristiyan veli çocuğunun "zorunlu" seçmeli derslerden almaması için okul idaresine başvuruda bulunmuş, ancak sorun okulda çözülemediği için öğrenci başka bir okula nakledilmiştir. Van'da ise bu üç dersten başka bir dersi seçen bir öğrencinin seçtiği dersi başka bir okulda almasına izin verilmiştir.¹⁴⁷

139 MEZODER izleme raporu, 2015.

140 Benzer kaygılar Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü girişimi tarafından 2013-2014 izleme raporunda paylaşılmıştır; s. 32, <http://inancozgurlugugirisimi.org/wp-content/uploads/2014/10/NHC-%C4%B0%C3%96G-T%C3%BCrkiyede-%C4%B0nan%C3%A7-%C3%96zg%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BC-Hakk%C4%B1n%C4%B1-%C4%B0zleme-Raporu.pdf>

141 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen çalıştayda Protestan Kiliseler Derneği temsilcisinin anlatımı.

142 Eğitim-Sen Başkanı Kamuran Karaca ile görüşme, Ankara, 26 Mart 2015.

143 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015. Seçmeli din derslerinin

zorunlu hale gelmesi konusundaki kaygılar Norveç Helsinki Komitesi tarafından 27 Mart 2015 tarihinde Ankara'da düzenlenen Eğitimde İnanç Özgürlüğü konulu toplantıda da pek çok katılımcı tarafından dile getirildi.

144 Bir Hristiyan ruhani önder ile görüşme, Diyarbakır, 10 Şubat 2015.

145 Bir kilise papazı ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

146 15 Kasım 2014 tarihinde İstanbul'da düzenlenen proje toplantısında bir Alevi STK temsilcisinin anlatımı.

147 Protestan Kiliseler Derneği izleme raporu, 2015.

Türkiye’de yaşayan sığınmacı Hristiyan ailelerin çocuklarının DKAB dersinden muaf tutulsalar da uygulamada seçmeli din derslerini almak zorunda kaldıkları anlatılmaktadır.¹⁴⁸

vi. Okullarda ibadet yerlerinin açılması

13 Eylül 2014’te MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde, okullarda ibadet ihtiyacı için doğal aydınlatmalı uygun bir mekân ayrılmasına ilişkin yeni bir düzenleme yapılmıştır.¹⁴⁹ Önceki yönetmelikteki “Talep olması halinde ibadet ihtiyaçlarını karşılayacak uygun mekân ayrılabilir” şeklindeki ifadenin değiştirilmesi, okullarda ibadet yeri açmanın mecburi tutulacağı (esas olarak mescit) ve öğrencilerin ibadet etmek için baskıya maruz kalacakları yönünde kaygılar oluşturmuştur. Bu kaygılar nedeniyle Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı ibadet yerlerinin talep olması halinde açılacağı ve ibadetin zorunlu olmadığı yönünde bir açıklama yapmıştır:

“Birçok okulda öğretmen ve isteyen öğrencilerin ibadet edebilmeleri için ayrılan yerler var ancak bunlar genellikle bodrum katlarında, ibadete uygun olmayan yerlerde bulunuyor. Onu netleştirmek için yönetmeliğimizde ‘gün ışığı alabilir yerlerde’ bunların açılması gerektiğini vurguladık. İhtiyaç olan okullarda bu tip hizmet verilecek... Açılabilir diyoruz; ihtiyaç olan yerlerde açılabilir. Ama ibadet zorunlu değil.”¹⁵⁰

Yönetmelik değişikliğini takip eden ay, MEB okullara gönderdiği bir yazı ile okullarda açılacak ibadet yerleri için standartları belirlemiştir.¹⁵¹ Şu-

bat 2015’te yayımlanan bir gazete haberine göre Diyarbakır’da 22 okulda mescit açılmıştır.¹⁵² Bir başka gazete haberine göre, bir İlçe Milli Eğitim Müdürü bir okulda açılan mescidin DKAB dersinin uygulamasının yapılacağı bir mekân olarak da kullanılacağını açıklamıştır.¹⁵³ Mescitlerin sözü edilen amaçla kullanılması bu derste zaman zaman müfredatı aşan uygulamalara gidildiği yönündeki kaygıları artıracaktır, zira DKAB dersi öğrencilerin uygulamalı olarak abdest almalarını, namaz kılmalarını gerektirmemektedir. DKAB dersini almak zorunda kalan ve özellikle Müslüman veya Sünni Müslüman olmayan öğrencilerin inançlarıyla çelişen teorik bilgiyi dinlemelerinin yanı sıra bazı ibadetleri uygulamak durumunda kalmaları bu konuda yaşanan zorluğu ve maruz kalınan hak ihlalini derinleştirecektir.

Yönetmelik değişikliğinden sonra okullarda “ibadet yeri” adıyla açılan tüm ibadet yerlerinin “mescit” olarak düzenlendiği, İslamiyetten başka bir inanca mensup öğrencilerin bu mekânlarda ibadet etmesinin mümkün olmadığı ve bu öğrenciler için herhangi bir ibadet yeri açılmadığı gözlenmiştir.¹⁵⁴ Şunu belirtmek gerekir ki, okullarda ibadet yeri açılacaksa tüm inançlara eşit muamele yapılması gerektiği prensip olarak tartışılabilir da konuyla ilgili pek çok uzman ve sivil toplum örgütü

olması, mevcudu binden fazla olan okullarda ise her bin öğrenci için 12 m² ilave olacak şekilde hazırlanması, 4. Mescitlerde ısıtma sistemlerinin olmasının sağlanması, 5. Mescit zeminlerinin ahşap malzemeden yapılması ve üzerine halı kaplanması, 6. Mescit girişlerinde ayakkabılık bulundurulması, 7. Mescit duvarına monte edilmiş bir askılık ve duvara monte edilmiş 20x50 cm. ebadında bir raf bulundurulması, 8. Pencerelerde tül perde bulundurulması.” Bkz. “Okullara mescit genelgesi yollandı”, *Radikal*, 23 Aralık 2014, http://www.radikal.com.tr/turkiye/okullara_mescit_genelgesi_yollandi-1257444.

148 14 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır’da düzenlenen çalıştayda Protestan Kiliseler Derneği temsilcisinin anlatımı.

149 13 Eylül 2014 tarihli, 29118 sayılı *Resmî Gazete*’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Madde 42.

150 Bülent Sarıoğlu, Gamze Kolcu, “Okula zorunlu mescit tartışması”, *Hürriyet*, 16 Eylül 2014, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/27211138.asp>

151 Bu standartlar şöyle sıralandı: “1. Okullarda açılacak mescitlerin günışığı alan pencereli yerde olması, 2. Kız ve erkek öğrenci mescitlerinin ayrı ayrı mekânlarda açılması, 3. Mescitlerin öğrenci sayısı bine kadar olan okullarda en az 12 m²

152 “22 okulda mescit açıldı”, *Öz Diyarbakır* gazetesi, 16 Şubat 2015, <http://ozdiyarbakirgazetesi.com/index.php/home/news/4982>

153 “7’nci sınıf öğrencisi, okula mescit derslik yaptırdı”, 12 Haziran 2015, <http://www.mynet.com/haber/guncel/7nci-sinif-ogrencisi-okula-mescit-derslik-yaptirdi-1881337-1>

154 7 Temmuz 2015 tarihinde İstanbul’da düzenlenen çalışmaya katılan eğitimcilerin anlatımı.

okullarda hiçbir dine ait ibadet yerinin olmaması gerektiğini dile getirmektedir.¹⁵⁵ İhtiyaç temelli yaklaşıldığında da, bir Hristiyan ruhani önder kendi cemaatleri için okullarda ibadet yerine ihtiyaç duyulmadığını söylemektedir.¹⁵⁶

vu. İmam hatip okulları

2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitim sisteminde değişikliğe gidilmiş ve imam hatip okullarının sayısı artırılmıştır. 2002 yılından beri her yıl artmakta olan imam hatip okulları ile bu okullarda okuyan öğrencilerin sayıları, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine geçilmesiyle birlikte dikkat çekici bir artış göstermiştir. Eğitim-Sen'in yayımladığı aşağıdaki tablo imam hatip okulları ve öğrenci sayısının yıldan yıla artışını göstermektedir:¹⁵⁷

İmam hatip liseleri (İHL) ve okuyan öğrenci sayısı		
Eğitim Yılı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı
2002-2003	71.100	450
2003-2004	90.606	452
2004-2005	96.851	452
2005-2006	108.064	453
2006-2007	120.668	455
2007-2008	129.274	456
2008-2009	143.637	458
2009-2010	198.581	465
2010-2011	235.639	493
2011-2012	268.245	537
2012-2013	380.771	708
2013-2014	474.096	854
2014-2015	546.443	1.017

155 Okullarda hiçbir dine ait ibadet yerinin olmaması gerektiği Eğitim-Sen Başkanı Kamuran Karaca tarafından da dile getirilmektedir. Eğitim-Sen Başkanı Kamuran Karaca ile görüşme, 26 Mart 2015, Ankara. Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı'nın çoğu bileşeni de bu fikri paylaşmaktadır.

156 7 Temmuz 2015 tarihinde İstanbul'da düzenlenen çalışmaya katılan bir Hristiyan ruhani önderin anlatımı.

157 "2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Eğitimin Sorunlarına Çözümler Üretilmemiş, Yapısal Sorunlar Katlanarak Artmıştır!", Eğitim-Sen 2014-2015 raporu.

Eğitim-Sen'in verdiği bilgilere göre toplumda imam hatip okullarına MEB'in beklediği düzeyde bir ilgi olmamasına karşın, imam hatip okullarına dönüştürülemeyen bazı okullarda, mevzuatta bu konuda bir düzenleme olmadığı halde bazı sınıflar imam hatip sınıflarına dönüştürülmüştür. Bu kapsamda İstanbul'un Beykoz ilçesindeki 30 orta-okulun 11'inde imam hatip sınıfları açılmış olması dikkate değerdir.¹⁵⁸

İmam hatip okulu açma kriterleri - Alevilerin yaşadığı semtlerde de imam hatip okulu açılması

İmam hatip okullarına dönüştürülen okulların çevresinde yaşayanlarla hiçbir şekilde görüşülmediği, söz konusu dönüştürme uygulamalarında okulun bulunduğu mahallenin sakinlerinin dini inançlarının ve eğitim sistemiyle ilgili tercihlerinin dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Örnek olarak İstanbul'da Alevi nüfusun yoğun yaşadığı bazı semtlerde, Alevilerin imam hatip okullarında okumayı tercih etmeyeceklerinin bilinmesine karşın mevcut okullar imam hatip okullarına dönüştürülmüş ya da yeni imam hatip okulları açılmıştır.

"Alevi mahallelerinde imam hatipler açılıyor. Benim oturduğum sitede oldu. Çengelköy'de oturuyorum. Okul alanı olarak sitede yer ayırmıştık. Sitede imam hatip okulu açıldı. Sitede 12.000 kişi yaşıyor. Siteden tek bir öğrenci bu okula gitmiyor. Dışarıdan öğrenciler geliyor. Site öğrencilerinin gittiği okullarda sınıfta 40-50 öğrenci var. Sitedeki okulda ise toplamda 60 öğrenci var."¹⁵⁹

Hangi okulların imam hatip okullarına dönüştürüldüğü konusunda paylaşılan bir diğer kaygı da özellikle fiziki şartları diğerlerine göre görece daha iyi olan okulların imam hatip okullarına dönüştürülmesine ilişkindir. İmam hatip okullarının ayrıcalıklı muamele gördüğü ve bu okullara daha fazla yatırım yapıldığı da öne sürülmektedir.¹⁶⁰ Eği-

158 "MEB'in Yönlendirmesi ile İmam Hatipler ve Öğrenci Sayısı Artıyor!", Eğitim-Sen, http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=21983

159 15 Kasım 2014 tarihinde düzenlenen proje toplantısında bir Alevi STK temsilcisinin anlatımı.

160 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, 10 Şubat 2015, Mardin.

tim-Sen'in yayınladığı 2014-2015 raporunda imam hatip okullarına pozitif ayrımcılık yapıldığı, çok sayıda devlet okulu ödenek yetersizliği yaşarken, hiçbir imam hatip okulunun kaynak sıkıntısı çekmediği vurgulanmaktadır.¹⁶¹

Tercih etmeyen ve Müslüman olmayan öğrencilerin de imam hatip okullarına yerleştirilmesi

TEOG sistemine geçilmesinin beraberinde getirdiği sorunlardan biri de bazı öğrencilerin tercih etmedikleri halde imam hatip liselerine yerleştirilmeleri oldu. TEOG sistemine göre başka bir lisede okumak için yeterli puan alamayan öğrencilerin, hatta bazı durumlarda imam hatip liselerinde okumak yönünde tercihte bulunmamış olan öğrencilerin bile imam hatip liselerine yerleştirildiği görülmektedir. Eylül 2014'te bir açıklama yapan Milli Eğitim Bakanı, tercih etmediği halde imam hatip liselerine yerleştirilen öğrencilerin sayısının 45 olduğunu belirtmiştir.¹⁶²

TEOG sistemiyle bazı Müslüman olmayan öğrencilerin de imam hatip okullarına yerleştirildiği görülmüştür. Ağustos 2014'te Ermeni okullarında okuyan iki öğrencinin imam hatip okullarına yerleştirildiği ortaya çıkmıştır.¹⁶³ İstanbul'da Musevi okulunda okuyan bir Musevi öğrencinin de Şile'de bir imam hatip okuluna yerleştirildiğine dair bilgi basına yansımıştır.¹⁶⁴ Görüşme yapılan bir Musevi okulu yöneticisi, azınlık okullarında öğrenim görmekle olan öğrencilerin imam hatip okullarına yerleştirilmesinin nedeninin TEOG sınavlarında özel

okulda okuma yönünde tercih yapılamaması olduğunu, dolayısıyla öğrencilerinin okul tercihi yapmamış gibi bir muamele gördüğünü söylemektedir. Bu durumda kalan öğrencilerin kaydının azınlık okullarına nakledilebildiğini, ancak velilerin bunun için gereksiz yere zaman ve emek harcamak zorunda kaldıklarını anlatmaktadır.¹⁶⁵

Semtteki okul imam hatip okuluna dönüştürülünce başka semtte okumak zorunda kalan öğrenciler

Çok sayıda okulun imam hatip okullarına dönüştürülmesi Müslüman olmayan kişileri özellikle dezavantajlı duruma düşürebilmektedir. Bazı öğrenciler yaşadıkları mahalledeki okulun imam hatip okuluna dönüştürülmesi nedeniyle sıkıntıları yaşamaktadır. Örneğin, Diyarbakır'da bir Hristiyan ruhani önderin çocuğu, mahallelerindeki okulun imam hatip okuluna dönüşmesi nedeniyle evlerine 1,5 km uzaktaki bir okula yürüyerek gitmek zorunda kalmıştır.¹⁶⁶ Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere bir bölgede talep olmadığı halde imam hatip okulu açılması, o bölgede yaşayan Alevi çocukların başka bir semtteki okula gitmek zorunda kalmasına neden olmuştur.

Yoksul çocukların imam hatip okullarında okumaya mecbur kalmaları

TEOG sınavından alınan puanlara göre aralarında imam hatip okullarının da bulunduğu okullara yerleştirme yapılması veya bazı mahallelerdeki okulların imam hatip okullarına dönüştürülmesi yoksul ve dezavantajlı olan grupları daha fazla etkileyebilmektedir. Örneğin mahallesindeki okul imam hatip okuluna dönüştürüldüğü için veya TEOG sınavında aldığı puan nedeniyle hatırı sayılır oranda Roman çocuğun imam hatip okullarında okumaya mecbur kalmasından, dolayısıyla bunun da bu çocukların gelecekte edinebilecekleri meslekleri sınırlandıracağından kaygı duyulmaktadır.

161 "2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Eğitimin Sorunlarına Çözümler Üretilmemiş, Yapısal Sorunlar Katlanarak Artmıştır!", Eğitim-Sen 2014-2015 raporu.

162 "İmam hatibe tercihsiz kaç kişi yerleştirildi?", 12 Eylül 2014, <http://www.internethaber.com/imam-hatibe-tercihsiz-kac-kisi-yerlestirildi-720855h.htm>

163 "Ermeni öğrenciler İmam Hatip'e otomatik olarak yerleştirildi", *Agos*, 25 Ağustos 2014, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/7822/quot-ermeni-ogrenciler-imam-hatip-e-otomatik-olarak-yerlestirildi-quot>.

164 "Hahambaşı'nın torunu 'imam hatip'e", *Cumhuriyet*, 31 Ağustos 2014, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/112909/Hahambasi_nin_torunu__imam_hatip_e.html

165 Musevi okulu yöneticisi ile telefon görüşmesi, 19 Haziran 2015.

166 15 Şubat 2015 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen çalıştayda bir Hristiyan ruhani önderin anlatımı.

“İmam hatip okullarına karşı değiliz, fakat imam hatip okullarının [düz] liselerin yerine koyulmasına karşıyız. Yani bu çoğunlukla, özellikle Romanlar gibi en derin yoksulluğu yaşayan topluluklardaki çocuklar için tek seçim haline gelebilir. Çünkü yoksul çocuğun özel okul seçme şansı az olduğu için mahalledeki en yakın okula kayıt olur. Bu da ileride onun başka meslek sahibi olmasının yolunu keser... Düz liselerin yolunun kesilmesi özel okullara kayıt yaptıramayan Romanlar gibi yoksulları etkiledi. Yani, yoksul çocukların doktor, mühendis vb. mesleklerde olmalarının yolu kesildi. Bu yüzden onlar sadece tornacı, tesviyeci ya da imam, hafız olabilir.”¹⁶⁷

Yoksulluk ve başka nedenlerle eğitimde başarı seviyesi düşük olan öğrenciler TEOG sınavından düşük puan almaları nedeniyle imam hatip okullarına yerleştirilebilmektedir. Bu durumun öğrencileri okul başarısı bakımından daha da dezavantajlı bir duruma soktuğu, zira öğrencilerin imam hatip okullarında Arapça, İslam, Fıkıh gibi dersler aldıkları ve bu dersler nedeniyle zorlandıkları anlatılmaktadır.¹⁶⁸

viii. Din/inanç nedeniyle okulda ayrımcılığa, tacize maruz kalma

Türkiye’nin farklı yerlerinde yaşayan Hristiyan ve Alevi çocukların okuldaki başka öğrencilerin veya öğretmenlerin sistematik olarak olmasa da zaman zaman tacizine maruz kalabildiği görülmektedir. Çoğu zaman öğretmen veya okul idaresine de yansıtılmayan bu vakaların bir kısmı okul idaresine veya öğretmene şikâyet edilebilmektedir. Bu durumlarda söz konusu şikâyetle ilişkin hiçbir şeyin yapılmadığı, bazen de resmi olmayan bir prosedürün işletildiği görülmektedir.

“Orta 1 ve 2’de okuyan kızlarım var. Öğretmenlerin olumsuz bir muamele yaptığını söyleyemem ama diğer öğrenciler çocuklarımı dışlıyorlar, taciz ediyorlar bazen. Öğretmenle konuştuğumda ‘Ne yapabilirim, çocuklara ceza versem durum daha kötüye gidebilir’ diyor. O çocukların annelerini babalarını çağırıyorlar bazen okula, onlarla konuşuyorlar. Bazı veliler geliyor, bizden özür dileyen oluyor.”¹⁶⁹

MEZODER üyesi olan bir öğretmen, öğrencilerin okullarda tacize maruz kalmaları durumunda neden şikâyetle bulunulmadığını şu sözlerle anlatmaktadır:

“Geçmiş yıllara göre Süryani çocuklarının okullarda yaşadıkları problemlerde bir nebze azalma görülse de maalesef bu konuyla ilgili birçok olay bizlere ulaşmaktadır. Birçok öğrenci yaşadığı problemi ailesine anlatmamaktadır. Ailesine anlatsa dahi aileler olayları örtbas etmektedirler. Birkaç örnek de olsa bu yaşanan olumsuzluklar münferit olarak geçiştirilmemeli; çünkü toplumun büyük çoğunluğunda yaşanan bu olumsuzluklar sürekli karşımıza çıkmaktadır. Birçok aile deşifre olmamak ve göze batmamak için karşılaştığı sıkıntıları kimseye anlatmamakta ve soruna sessiz kalmaktadır.”¹⁷⁰

Okullarda taciz çoğu zaman çocuğun dininin kötülenmesi, çocuğun inancına yönelik nefret söyleminin kullanılması şeklinde görülmektedir. Nefret söylemi ve taciz ders etkinliği sırasında bile gerçekleşebilmektedir. Diyarbakır’da bir okulda Hristiyanlığın kötülenmesine bir Hristiyan ruhani önderin çocuğunun gösterdiği tepki, çocuğun fiziksel tacize de maruz kalmasına ve velisi tarafından başka bir okula gönderilmesine yol açmıştır.

“Beş kızım var. Kızım Mehmetçik İlkokulu’nda aşağılayıcı tutum ve tavırlara maruz kalıyordu. Öğretmenle konuştum, faydası olmadı. Müdürle konuştum. 36 kişilik sınıfta tek Hristiyan öğrenci benim kızım. ‘Hristiyanlar Haçlı seferleri ile ülkeyi alamadılar, şimdi misyonerlikle bunu yapmaya çalışıyorlar’ deniliyor. Kızım itiraz ediyor, ‘Asıl biz öldürüldük Malatya’da’ diyor. ‘Üç hayvan öldürülmüş, ne olmuş’ deniyor. Kavgı çıkıyor, bunun üzerine benim haberim oldu. Çocukları buradan başka bir okula aldık.”¹⁷¹

Diğer bir okulda ise bir sosyal bilgiler öğretmeni Hristiyanlarla ilgili nefret söylemi içeren ifadeler kullanmış ve bunun etkisiyle bazı öğrenciler okuldaki Hristiyan öğrenciye saldırmıştır:

167 ROMFO izleme raporu, 2015.

168 7 Şubat 2015 tarihinde İstanbul’da düzenlenen çalışmaya katılan bir eğitimcinin anlatımı.

169 Bir Hristiyan ruhani önder ile görüşme, Diyarbakır,

9 Şubat 2015.

170 MEZODER izleme raporu, 2015.

171 Bir Hristiyan ruhani önder ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

“Evimizin önündeki Namık Kemal İlköğretim Okulu var. Oradaki sosyal bilgiler öğretmeni, Haçlılardan bahsediyor. Hristiyanlarla ilgili nefret söylemleri içeren ifadeleri oluyor. Üç erkek çocuk, bir Hristiyan çocuğu linç etmeye kalkıyor. Çocuk bayılıyor...”¹⁷²

Diyarbakır’daki bir kilisenin papazının 9. sınıf öğrencisi olan kızını okuldaki başka öğrencilerin zaman zaman “gâvur”, “Hristiyan” diyerek taciz ettikleri aktarılmaktadır.¹⁷³ Okuldaki bu tacizler nedeniyle herhangi bir resmi makama şikâyetle bulunulmadığı görülmektedir.

C. RENK, ETNİK KÖKEN TEMELLİ AYRIMCILIK

xı. Okullara kayıt, kayıt ücreti ve bağış

Türkiye’de e-okul sistemine geçilmesiyle çocukların hangi okulda okuyacakları bilgisayar programında kendiliğinden belirlenmektedir. Anayasa ve Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre temel eğitim zorunlu ve ücretsizdir. Dolayısıyla 66 ayını doldurmuş bir çocuğun hangi okula gideceği (prensipte ikamet edilen semtteki bir okul) ve okula kaydının kabul edilip edilmeyeceği konusunda bir sorun yaşanmamaktadır. Ancak uygulamada çocuklarının daha iyi bir okulda öğrenim görmesini isteyen bazı veliler ikametlerini “kâğıt üstünde” de olsa daha “iyi” bir okulun olduğu semtlere aldırarak ve çocuklarının bu semtlerdeki okullara kaydolmalarını sağlayabilmektedir.¹⁷⁴ Bu da toplumun daha yoksul olan kesimleri, örneğin Romanlar ile diğer çocukların öğrenim gördüğü okullar arasında eşitsizliğe neden olmaktadır.

Okullara kayıt için ücret alınması mevzuata aykırıdır ve son yıllarda uygulamada azalmıştır, ancak öğrencilerin ebeveynlerinden hâlâ “bağış” adı altında bir ücret talep edilebilmektedir.¹⁷⁵ Okullarda

görev yapan öğretmen ve diğer görevlilerin maaşları devlet tarafından karşılanmaktadır, ancak okulun kırtasiye, temizlik, etkinlik gibi temel giderleri için devlet bütçesinden yeterince pay ayrılmamaktadır. Bu nedenle bazı okullar, kayıtlar sırasında “zorunlu” bağışlar almakta, ayrıca okul aile birlikleri vasıtasıyla yıl boyunca da öğrenci velilerinden bağış toplamaktadır. Dolayısıyla daha fazla bağış yapabilecek ebeveynlerin yaşadığı semtlerde bulunan okullardaki fiziki koşullar ve olanaklar, yoksul ebeveynlerin yaşadığı semtlerde bulunan okullardan çok daha iyi hale gelebilmektedir. Bu durum özellikle dar gelirli Romanlar ve Kürtlerin yaşadığı semtlerdeki okulların fiziki koşullarının ve imkânlarının diğer semtlerdeki okullarla oranla daha kötü durumda olmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ihlal edilmektedir.

Romanların yaşadığı semtlerdeki okulların bu durumdan nasıl etkilendiğini Sıfır Ayrımcılık Derneği şöyle aktarmaktadır:

“...Türkiye’de son yıllarda yapılan düzenlemelerle nüfusa dayalı kayıt sistemi benimsenmesiyle; okullardaki fiziki şartlar ve öğretmen kadrosu öğrenci velilerinin maddi katkısıyla belirlenir hale gelmiştir. Dolayısıyla, okulların ekonomik döngüsü büyük oranda o okula yakın mahallelerden gelen okula kayıtlı öğrenci velilerinin katkısıyla sağlanmaktadır. Romanların yaşadığı mahallelere yakın okullarda ise velilerin ekonomik yetersizlik içinde olması Roman çocuklarının daha kısıtlı imkânlarla ve çoğu kez yoksunluk içinde eğitim görmelerine, dolayısıyla eğitime devam edebilen Roman çocuklarının dahi diğer çocuklarla eşit şartlarda değil onlardan daha dezavantajlı şartlarda eğitim görmelerine neden olmaktadır. Bununla birlikte, bu okullarda eğitim seviyesi genellikle daha düşük olmakta; hem öğretmenlerin hem de okul yönetiminin Roman çocukların başarılı olabileceği kanısına sahip olmamaları ve beklentilerin düşüklüğü dikkati çekmektedir.”¹⁷⁶

x. Ayrık tutma

Öğrencilerin hangi okula kaydolacağı okula yerleştirme sistemiyle kendiliğinden (otomatik) belirlendiği için Türkiye’de belirli bir dine, renge, etnik kökene veya inanca mensup çocukların belirli okullara kabul edilmemeleri veya yalnızca belirli

172 Bir Hristiyan ruhani önder ile görüşme, Diyarbakır, 10 Şubat 2015.

173 Bir kilise papazı ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

174 “Okul kayıt parası kolej ücretini geçti”, 5 Ağustos 2014, <http://www.memurlar.net/haber/478752/>

175 “Okul kayıt parası kolej ücretini geçti”, 5 Ağustos 2014, <http://www.memurlar.net/haber/478752/>

176 Sıfır Ayrımcılık Derneği izleme raporu.

okullarda kaydedilmeleri resmi olarak mümkün değildir. Ancak uygulamada az sayıda okulda ve sınıfta belirli bir kimliğe mensup öğrencilerin toplandığı görülmektedir. Yapılan alan çalışmasında bu duruma Edirne’de bir okulda rastlanmıştır. Romanlar ve Roman olmayanların bir arada yaşadığı bir semtte bulunan bir ilkokulda sadece Roman öğrencilerin okuduğu görülmektedir. Bu semtte yaşayan ve Roman olmayan aileler, çocuklarının Roman çocuklarla aynı okulda okumasını istemedikleri için ikametlerini (kâğıt üzerinde) başka bir semte aldirmektedir. Bu da Romanlar ve Roman olmayanların bir arada yaşadığı semtteki okulu sadece Roman çocukların gittiği bir okula dönüştürmekte, böylelikle Roman çocukların okul ortamı toplumun diğer kesimlerinden tamamen ayrılmaktadır.

Mersin’de Romanların yaşadığı mahallelere yakın olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %90’ının Roman olduğu aktarılmaktadır.¹⁷⁷

Yukarıda örneklerle vurgulandığı üzere veli başlıklarının okulların bütçelerinin oluşturulmasında önemli bir rol oynaması, büyük oranda yoksul Romanların yaşadığı semtlerdeki okulların standartlarının pek çok açıdan diğer okulların gerisinde kalmasına yol açmaktadır. Bu kapsamda sadece yoksul Roman çocuklarının öğrenim gördüğü okullardaki fiziki standartların kötü durumda olması dikkat çekicidir. Nitekim görüşme yapılan bir okul yöneticisi neredeyse sadece Romanların öğrenim gördüğü okullarda fiziki şartların ve eğitim kalitesinin diğer okullarla karşılaştırıldığında daha kötü durumda olduğunu, yegâne amaçlarının öğrencilerin okula devam etmelerini ve topluma entegre olmalarını sağlamak olduğunu, öğrencilerin yerleştirme sınavlarına hazırlanmalarının gündemlerine dahi giremediğini anlatmaktadır. ROMFO yaptığı çalışmalarda, Romanların öğrenim gördüğü okullarda öğretmenlerin öğrencileri “başa bela” olarak gördüklerine sıklıkla rastladıklarını, eğitim sisteminde artık sınıfta bırakmanın mümkün olmaması nedeniyle bu öğrencilerin tamamının bir üst sınıfa geçtiğini ancak ilköğretim 4. ya da 5. sınıfa geçmiş bir öğrencinin halen oku-

ma-yazma bilmediğine çoklukla rastladıklarını belirtmektedir.¹⁷⁸

Ayrık tutma okul düzeyinde olduğu gibi okul içinde de görülebilmektedir. Roman olmayan öğrencilerin velilerinin kendi çocukları ile Roman öğrencilerin aynı sınıfta veya sırada okumasını istememeleri kimi okullarda dikkate alınmakta, Roman öğrenciler ile diğerleri ayrı sınıflara yerleştirilebilmektedir. Edirne’de bir okulda bu yönde bir uygulama gerçekleştirildiği yönünde duyum alınmıştır.¹⁷⁹ Çanakkale’de de Romanların bir sınıfta toplandığı bilgisi aktarılmıştır.¹⁸⁰ 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır’da bir okulda farklı yaşlarda olan ve farklı sınıflarda okuyan Domların bir sınıfta toplandığı görülmüş, bir dernek temsilcisinin şikâyeti üzerine uygulamaya son verilmiş, ancak sonra aynı uygulamanın devam ettiği görülmüştür.¹⁸¹ Romanların ayrı sınıf veya sıralara yerleştirilmesi yaygın bir sorun olmasa da okul idarelerinin ve öğretmenlerin bu konuda daha duyarlı davranmaları ve Roman öğrencilerin ayrık tutulmalarını isteyen velilerin taleplerini kabul etmemeleri gerekmektedir.

xı. Özel eğitim kurumlarına kayıt

Roman çocukların eğitim hakkından yararlanması konusunda son yıllarda yaşanan en önemli sorunlardan biri, herhangi bir zekâ geriliğine sahip olmadıkları halde pek çok Roman öğrencinin, RAM raporu alınarak özel eğitim kurumlarına kaydedilmesidir. Sıfır Ayrımcılık Derneği sahada yaptıkları araştırmalar sırasında İstanbul, İzmir, Gaziantep, Kilis, Hatay ve Manisa’da bu uygulamanın gerçekleştiğini gözlemlediklerini söylemektedir.

Derneğin tespitlerine göre, Roman çocukların özel eğitim kurumlarına gönderilmeleri iki biçimde gerçekleşmektedir. Birinci durum, Romanların yoğun olarak yaşadığı bazı mahallelere RAM gö-

178 ROMFO izleme raporu, 2015.

179 Sıfır Ayrımcılık Derneği izleme raporu, 2015.

180 ROMFO izleme raporu, 2015.

181 Dom bir aktivist ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015. (Domlar ile ilgili açıklamayı 64. sayfada bulabilirsiniz.)

revlilerinin araçlarıyla gelip çocukları toplayarak RAM'lara götürdüğü ve gerçek duruma aykırı olarak bu çocukların “engelli” olduklarına dair raporların verilmesi suretiyle sürecin başlatıldığıdır. İkinci durumda ise, okullardaki öğretmenlerin çocukları RAM'lara çeşitli nedenlerle yönlendirdiği ve bu merkezlerde yapılan görüşmenin ardından raporların düzenlenmesiyle öğrencilerin devam ettikleri okulda ya da başka okullardaki özel eğitim sınıflarına alınması sürecinin başlatıldığı tespit edilmiştir.¹⁸²

Sıfır Ayrımcılık Derneği'nin Haziran 2014'te Manisa'nın Kayalıoğlu Kasabası'na gerçekleştirdiği ziyarette Roman çocukların RAM'ların verdiği zihinsel engelli olduklarına ilişkin raporlarla özel eğitim kurumlarına yönlendirildiği görülmüştür. 70-80 Roman ailenin ikamet ettiği Kayalıoğlu Kasabası'nda yaklaşık 19 çocuğun özel eğitim merkezlerine gittiği tespit edilmiştir.¹⁸³ Roman vatandaşların derme çatma barakalarda yaşadığı bu kasabada sağlıklı barınma koşulları ve evde eğitimi destekleyecek çalışma ortamının olmayışı diğer faktörlerle birleşince eğitimde başarısızlığı doğurmaktadır. Eğitimde başarısız görünen çocukların özel eğitim kurumlarında “daha özel” bir eğitim alacak olmaları ve eğitimleri süresince ailelerinin devletten aylık mali destek alacak olması da aileleri bu tercihi yapmaya sevk eden etmenler olarak görülmektedir. Ailelerin, özel eğitim kurumlarında okuyacak ve engelli raporu alacak olmanın çocuklarının hayatını uzun vadede nasıl etkileyeceği konusunda ise pek bilgi sahibi olmadığı gözlenmiştir.¹⁸⁴

Roman çocukların özel eğitim kurumlarına keyfi olarak yönlendirilmesi (bazı RAM'ların ve özel eğitim kurumlarının çıkar amaçlı davranmaları) konusunda yapılan tespitlerin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın ilgili birimlerine bildirildiği, ancak herhangi bir olumlu gelişme olmadığı anlatılmaktadır. Her ne kadar yetkililer yüz yüze görüşmelerde durumun farkında olduklarını ve bu hizmeti kötüye kullananlarla ilgili bir düzenleme yapılacağını dile getirmiş olsalar da henüz uygu-

lamada etkili bir adım attıkları görülmemiştir. Bazı STK'ların Romanları özel eğitim kurumlarında öğrenim görmesinin sonuçları konusunda bilgilendirmesi sonucunda bazı veliler çocuklarını özel eğitim kurumlarına göndermekten vazgeçmiştir.¹⁸⁵

Bazı Roman çocuklar ise alınan raporlarla kaynaştırma olarak bilinen şimdiki adıyla bireysel eğitim programı (BEP) kapsamına alınmaktadır. Bu çocuklar okullarda çeşitli sınıflara dağıtılmakta ve bu sistemde her sınıfta en fazla üç BEP öğrencisi olabilmektedir. Sınıflara dağıtılıp genellikle arka sıralara oturtulan bu çocuklarla öğretmenlerin pek ilgilenmediği anlatılmaktadır.¹⁸⁶

xii. Okulu terk etme/bırakma

Öğrencilerin okullara kaydı yukarıda da belirtildiği üzere bilgisayar yerleştirme programında kendiliğinden (otomatik) gerçekleşmektedir, ancak öğrencinin okula devamı konusunda bazı topluluklar halen sorun yaşamaktadır. Okulu terk etmenin Roman çocuklar arasında yaygın olduğu, bu öğrencilerin çoğunun okula kayıtlı görüldüğü ancak pratikte okula gitmediği için okulu terk oranlarının resmi verilere pek yansımadağı söylenmektedir. Roman çocukların okulu terk etmelerinde ya da okula devamsızlık göstermelerindeki en önemli sebepler şu şekilde sıralanmaktadır:¹⁸⁷

- Ebeveynlerin, eğitim ve bilinç eksikliğinden dolayı eğitime gereken önemi vermemesi;
- Erken ve çocuk yaşta evlilik yapma;
- Çocuk işçiliği; çocuğun çalışarak aile bütçesine katkıda bulunma mecburiyeti;
- Ebeveynlerin çocuğun temel eğitim giderlerini (kırtasiye, okul forması) karşılamakta zorlanması;
- Tek odalı evlerde yaşam; çocuğun ders çalışma koşullarına sahip olmaması;
- Yoksulluk nedeniyle çocukların okula kahvaltı yapmadan gitmeleri ve derslere konsantre olamamaları;

182 Sıfır Ayrımcılık Derneği izleme raporu, 2015.

183 Age.

184 Age.

185 Age.

186 Age.

187 Sıfır Ayrımcılık Derneği ve ROMFO izleme raporları, 2015.

- Roman çocukların kimliklerinin yaygın olarak geç çıkarılması nedeniyle çok sayıda öğrencinin gerçekte 14-15 yaşlarındayken 7-8 yaşlarında görünerek okula başlaması ve bunun hem Roman çocuklar hem de aynı sınıftaki diğer çocuklar için uyum sorununa yol açması;

- Çocukların ev ödevlerine yardım edecek kimse olmaması;

- Performans ödevleri olarak bilinen uygulama ödevlerinin internet üzerinden yapılması; Roman çocukların büyük oranda internete erişiminin olmaması nedeniyle bu ödevleri yapamaması, bu nedenle sözlü notunun düşük olması ve ödevi yapamayınca okulda rencide olması;

- Okullarda ayrımcı, ötekileştiren muameleye maruz kalma.

Terk veya devamsızlık oranlarının kız çocuklarında erkek çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. ROMFO kız çocukların ayrıca ailedeki roller nedeniyle de okulu terk edebildiğine dikkat çekmektedir:

“...Örneğin eve yeni bebek gelmesi bile kız öğrencileri etkiliyor; anne hurdacılık yapıyor, kız öğrenci okuldan alınıp yeni doğan bebeğe bakıyor...”¹⁸⁸

Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı’nın (YSÖP) okulu terk etmiş olan 9-13 yaş arası öğrencilerin öğrenimlerine devam etmelerine olanak sağladığı, pek çok Roman çocuğun YSÖP programından faydalanarak öğrenimlerini tamamlayabildiği aktarılmaktadır. Günümüzde okulu terk eden daha yukarı yaşlardaki Roman ve diğer çocukların eğitim hayatına dönmelerini hedefleyen buna benzer bir program uygulanmamaktadır.

xiii. Taciz ve diğer ayrımcı muameleler

Bazı öğrenciler dinleri, dilleri ve etnik kökenleri nedeniyle eğitim sisteminde başka öğrencilerin ve hatta öğretmenlerin tacizine maruz kalmaktadır. Tacize uğrayan öğrencilerin başında Romanlar ve Müslüman olmayanlar gelmektedir. Taciz vakalarıyla Türkiye’nin her bölgesinde karşılaşılmaktadır.

İstanbul’da bir okulda Andreas adlı bir öğrenci, adının farklı olması nedeniyle defalarca tacize maruz kalmış, konu iletildiği halde ilgili öğretmenler ve okul idaresi tarafından hiçbir tedbir alınmamıştır:

“Bize ulaşan birkaç örneği açıklamak gerekirse; Bakırköy’de ismi Andreas olan bir öğrenci sınıf arkadaşları tarafından ismi nedeniyle alay konusu oluyor. Kendisiyle dalga geçen arkadaşlarının durumunu ailesine anlatan öğrenci annesiyle beraber okula gidiyor. Öğrencinin velisi durumu öğretmenine anlatıyor. Öğretmeni yardımcı olacağı yerde, ‘Eğer bu ismi takmışsanız bu tür problemlere de katlanacaksınız’ cevabını vererek bunun gayet normal bir davranış olduğunu söylüyor. Veli öğretmenle tartışıyor fakat bir sonuç almadan öğrencinin mezun olacağı günü beklemek zorunda kalıyor.”¹⁸⁹

Roman öğrencilerin karma (yalnızca Romanların okuduğu okulların dışında kalan okullar) okullarda başka öğrencilerin ve hatta öğretmenlerin tacizine maruz kaldığı anlatılmaktadır. Tacizlerin başında Romanların doğrudan doğruya kimlikleri nedeniyle aşağılanmaları, hakarete maruz kalmaları gelmektedir:

“Özellikle karma okullarda fiziksel görünüş, kıyafet nedeniyle ‘pis çingene’ vb. sözlü tacizlere uğruyor hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından.”¹⁹⁰

Roman öğrenciler ayrıca okullarda toplumda yaygın olarak görülen Romanlara yönelik kalıp yargılarla ve önyargılarla baş etmek zorunda kalmaktadır. Okullarda olumsuz bir şey (örneğin hırsızlık) olması halinde ilk suçlanan öğrencilerin Romanlar olduğu anlatılmaktadır. Görüşme yapılan bir Dom (Romanların bir kolu), çocuklarının öğrenim gördüğü okulda Roman çocukların sıklıkla iftiraya uğradıklarını anlatmaktadır.

“Bizim çocuklarımız şimdiden, şu an hiç okula gitmeyen çocuk yok! Yeter ki yaşı tutsun ama şöyle sorunlar var; mesela bazı çocuklar çalışandır, sınıfta çalışandır. Çocuk çalışır, başarılıdır. Yanındaki adamlar, çocuk-

188 ROMFO izleme raporu, 2015.

189 MEZODER izleme raporu, 2015.

190 ROMFO izleme raporu, 2015.

ları, ‘Çingeneler nasıl bu puanları alıyorlar, bu çalışkan yapıyor. Biz niye...’ Yani bunlar bir iki çocuk okulda okuyorlar artık utanıyorlar, yani dönüyorlar. Yani bizim gibi cahil kalmadılar artık yavaş yavaş okuyorlar... Ne yapıyorlar? Ya bir şey oluyor, Domların üstüne atıyor. Ya başkası yaramazlık yapıyor, onların üstünde kalıyor. Bak çocuklar mesela, yani epey torunlarım var, [okula] gidiyorlar...”¹⁹¹

Roman çocukların bu tarz muameleyle maruz kalmalarının eğitime olan ilgilerini olumsuz etkilediği ortadadır. Nitekim yukarıda aktarılan olay nedeniyle Roman öğrenci okuldan ayrılmıştır:

“Yok, yok, yok. Gıcık almışlardı. Çocuğa iftira yaptılar. Hırsızlık attılar üstüne. Diyorum ki, ‘Çocuk da gençtir artık, [büyüdü]. Çocuk beş vakit namazında, mümkün değil abdestsiz yere basmıyor yani tanıyoruz çünkü, gece gündüz beraberiz. O şekilde sınıfta bir [olay] olmuş, [diğerleri] demişler [yapan] odur. Bir daha olmuş, demişler o. Okulda bilmem ne olmuş, hep onun üstüne [atmışlar]... Çocuk da, ‘Madem ben böyleyim, sen beni babamın yanında da bu kadar kötüledin, pisledin. Bunun yüzünden babam [bana kızdı], bu okulu terk ediyorum’ [dedi]. [Tasdikname] aldı, okulu terk etti.”¹⁹²

Afro-Türk çocukların da renkleri nedeniyle okullarda sıklıkla tacize uğradıkları ve bunun da okulu terk etmelerinde önemli bir rol oynadığı anlatılmaktadır.

“...Bu tür tacizler çok, çocukları oyundan atmalar. Mesela şöyle şeyler anlatıldı bana; okula gittiğinde yanına oturtmamalar, siyah bir çocuğun yanına [oturmama]... Yanında oturmak istememeler ya da velilerin mesela, ‘Benim çocuğum onun yanında oturmasını’ [demesi]. Niye? Çünkü kirli. Renginden dolayı kirli sayılmak bu çocukların en çok şikâyet ettikleri şeylerden biri, pis olmak. Çünkü temiz olsan daha açık renk olursun! Daha koyu renk olduğuna göre pissindir muhtemelen. Çocuk da kendi kafasından bunu böyle düşünüyor. Hani beyazlık masumiyetle, temizlikle kavramsal olarak eşleştiriliyor ya, siyahlık kötü pis olmakla. O yüzden de pis bir çocuğun, kirli bir çocuğun yanında oturmak istemiyorlar. Hani sınıftan ağlayarak çıkan çocuklar çok uzun süre yaşadığı travmalardan dolayı ilkokuldan sonra bile

altını ıslatan, okula gitmek istemeyen çocukların hikâyeleri hakikaten bana aktarıldı. Bu çocuklar, en azından bir kısmı bu yüzden ‘Ben okula gitmicem, gitmek istemiyorum gitmesem olmaz mı?’ [diyorlar]...”¹⁹³

Türkiye’nin belirli bir bölgesinde çoğunluk durumunda olan bir grubun başka bir bölgesinde, hatta bir okulda azınlık kalması durumunda tacize uğrayabildiği de görülmektedir. Örneğin Mardin’de görüşme yapılan bir grup öğretmen, Kürtlerin azınlıkta kaldığı okullarda Arap öğrencilerin Kürt öğrencilerle alay ettiklerini anlatmaktadır. Öğretmenler ayrıca televizyon dizileri ve başka alanlardaki ayrımcılıkların nefretin çocukları olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Bir öğretmen resim dersinde 2. sınıfta okuyan Arap kökenli bir öğrencisinin, kendisini bir Süryani papazı öldürürken çizdiğini anlatmaktadır.¹⁹⁴

Okullarda yaşanan taciz vakaları karşısında genellikle herhangi bir resmi makama başvurulmadığı, nadiren taciz eden öğrencinin, mağdur öğrenci tarafından öğretmenine şikâyet edildiği; taciz edenin öğretmen olduğu durumlarda ise genellikle okul idaresine başvuruda bulunulmadığı; bulunulduğunda ise öğretmen hakkında herhangi bir resmi işlem yapılmadığı görülmektedir. Okullarda öğretmen ve öğrencilere ayrımcılığın ne olduğu konusunda bilgi verilmediği, haliyle ayrımcılık mağduru olan öğrencilerin hangi kurum ve yetkililere başvurabilecekleri konusunda kendileriyle bilgi paylaşılmadığı görülmektedir. Oysa okullarda gerçekleşen taciz dahil tüm ayrımcı muameleler hakkında tedbir almak okul idarelerinin sorumluluğudur ve okul idarelerinin ayrımcılık yaşandığında tedbir almaması durumunda mağdurların yargı yoluna gitmesi mümkündür.

Afro-Türk çocukların okullarda düzenlenen etkinliklerde yer alma konusunda ayrımcı muameleyle maruz kaldığı, ayrımcılığın seviyesinin çocuğun rengine (siyah veya melez olma) göre ortaya çıktığı anlatılmaktadır:

191 Dom bir aktivist ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

192 Dom bir aktivist ile görüşme, Diyarbakır, 9 Şubat 2015.

193 Afro-Türk bir aktivist ile görüşme, İstanbul, 25 Haziran 2015.

194 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

“Eğer şeyse, hani yine o kadınların bakış açısından söylüyorum, görece şanslı bir çocuksa, rengi biraz açılmışsa, saçlarının kıvrıncığı birazcık daha açılmışsa, hani dalgalıya benzemiş gibi bir hale gelebildiyse, yani bir karışıklık olduysa biraz daha idare edilebilir oluyor çocuklar. Hani onları toplumun önüne, sahneye çıkarmaktan çok fazla imtina etmiyorlar ama yine de görünüşünüze bakıp bir şeyler seçiliyor; ama eğer hakikaten az melezleşmişseniz ya da hiç melezleşmemişseniz o zaman sizin görünür olmanız çok fazla istenmiyor hâlâ. Yani birtakım roller verilmiyor. Verilen roller varsa, size uygun buldukları rol; mesela hizmetçi rolü çok veriliyor bizim çocuklarımıza...”¹⁹⁵

Türkiye’de henüz çerçeve bir ayrımcılık yasağı kanunu ve ayrımcılık mağdurlarının başvurabileceği bir eşitlik kurumu bulunmamaktadır. Mevcut mevzuatta da ayrımcılık mağduru öğrencilerin başvuruda bulunacakları etkili ve erişilebilir idari ve yargısal başvuru yolları ve tazmin araçları bulunmamaktadır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi eğitim hayatında yaşanan ayrımcılık türlerine karşı herhangi bir tedbir alınmaması, tazmin yoluna gidilmemesi, eğitim hayatında ayrımcılığı da yasaklayacak bir ayrımcılık yasağı kanununa büyük bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

xiv. Yoksulluk, sosyoekonomik şartlar nedeniyle dezavantajlı gruplar

Bazı gruplar doğrudan kendilerine yönelik ayrımcı bir politika olmasa da içinde bulundukları şartlar nedeniyle dezavantajlı duruma düşmekte ve eğitim hakkından gerektiği ölçüde yararlanamamaktadır. Bu grupların başında yoksul, mevsimlik işçi, Kürt, Roman ve Afro-Türk çocuklar gelmektedir. Yukarıda, Roman çocuklarının içinde bulundukları şartlar nedeniyle nasıl özel eğitim kurumlarına yönlendirildikleri ve okul terk oranlarının ne denli yüksek olduğu konusunda bilgi verilmişti.

Etnik kökeni, dili, dini ne olursa olsun ailesi yoksul çocukların diğer çocuklarla eğitim hayatında aynı fırsatlara sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) 2014 yılında yayımladığı bir raporda, yoksul

çocukların yetersiz beslenme, kötü ev koşulları gibi nedenlerle daha geç öğrenebildikleri, akademik gelişmelerinin yavaş seyrettiği ve eğitim hayatına devam edebilmek için daha fazla çaba harcamaları gerektiği söylenmektedir.¹⁹⁶ Rapora göre, eğitim hayatında yaşadıkları sıkıntılar, düşük gelirli ailelerden gelen çocukların gelecek ufkunu tahrif etmekte; bununla ilişkili olarak da ergen yaştaki gençler diğer akranlarına göre daha düşük gelirli işlerde çalışabilmektedir. Eğitim hayatında yeniden üretilen eşitsizlikler öğrenci ailelerinin gelir eşitsizliğiyle harmanlandığında, katmanlı eşitsizliğin bir sonraki kuşağa aktarılması fazlasıyla mümkün olabilmektedir.¹⁹⁷ Türkiye’de başta Romanlar olmak üzere yoksul kesimlerin yaşadığının tam da bu sarmal olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye’de eğitime erişim, okula devam, yükseköğrenim görme gibi açılardan bölgelerarası eşitsizlik olduğu görülmektedir. Türkiye’nin doğu ve güneydoğu bölgeleri farklı etnik toplulukların bir arada bulunduğu; ağırlıklı olarak Kürtlerin, ama aynı zamanda Arapların, Süryanilerin, Türklerin, Domların, Keldanilerin, Ermenilerin ve Ezidilerin yaşadığı bir coğrafyadır. 2009 yılında Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) tarafından yayımlanan bir raporda Türkiye’nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde eğitime erişimde durumun ülkenin diğer bölgelerine göre daha geride olduğu sayılarla anlatılmıştır.¹⁹⁸ ERG’nin 2014 yılında yayımladığı rapor, bu konuda olumlu gelişmeler olsa da bu bölgelerde eğitime erişimin bugün hâlâ ülkenin diğer bölgelelerinin gerisinde olduğunu göstermektedir. Rapora göre Güneydoğu’da yaşıyor olmak ve hane gelirinin tarımla sağlanıyor olması durumlarında eğitime erişim olasılığı azalmaktadır.¹⁹⁹ 6-13 yaş arası olup herhangi bir okulda kaydı bulunmayan çocukların oranı Türkiye genelinde %6 iken, doğu bölgelerinde daha yüksektir.²⁰⁰ Ortaöğretimde net okullulaşma oranında ise doğu illeri ile diğer bölgeler arasındaki

195 Afro-Türk bir aktivist ile görüşme, İstanbul, 25 Haziran 2015.

196 Eğitim Reformu Girişimi, *age*, s. 12.

197 *Age*, s. 17.

198 Nurcan Kaya, *Unutmak mı Asimilasyon mu? Türkiye’nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar*, MRG, 2009.

199 Eğitim Reformu Girişimi, *age*, s. 14.

200 *Age*, s. 24.

fark %30'a çıkmaktadır.²⁰¹ Kız ve erkek çocukların okullulaşma oranına bakıldığında da önceki yıllarda olduğu gibi bölgeler arasında farklılık görülmektedir.²⁰² Mardin'de görüşme yapılan öğretmenler temel eğitimin zorunlu olmasına karşın kız çocuklarını okula göndermeyen veya okuldan alan Kürt ve Arap ailelerin olduğunu, MEB'in bu durumu takip etmediğini anlatmaktadır.²⁰³

4+4+4 sistemine geçilmesinin de bazı bölgelerde okula devam açısından olumsuz etkide bulunduğu söylenebilir. Örneğin Mardin'de Süryanilerin yaşadığı bazı köylerde mevcut okulların ilkokula dönüştürüldüğü, ortaokul olmadığı ve çocukların başka köylerdeki ortaokullara gitmek zorunda kaldığı, bazı ailelerin özellikle kız çocuklarını (özellikle Süryanilerin yaşamadığı) başka köylere göndermeyi arzu etmediği anlatılmaktadır.²⁰⁴ Mardin ve Midyat'taki manastırların erkek öğrencilere bir nevi yurt imkânı sağladığı ve son dönemde Mardin'de bir Manastır'da birkaç kız öğrencinin de kaldığı ifade edilmiştir.²⁰⁵ Bazı Roman çocukların ise TEOG sınavında aldıkları puan yeterli gelmediği için yaşadıkları semtteki bir okula kayıt olmadıkları, bu durumda başka bir semtteki okulda öğrenim görmek zorunda kaldıkları ve aileleri yol parasını karşılayamadığı için de lise öğrenimlerine devam edemedikleri aktarılmaktadır.²⁰⁶

Bölgeler arası eşitsizlik, okulların fiziki koşullarına bakıldığında açıkça görülebilmektedir. Mardin'de görüşme yapılan bir grup öğretmen bölgede fiziksel açıdan çok kötü durumda olan, mesela üç yıldır soba yakılan, tuvaleti olmayan okulların bulunduğunu anlatmaktadır. Batıda öğrencilere tablet dağıtılırken doğuda çocukların çok kötü fiziki koşullarda okuduğunu söyleyen öğretmenler; batıda velilerden aidat toplandığını ama doğuda buna

pek imkân bulunmadığını, okul idaresinden talep edildiğinde, "Bütçe, ödenek yok" cevabıyla karşılaştıklarını anlatmaktadır. Öğretmenlerin anlatımlarından alınan çarpıcı örnekler şöyle sıralanabilir:

"Okulda akıllı tahta var ama duvar küflü".

"Müzik, spor, resim dersleri bazı okullarda bahçede yapılıyor."

"Hakkari'deki okulun tuvaleti yok. Fatih Projesi ile tablet getiriyorlar yani. Kayak pisti yapıyorlar Hakkari'ye. Okula kayak pisti yapıyorlar. Tuvaleti yok okulun. E, geliyorlar, köyde bugün işte konuştuğumuz öğretmen, benim sınıfıma gelen, üç senedir köydeymiş. 'Üç senedir soba yakmaktan bıktım' diyor. Ben saat 8.30'tan 9'a kadar soba yakmakla uğraşıyorum. Derse başlayamıyorum, [sınıf] buz gibi, çocuklar korkuyor."

"E, köy çocukları, mesela kıyafet, üst baş yardımı olmuyor... Ekim ayında geldiler Valilik'ten bize liste verdiler; 'İhtiyacı olan öğrencilerin isimlerini yazın, verin. Bot yardımı yapacağız.' Şubat ayı oldu, hâlâ yardım gelmedi. Bugün bir yardım göndermişler. Benim öğrencimin bedeni S, küçük çocuk. Geliyor XL pantolon ve gömlek. Ancak babasına olabilecek bu kıyafetler!"

"Çocuklar yırtık ayakkabıyla geliyorlar okula. Ee, ders de dinleyemiyor, üşüyor, hasta oluyor, öğretmen hastalık kapıyor çocuklardan... O yüzden öğretmenler de tercih etmiyor. Şartlar iyileştirilse belki öğretmenlerin tercihi olabilir. Tabii ki tek etken bu değil, bu da önemli bir etken."

"Onlar aidat topluyorlar; yani burada fakirlik var, aidat toplamak mümkün değil."

"Şöyle bir şey var, şu an devlet, kendi okulunda, kendi öğretmenlerine hiçbir destekte bulunmuyor ama özel okullarda öğrenci başına 4 bin liraya yakın ödenek veriliyor. Özel okula giden öğrenci başına devlet 4 bin lira veriyor ama kendi bünyesindeki okula 1-2 bin lira ya veriyor ya vermiyor. O da zorla veriyor."

"Yani bizim okulda çocukların tuvaletinin çatısı karla kapanmış. Gerçekten. Buna şahit oldum. Mesela bir sınıf, yukarısı [karla] dolmuş, çatı. Böyle çökmek üzereydi bir sınıf."

"...Yani bu, semtler arasında bile ayrımcılık hat safhada."²⁰⁷

Görüşme yapılan öğretmenler doğu ve güneydoğudaki okullara daha tecrübesiz öğretmenlerin geldiğini, bu olumsuz koşullarda kimsenin çalış-

201 Age, s. 21

202 Age, s. 21.

203 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

204 Bir Süryani STK temsilcisi ile görüşme, Midyat, 10 Şubat 2015.

205 Bir Süryani STK temsilcisi ile görüşme, Midyat, 10 Şubat 2015.

206 ROMFO izleme raporu, 2005.

207 Bir grup öğretmen ile odak grup görüşmesi, Mardin, 10 Şubat 2015.

mak istemediğini anlatmaktadır. Eğitim-Sen Başkanı Kamuran Karaca da Doğu ve Güneydoğu'daki okullara genellikle sözleşmeli ve genç öğretmenlerin gönderildiğini ve bu öğretmenlerin orada üç yıllık zorunlu hizmet süresini doldurmak zorunda olduklarını söylemektedir.²⁰⁸

Romanların okuryazarlık, eğitime erişim konusunda Türkiye ortalamasının çok gerisinde olduğu bilinmektedir. Türkiye'de yaşayan Romanlar üç ana gruptan oluşmaktadır: Domlar, Lomlar ve Romlar. Ayrıca Romanlar gibi yaşayan Abdallar da Sıfır Ayrımcılık Derneği'ne göre Roman olarak görülmektedir. Bu grupların yaşadığı beş ilde yürütülen bir araştırmanın bulgularına göre, görüşme yapılan 460 kişiden 168'i okuma yazma bilmemektedir. Bölgeler arası eşitsizlik Romanlar arasında da görülmektedir. Diyarbakır'da yaşayan Domların okuryazarlık oranı Türkiye'nin diğer bölgelerinde yaşayan Romanlara göre daha geride görünmekte, Domları Gaziantep'te yaşayan Abdallar izlemektedir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan bütün üniversite mezunu Romanların/Lomların Artvin ilinde yaşadıkları, Kuzeydoğu bölgesinde yaşayan Lomların eğitime erişim oranlarının Türkiye'nin diğer bölgelerinde yaşayan Romanlardan çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Okula devamsızlık ve terk oranı bakımından da Diyarbakır'da yaşayan Domların diğer Romanlardan daha kötü durumda olduğu ortaya çıkmıştır.²⁰⁹ Sıfır Ayrımcılık Derneği, Domların anadillerinin Kürtçe ve Domari olması nedeniyle de eğitim sistemine entegre olmakta zorluk yaşıyor olabileceklerine dikkat çekmektedir.

Çadırlarda ve/veya göçebe yaşayan Romanlar, herhangi bir adrese kayıtlı olmamaları sebebiyle çocuklarını okullara kaydettirme konusunda sorun yaşamaktadır. MEB bu durumda olan kişilerin çocuklarının okullara kaydolması için henüz özel bir program geliştirmemiştir. Söz konusu çocuklarının okullara kaydı ancak STK'ların veya kişilerin yoğun çabalarıyla gerçekleşmektedir. Örneğin Pendik'te boş bir arazide çadırlarda yaşayan yaklaşık 48

Roman çocuk, STK'ların Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na yaptığı başvuru üzerine okullara kaydedilmiştir.²¹⁰ Bu konuya ilişkin henüz merkezi bir politika olmadığı için, benzer bir durumun ortaya çıkması halinde çocukların okullara kaydının yapıp yapılmayacağı bilinmemektedir.

Çoğunlukla Kürtler ve Romanlardan oluşan mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitime erişim oranı toplumun diğer kesimlerine göre daha düşüktür. Bu dezavantajlı grubun eğitim hakkından yararlanması konusunda olumlu gelişmeler yaşanmış olsa da sorun ortadan kalkmış değildir. Hayata Destek Derneği'nin hazırladığı raporda kullanılan Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2013 yılı verilerine göre, Türkiye'de yaklaşık 6,5 milyon tarım işçisi vardır ve bunların yarıya yakını mevsimlik ve geçici işçilerden oluşmaktadır. Mevsimlik tarım işçileri ve bu tarz işçilikten etkilenenlerin toplam sayısı kesin olarak bilinmese de en az 1 milyon kişiyi kapsadığı tahmin edilmektedir.²¹¹

Rapora göre, çocukların yaşı arttıkça eğitimi terk oranı da artmaktadır. Örneğin 5-11 yaş aralığındaki çocukların yalnızca %65'i eğitime devam etmektedir. 12-15 yaş grubundaki çocukların %64'ü eğitime devam etmekte, her üç çocuktan biri okulu terk etmektedir. 16-18 yaş grubundaki çocukların ise %71'i okulu terk etmiştir. Araştırma cinsiyetler arası bir fark olduğunu da ortaya koymakta, erkek çocukların eğitime düzenli olarak devam oranlarının kız çocuklarınkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kız çocuklar ile erkek çocukların tarlada çalışma oranı arasında bir fark görülmezken, ev işlerini yapma bakımından büyük bir fark ortaya çıkmakta, ev işlerinin büyük oranda kız çocuklarına yüklendiği gözlenmektedir. Bu durum kız çocuklarını eğitim hayatında erkek çocuklara göre daha da dezavantajlı duruma sokmaktadır.²¹²

Yoksulluk nedeniyle eğitime erişimde sorun yaşayan bir diğer grup Afro-Türklerdir. Afro-Türkler arasında okulu terk etmenin oldukça yaygın olduğu, çocuğun yaşı arttıkça eğitimi terk oranının

208 Eğitim-Sen Başkanı Kamuran Karaca ile görüşme, Ankara, 26 Mart 2015.

209 Sıfır Ayrımcılık Derneği izleme raporu, 2015.

210 ROMFO izleme raporu, 2015.

211 Hayata Destek Derneği, *Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliği 2014, Araştırma Raporu*, s. 11.

212 Age, s. 9.

arttığı ve bunun en önemli sebeplerinden birinin yoksulluk olduğu anlatılmaktadır.

“...Okulda genellikle bunlar yaşıyor ve ilkokuldan sonra ortaokula daha az gidiyor çocuklar. Bu, Afro-Türk toplumunda çok genel bir eğilim. Lise daha da azalıyor, üniversite o kadar az ki... Özellikle İzmir ve çevresinde üniversiteye giden Afro-Türk sayısı o kadar az ki bir elin parmaklarını aşmaz. Üniversite mezunu da ‘İşte bu bizim bu üniversite mezunu çocuğumuz’ diye gösterilir. Bir iki kişidir, onlarla böyle gurur duyulur. O yüzden eğitime erişebilme hakkı Afro-Türk toplumunda son derece önemlidir: Yoksulluk, yoksunluk artı ayrımcılık nedeniyle çocuklar okumuyor, okuyamıyorlar, okula gönderilmiyorlar ya da çocuklar kendiliğinden okumaktan vazgeçiyor...”²¹³

Afro-Türk çocukların eğitim hakkından etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için özel tedbirlerin alınması gerektiğini düşünen bir aktivist henüz bu yolda adım atılmadığını ifade etmektedir:

“Dezavantajlı gruplar için gerçek anlamda eşitliği sağlamak adına özel tedbirler alınıp alınmadığı... Yok böyle bir şey. Eğer sorulardan bir tanesi buyusa Afro-Türk çocukları için böyle bir şey yok. Dezavantajlı olduklarının hocaları bile farkında mı, bundan bile emin değilim! Özel önlem vesaire herhangi bir şey yok. Aksine çocuklar haksızlıkla, adaletsizlikle, eşitsizlikle, ötelenmeyle karşılaştıkları zaman bir koruma, kollama, pozitif ayrımcılık bile yok, özellikle bu çocuklar için...”²¹⁴

xv. Kentsel dönüşüm ve eğitime erişim

Türkiye’de çeşitli illerde gittikçe artan oranda kentsel dönüşüm projeleri hayata geçirilmektedir. Doğrudan belirli bir etnik, dini veya dilsel grubu hedef almasa da uygulamada başka mahallelerin yanı sıra Romanların yoğun olarak yaşadığı bazı mahallelerde bu projelerin hayata geçtiği görülmektedir. Barınma hakları güvenceye alınmadan, başka bir mahalleye yerleşmeleri sağlanmadan evlerinden, barınaklarından, çadırlarından çıkarılan pek çok Roman ailenin farklı bir mahalleye, hatta ilçeye taşınması, yeni bir hayat kurmakta zorlanması, daha önce sahip olduğu barınma koşullarını

dahi oluşturmaması nedeniyle çocukların eğitim hayatına devam etmesi güçleşmektedir. İstanbul’da ilk olarak Sulukule’de hayata geçirilen, daha sonra Ataşehir ve Küçükbakkalköy’de uygulanan kentsel dönüşüm projeleri çocukların travma yaşamalarına ve çok daha kötü yaşam koşullarına geçmelerine yol açmış, bunların etkisiyle de çocukların okula devam edemediği gözlenmiştir. MEB’in, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın ve belediyelerin bu koşullarda yaşayan çocukların eğitim hayatına devam edebilmesi için özel hiçbir tedbir almadığı görülmüştür.²¹⁵

213 Afro-Türk bir aktivist ile görüşme, İstanbul, 25 Haziran 2015.

214 Afro-Türk bir aktivist ile görüşme, İstanbul, 25 Haziran 2015.

215 ROMFO ve Sıfır Ayrımcılık Derneği izleme raporları, 2015.



DEĞERLENDİRME VE TAVSİYELER

Raporun yukarıdaki bölümlerinde aktarılan bulgular ve olgular, eğitim sisteminde eşitsizliğin ve ayrımcı uygulamaların ortadan kaldırılmasına yönelik zaman zaman olumlu adımlar atılmış olsa da, sorunların kökten çözümü ve eşitliğin etkili bir şekilde sağlanması için temel bir paradigma değişikliğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu paradigma değişikliği birkaç unsuru içermektedir:

- Bir ulus-devlet olarak inşa edilen Türkiye’de tüm etnik, dilsel ve dinsel toplulukların eşitliği hâlâ hem resmi alanda hem de sivil alanda tam olarak benimsenmiş değildir. Farklı kimliklerin haklarının korunmasına ilişkin olarak atılan adımlar köklü değişiklikler getirmekten ziyade hak taleplerinin küçük bir kısmının karşılanması şeklinde gerçekleşmekte ve topluluklardan bu küçük adımlarla yetinmeleri beklenmektedir. Anadilinde eğitime ilişkin bu kadar yaygın ve güçlü talepler varken seçmeli dil derslerinin verilmesinden ibaret adımlar atmak; zorunlu din dersinde Alevilik inancına ilişkin yalan yanlış birtakım bilgilere yer verip Alevilerin böyle bir dersi almaya itiraz etmelerini beklemek böyle bir yaklaşımın sonucu olarak görülebilir. Müfredatta hâlâ Türkler dışında kalan grupların hiç yer almaması veya olumsuz referanslarla yer alması yine bu yaklaşımın sonucudur. Eğitim sistemindeki sorunlara köklü bir çözüm bulunabilmesi için öncelikle tüm toplulukları eşit gören ve hak taleplerini de bu eşitlik anlayışıyla karşılayan bir yaklaşımın geliştirilmesi gerekmektedir.

- Eğitim sistemi hâlâ devlet ya da hükümette hâkim olan tek bir siyasi-toplumsal ideolojiyi hayata geçirebilmenin, belirli bir tarzda düşünen ve yaşayan gençler yetiştirmenin bir aracı olarak görülmektedir. On yıllarca Türk milliyetçisi gençler yetiştirmeyi hedefleyen “milli” eğitim sistemi, son

yıllarda dindar Türk milliyetçisi gençler yetiştirmenin aracı haline gelmiştir. Bu yaklaşım nedeniyle eğitim sisteminde yaşanan pek çok sorunun ortadan kaldırılması için eğitimin amacının ideolojik referanslardan arındırılması, uluslararası standartlar doğrultusunda çocuğun eğitim hakkının ve üstün yararının korunmasının esas amaç olarak görülmesi gerekir.

- Pek çok konuda olduğu gibi eğitim sistemiyle ilgili politikalar da merkezi düzeyde, katılımcılıktan uzak bir şekilde belirlenmektedir. Yerel yönetimler eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda herhangi bir yetkiye sahip değildir. Çeşitli etnik, dilsel ve dinsel toplulukların temsilcilerinin, eğitim hakkı konusunda çalışan STK’ların ve akademik kuruluşların katılımı olmadan, alelacele geliştirilen eğitime ilişkin genel politikalar ülkede yaşayan farklı kimliklere sahip kişileri dezavantajlı duruma düşürebilmektedir. TEOG sınavında zorunlu DKAB dersine ilişkin sorulara yer verilmesinin, imam hatip okullarının sayılarının artırılmasının farklı kimliklere sahip kişilerin din ve inanç özgürlüğünü ve eğitim hakkını ihlal etmesi buna örnek gösterilebilir. Farklı kimliklere sahip toplulukları ilgilendiren konularda politikalar geliştirilirken katılımcılık ilkesine uyulmaması ise sorunlara köklü çözüm bulunmasına engel olmakta ya da atılan adımların hayata geçirilmesinde zorluklar yaşanmasına yol açmaktadır. Seçmeli dil derslerinin hızlı bir şekilde müfredatta alınması ve sonrasında ortaya çıkan sorunlar, katılımcılıktan uzak adımlar atılmasının ne tür sorunlara yol açtığına bir örnek teşkil etmektedir.

- Eğitim sistemine ilişkin politikalar belirlenirken ülkede yaşayan farklı kimliklere sahip topluluklar gibi dikkate alınması gereken bir diğer önemli toplumsal kesim de yoksullardır. Tür-

kiye’de yaşayan başta Romanlar, mevsimlik tarım işçileri, Afro-Türkler ve zorunlu göç mağduru Kürtler gibi yoksul kesimlerin, eğitim hakkından etkili bir şekilde yararlanmadığı ortadadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için, konuya ilişkin politikalar geliştirilirken yoksul kesimlerle ilgili özel önlemler alınması gerektiği ortadadır.

- Raporda ortaya koyulan sorunlar hukuki ve idari mekanizmaların eğitim sisteminde ayrımcılıkla mücadelede ne kadar yetersiz kaldığını göstermektedir. Mevcut idari ve hukuki mekanizmalar kapsayıcı ve etkili değildir. Türkiye’de eğitim hakkı dahil çeşitli haklardan yararlanmada ayrımcılığı yasaklayan bir ayrımcılık yasağı kanununun bulunmaması ve ayrımcılık mağdurlarının başvurabileceği bir eşitlik kurumunun henüz kurulmuş olmaması, ayrımcılıkla mücadelede büyük sıkıntılara yol açmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan görüşmeler, STK’ların aktardığı gözlemler, adalet mekanizmasına olan güvenin eksikliği ve mağdurlaşma korkusunun yaygınlığını göstermektedir. Ayrımcı birçok uygulama için okul idarelerine başvurulmamakta, vakalar STK’lara dahi yansımamaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminde yaşanan ayrımcılığın boyutlarını bütün açıklığıyla ortaya koymak da bir hayli güçtür. Bu noktada ivedilikle atılması gereken adımlardan biri, ayrımcılıkla mücadele için gerekli mekanizmaları kurmak ve ayrımcılık mağdurlarının hak talebinde bulunmaları için gerekli güveni tesis etmektir.

Eğitim sisteminde yaşanan renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli eşitsizliğin ve ayrımcı uygulamaların sona erdirilmesi için yukarıda özetlenen şekilde bir paradigma değişikliğiyle birlikte birtakım somut adımların atılması gerekmektedir. Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı’nın tüm bileşenleriyle birlikte geliştirilen, sorunların ortadan kaldırılmasına ilişkin tavsiyeler aşağıda özetlenmiştir.

EĞİTİMDE AYRIMCILIĞIN ORTADAN KALDIRILMASINA YÖNELİK TAVSİYELER

Temel ilkeler ve tavsiyeler

Eğitim sistemindeki merkeziyetçi ve tekçi yapıya son verilmesi; eğitim politikalarını geliştirme ve hayata geçirme konusunda yetkinin merkezden yerele ve okullara kaydırılması ve buna bağlı olarak yerelde ve okullarda kapasitenin güçlendirilmesi;

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kaldırılması ve böylece zorunlu verilmesi gereken dersler (tüm okullarda Türkçe öğretilmesi ve her öğrencinin çokyönlü gelişimi için temel becerileri kazandıracak bazı branş derslerinin verilmesi) dışında kalan, örneğin ders programları, eğitim dili gibi konularda farklı modellerin uygulanmasına olanak tanınması;

Eğitim sistemine ilişkin politikaların geliştirilmesinde ve uygulanmasında merkezi ve yerel düzeyde katılımcılık ilkesine uyulması ve eğitim hakkının öznesi olan çocukları da süreçlere dahil eden demokratik karar verme mekanizmalarını oluşturulması; bu konuda faaliyet yürüten akademik birimlerin, sivil toplum örgütlerinin ve farklı renge, etnik kökene, dile, dine ve inanca mensup toplulukların karar alma süreçlerine dahil edilmesinin sağlanması;

Eğitim sistemine ilişkin politikalar geliştirilirken çocuğun eğitim hakkının ve üstün yararının öncelikli olarak korunması, eğitim sisteminin belirli bir ideolojiyi hayata geçirme mekanizması veya bir endoktrinasyon aracı olarak görülmesine son verilmesi;

Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerdeki azınlık hakları ve kültürel haklarla ilgili maddelere koyduğu çekinceleri kaldırması; henüz taraf olmadığı Ulusal Azınlıklar İçin Çerçeve Söz-

leşme, UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı gibi sözleşmeleri onaylaması;

Eğitim fakültelerindeki müfredatta ayrımcılık yasağı, çokkültürlülük gibi konulara yer verilmesi; görev yapmakta olan öğretmenlere bu konularda hizmet içi eğitim verilmesi;

Ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin başvurabileceği, kolay erişilebilir ve hızlı sonuç alınabilir idari ve yargısal koruma mekanizmalarının mevzuatta açıkça tanımlanması ve bu mekanizmalara başvuru yapma konusunda çocukların yardım alabileceği birimlerin oluşturulması;

Ayrımcı bir muamelenin şikâyet edilmesi veya duyulması halinde idari ve yargısal usulleri harekete geçirmeyen ve gerekli tedbirleri almayan öğretmenler ve okul idarecileri hakkında caydırıcı yaptırımlar öngören yasal işlemler yapılması;

Anayasa tarafından güvenceye alınan, temel eğitimin parasız olması ilkesinin hayata geçirilmesi için okullarda “bağış” adı altında kayıt ücreti alınmasının yasaklanması; bu yasağa uymayan okul idarecileri hakkında yasal işlem yapılması ve okulların giderlerinin karşılanması için devlet bütçesinden yeterince pay ayrılarak ilköğretim okullarına doğrudan bütçe gönderilmesinin sağlanması;

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ayrımcılığı izleme kurulunun oluşturulması;

Eğitime erişim ve devam ile eğitimde başarı alanlarında ayrıştırılmış veri toplanması.

I. EĞİTİMİN AMACI, MÜFREDAT VE DERS KİTAPLARI

A. TÜRK “MİLLİ” EĞİTİMİNİN AMACI

Eğitim sisteminin amacı olarak çocuğun eğitim hakkının ve üstün yararının korunması gibi ilkelere benimsenmesi ve eğitim sisteminin uluslararası standartlara uygun olarak demokratik, eşitlikçi, bilimsel ve çoğulcu değerleri ön plana çıkaracak şekilde yeniden kurgulanması;

Eğitimin amacının ve içeriğinin ideolojik referanslardan arınması;

Eğitim sistemine ilişkin mevzuatta yer alan

“Türk, milli” vb. sıfatların çıkarılması; dar anlamda kullanılan bu gibi etnik referansların yerine çoğulcu ve demokratik bir anlayışı besleyecek kolektif kimlik ifadelerine yer verilmesi.

B. MÜFREDAT

Mevcut öğretim programlarının çoğulcu, demokratik ve tüm kimliklere eşit yaklaşan bir içeriğe sahip olmaları için gözden geçirilmesi;

Müfredatın Türkiye’de mevcut tüm farklı kimliklerin varlığı, tarihi ve kültürleri hakkında bilgi içerecek şekilde yeniden geliştirilmesi;

Müfredata tüm dinlerin tarihi ve kültürleri hakkında bilgi içeren bir dersin seçmeli olarak koyulması;

Müfredatın bir arada yaşama kültürünü teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılması;

Öğrencilerin çoğulculuk ve eşitlik gibi değerler ve Türkiye’de yaşayan farklı kimliklere sahip topluluklar hakkında farkındalıklarının artması için ders içi ve ders dışı etkinliklerin düzenlenmesinin teşvik edilmesi;

Okullarda militarist etkinliklerin, anmaların düzenlenmesine son verilmesi;

Okullarda yalnızca bir din veya inanca ya da etnik kimliğe ilişkin kutlama ve anma gibi etkinliklerin düzenlenmesine son verilmesi.

C. DERS KİTAPLARI

Ders kitaplarının Türkiye’deki toplumsal çeşitliliği yansıtacak bir içeriğe sahip olmaları için gözden geçirilmesi;

Ders kitaplarında yer alan, bazı gruplara karşı önyargı ve kalıpyargı oluşturan ve/veya bazı grupları zararlı gösteren ifadelerin çıkarılması;

Ders kitaplarından birey/toplum ve birey/devlet arasındaki ilişkiyi sadece egemen topluluğun düşünce formu bağlamında çerçeveleyen ideolojik referansların çıkarılması;

Ayrımcı ifadeler içeren kitapların öğrencilere önerilen kitaplar listesinden çıkarılması ve diğer yardımcı ders kitaplarının da ayrımcı ifadeler içerip içermediğinin gözden geçirilmesi ve içermediğinden emin olunması.

II. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİNDE AYRIMCILIK HALLERİ / AYRIMCI UYGULAMALAR

A. DİL TEMELLİ AYRIMCILIK

1. Anadilini öğrenme hakkı / Seçmeli dil dersleri

Türkiye halkları tarafından konuşulan bütün dillerin müfredata seçmeli ders olarak alınması;

Bu derslerin tanıtımlarının eğitim kurumları ve medya organları yoluyla yapılması ve bireylerin seçmeli dil derslerini tercih etmeleri halinde karşılaşılabilecekleri olumsuzluklar konusundaki kaygılarının giderilmesi;

Seçmeli dil derslerini tercih eden öğrencilerin bu tercihlerinden vazgeçmeleri için herhangi bir baskıya veya yönlendirmeye maruz bırakılmamaları; tercihler konusunda müdahalede bulunan okul idarecileri hakkında ilgili yasal işlemlerin yapılması;

Seçmeli dil derslerinin talep edildiği tüm okullarda, öğretmen eksikliği veya herhangi bir başka neden ileri sürülmeksizin bu derslerin verilmesinin sağlanması;

Seçmeli dil dersini verecek öğretmenin temin edilmesi halinde, ilgili dil dersinin açılması için en az 10 öğrencinin dersi tercih etmesi kuralının uygulanmaması;

Tüm seçmeli dil derslerini verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için eğitim fakültelerinde ilgili bölümlerin açılması; mevcut öğretmenlerin derslerin tercih edildiği okullara atamalarının öncelikle yapılması;

Tüm seçmeli dil dersleriyle ilgili çalışmalar yapmak üzere üniversitelerde akademik birimlerin kurulması;

Tüm seçmeli dil dersleriyle ilgili ders kitapları ve materyaller geliştirecek özerk birimlerin kurulması, bu birimlerde seçmeli dersin konusu olan dili konuşan topluluklara mensup uzmanların istihdam edilmesi ve bu birimlerin devlet tarafından finanse edilmesi;

2. Anadilinde öğrenim görme hakkı – Anadili temelli çokdilli eğitim

a. Azınlık okulları

Azınlık okullarının özel okul statüsünden çıkarılması, azınlık gruplara mensup çocukların eğitim hakkını ve devletin bu alandaki yükümlülüklerini tanımlayan kanun ve yönetmeliklerin hazırlanması;

Azınlık okullarına dair mevzuat ve politikalar oluşturulurken müttekabiliyet ilkesinin uygulanmaması; diğer ülkelerdeki insan haklarına aykırı uygulamaların referans alınmaması;

Azınlık okullarının tüm giderlerinin devlet bütçesinden ayrılan bir ödenek yoluyla karşılanması ve bu ödeneğin hesaplanmasında okullarda okuyan öğrenci sayılarının değil okulların yıllık ortalama giderlerinin esas alınması;

Tüm azınlık okullarında müdür başyardımcısı pozisyonunun kaldırılması;

Azınlık okullarında Ermenice, Süryanice, İbranice ve Rumca derslerini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim fakültelerinde ilgili bölümlerin açılması;

Kısa vadede Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri öğretmenlerinin yeni yapılan düzenlemeye uygun olarak okul yönetimlerinin belirlediği kişiler arasından atanması ve okul idareleri istediği sürece okulda görev yapmaları; uzun vadede azınlık okullarının tüm giderlerinin (bu öğretmenlere ödenen maaşlar dahil) devlet bütçesinden ayrılan bir ödenekle karşılanması halinde bu dersleri veren öğretmenlerin de doğrudan okullar tarafından sözleşmeli olarak işe alınması;

Azınlık okullarına ders kitapları ve eğitim materyali geliştirmek amacıyla, yeterli sayıda ve nitelikte insan kaynağı ve bütçesi olan ve devlet tarafından finanse edilen özerk bir birimin oluşturulması; bu birimin her yıl okullarda kullanılan ders kitaplarının azınlık dillerine çeviri, basım ve dağıtımlarını yapması, ayrıca Ermenice, Rumca ve İbranice derslerinin kitap ve materyallerinin de azınlık okullarıyla işbirliği içinde geliştirilmesi, gerekli hallerde uygun materyallerin başka ülkelere getirilmesi konusunda tam yetkiye ve bütçe yönetimine sahip olması; bu birimde azınlık mensubu uzmanların da istihdam edilmesinin sağlanması;

ması ve gerekirse bunu sağlamak için geçici özel önlemlerin alınması;

Tüm azınlık okullarına T.C. yurttaşı veya aynı azınlığa mensup olmayan öğrencilerin de alınması için kanundaki sınırlamanın kaldırılması, devlet okulları ile özel okullarda olduğu gibi azınlık okullarında da öğrenci kaydı konusunda tüm yetkinin okul yönetimlerine bırakılması.

b. Anadili temelli çokdilli eğitim talepleri

Türkiye'deki nüfuslarına ve nerede yaşadıklarına bakılmaksızın bütün halkların anadillerinde öğrenim görme haklarının Anayasa tarafından güvenceye alınması ve Anayasa'nın 42. maddesindeki sınırlamaların kaldırılması;

Talep olunan yerlerde, devlet okullarında anadilinde eğitime geçişin sağlanması;

Anadilde öğrenim görme konusunda anadili temelli çokdilli eğitim modeli başta olmak üzere farklı modeller kullanılmasına olanak tanınması; bölgeler, iller, semtler ve talepler arasındaki farklılıkların dikkate alınması suretiyle uygun modellerin uygulanması;

Kendi eğitim kurumlarını kurup yönetmek isteyen halklar için gerekli mevzuatın hazırlanması; bu hakkı kullanmak isteyen kişilere bürokratik engeller çıkarılmaması ve keyfi uygulamalarda bulunulmaması için tedbirlerin alınması;

Anadili temelli çokdilli eğitim sisteminde görev alacak öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakültelerinde ilgili birimlerin kurulması ve mevcut eğitim fakültelerinin yeni sisteme göre reforme edilmesi;

Anadillerin öğretilmesi ve anadillerde verilecek derslerin kitaplarını ve materyallerini geliştirecek özerk birimlerin kurulması, bu birimlerde eğitim dilini konuşan topluluklara mensup uzmanların istihdam edilmesi ve birimin devlet tarafından finanse edilmesi.

B. DİN/İNANÇ TEMELLİ AYRIMCILIK

iii. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

DKAB dersinin müfredattan kaldırılması, kaldırılmadığı durumda nesnel, çoğulcu ve eleştirel

bir “dinler hakkında eğitim” dersi olarak düzenlenerek seçmeli ders statüsüne alınması ve yalnızca tercih eden öğrencilerin bu dersi alması; bu dersi tercih etmeyen öğrencilere başka alternatif seçmeli dersleri tercih etme şansının tanınması;

DKAB dersiyle ilgili soruların TEOG yerleştirme sınavlarında sorulmasına son verilmesi.

iv. Seçmeli Hristiyanlık/Musevilik Dersi

Hristiyanlık ve Musevilik gibi dinlerin müfredatta seçmeli ders olarak alınması halinde bu dersleri verecek öğretmenleri yetiştirmek üzere ilahiyat fakültelerinde veya başka fakültelerde ilgili birimlerin kurulması; bu gerçekleşinceye kadar her bir inanç grubunun kendisinin belirlediği, öğretmenlik yapma yeterliliğine sahip kişilerin öğretmenlik yapmasının sağlanması;

Bu derslerde aynı inanca mensup kişi ve/veya kurumların dahil olduğu bir uzman ekip tarafından hazırlanan kitapların ders kitabı olarak kullanılması.

v. Seçmeli Kuran-ı Kerim,

Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler dersleri

Seçmeli Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerine ilişkin düzenlemeler okullarda yapılırken aynı okullarda Müslüman olmayan veya bu dersleri tercih etmeyen öğrencilerin de bulunduğu göz önünde bulundurulması;

Bu derslerin tercih etmeyen öğrencilere “zorla” verilmesi uygulamasına son verilmesi ve bunu yapan okul idarecileri hakkında yasal işlem yapılması.

vi. Okullarda ibadet yerlerinin açılması

Okullarda ibadet yerlerinin sadece talep olması halinde açılması ve bunun sağlanması için ilgili yönetmelikte değişiklik yapılması;

Tüm inançlara eşit muamele yapılması ve talep olması halinde tüm dinlere ve inançlara mensup kişiler için ibadet yerlerinin açılması;

İbadet yerlerinin açıldığı okullarda bu mekânları kullanmayan öğrencilere herhangi bir baskı

yapılmaması ve baskı uygulayan veya ayrımcılık yapan okul idarecileri hakkında yasal işlemlere başvurulması;

İbadet yerlerinin DKAB dersi veya başka dini içerikli derslerin uygulama alanı olarak kullanılmaması.

vii. İmam hatip okulları

İmam hatip liselerinin sayısının ancak ihtiyaç ve talep olması halinde artırılması; örneğin okul açılacak olan mahalle sakinlerine mahallelerinde imam hatip okulu açılmasını isteyip istemediklerinin sorulması, mahallede yaşayan kişilerin inançlarının ve tercihlerinin dikkate alınması;

İmam hatip liselerinde okumayı tercih etmeyen öğrencilerin, özellikle Müslüman olmayan öğrencilerin bu okullara yerleştirilmelerine son verilmesi;

Yoksul ve dezavantajlı durumda bulunan öğrencilerin TEOG sınavlarından aldıkları puanlar nedeniyle imam hatip liselerine yerleştirilmelerinin yol açtığı eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin ihlaline son verilmesi için pozitif tedbirlerin alınması.

viii. Din/inanç nedeniyle okulda ayrımcılığa, tacize maruz kalma

Okullarda öğrencinin inancı nedeniyle taciz dahil ayrımcı muameleye maruz kalmasının mevzuatta açıkça yasaklanması;

Din ve inanç temelli ayrımcılık konusunda farkındalık yaratmak için öğretmenlere ve okul idarecilerine hizmet içi eğitim verilmesi; öğrencilerin bu konuda farkındalığının artırılması için sınıf içi etkinlikler yapılması ve bu konuların müfredatın bir parçası haline getirilmesi.

C. RENK, ETNİK KÖKEN TEMELLİ AYRIMCILIK

ix. Okullara kayıt, kayıt ücreti ve bağış

Dezavantajlı grupların yaşadıkları semtlerdeki okullar ile diğer okullar arasındaki eşitsizlik giderilinceye kadar özel önlemlere başvurulması ve bu amaçla dezavantajlı grupların yaşadığı semtlerdeki okullara daha fazla kaynak ayrılması.

x. Ayrık tutma

Öğrencilerin etnik kökenleri, renkleri nedeniyle ayrı bir sınıf veya sıraya yerleştirilmesinin açıkça yasaklanması; bu yasağa uymayan öğretmenler ve okul idarecileri hakkında yasal işlem yapılması;

Romanların ve diğer kimliklere sahip kişilerin bir arada yaşadığı semtlerdeki okullara yalnızca Roman öğrencilerin kaydolmasının engellenmesi, bu okulların karma bir öğrenci profiline sahip olması için gereken tedbirlerin alınması.

xı. Özel eğitim kurumlarına kayıt

Öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) ancak belirli şartların gerçekleşmesi halinde gönderilmesi; anadili Türkçeden farklı bir dil olan öğrencilerin RAM'a gönderilmeleri halinde kendilerine anadillerini bilen bir yakınlarının eşlik etmesi; Roman öğrencilere, RAM'a gönderilmeleri halinde yine Romanlarla ilgili çalışan bir uzmanın eşlik etmesi;

Öğrencilerin maddi çıkar sağlama amaçlı olarak özel eğitim kurumlarına yönlendirilmesinde rol oynayan tüm kamu çalışanları ve kurumlar hakkında yasal işlem yapılması; RAM'ların ve özel eğitim kurumlarının maddi çıkar sağlama amacıyla olarak kullanılmalarının engellenmesi için gerekli diğer tedbirlerin alınması;

Romanlar ve Kürtlerin yaşadığı semtler başta olmak üzere özel eğitim kurumlarına yönlendirmelerin yoğun olduğu bölgelerde ebeveynleri bilgilendirici çalışmaların yürütülmesi.

xii. Okulu terk etme/bırakma

Okula devamsızlık ve okulu terk etmenin ortadan kaldırılması için gerekli tedbirlerin alınması; örneğin dezavantajlı gruplara mensup öğrencilere burs verilmesi, bu öğrencilerin okula devamı için özel bir takip sisteminin oluşturulması ve okula devamsızlık halinde öğrencinin okula devamını sağlayacak özel tedbirler alınması;

Eğitime ara vermiş, okulu terk etmiş olan öğrencilerin dışarıdan eğitimlerini tamamlayabilmelerini sağlayacak gerekli tedbirlerin alınması.

xiii. Taciz ve diğer ayrımcı muameleler

Okullarda öğrencinin etnik kökeni ve/veya rengi nedeniyle taciz dahil ayrımcı muameleye maruz kalmasının mevzuatta açıkça yasaklanması;

Renk veya etnik köken temelli ayrımcılık konusunda farkındalık yaratmak için öğretmen ve okul idarecilerine meslek içi eğitim verilmesi; öğrencilerin bu konuda farkındalığının artması için sınıf içi etkinlikler yapılması ve bu konuların müfredatın bir parçası haline getirilmesi.

xiv. Yoksulluk, sosyoekonomik şartlar nedeniyle dezavantajlı gruplar

Sosyoekonomik koşullar ve yoksulluk nedeniyle eğitim hayatında fırsat eşitliğine sahip olmayan, okulu terk etme riski bulunan öğrenciler için özel tedbirlerin alınması; örneğin dezavantajlı gruplara mensup öğrencilere burs verilmesi, bu öğrencilerin okula devamı için özel bir takip sisteminin oluşturulması ve devamsızlığın görülmesi halinde bu sorunu çözecek tedbirler alınması;

Bölgeler arası eşitsizliğin giderilmesi için özel önlemler alınması; Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde tecrübeli öğretmenlerin istihdam

edilmesini sağlamak amacıyla teşvik tedbirlerinin alınması ve bu bölgelerde bulunan okulların fiziki koşullarının uygun standartlara getirilmesi için önlemlerin alınması;

Romanlar ve Kürtler gibi yoksul ve dezavantajlı çocukların öğrenim gördüğü okullarda mutlaka rehber öğretmen istihdam edilmesi; bu pozisyona atanan öğretmenlerin tercihen resmi dilin yanında çocukların dilini de bilen öğretmenler arasından seçilmesi ve bu öğretmenlerin görevlerine başlamadan önce oryantasyon eğitimini almalarının sağlanması.

xv. Kentsel dönüşüm ve eğitime erişim

Kentsel dönüşüm projelerinin hiç kimsenin barınma hakkını ihlal etmeyecek, sosyoekonomik koşullarına zarar vermeyecek bir şekilde planlanması;

Kentsel dönüşümün hayata geçirileceği semtlerde milli eğitim müdürlükleriyle eşgüdümlü çalışma yapılması; adres değiştiren öğrencilerin öğrenim hayatlarına aralıksız devam edebilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması.



YARARLANILAN KAYNAKLAR

Can, Banu ve Fatma Gök; Soner Şimşek, *Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü, Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor?* (İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 2013).

Çayır, Kenan, "Biz" Kimiz? *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar* (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2014)

Kaya, Nurcan, *Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2013)

Kaya, Nurcan, Unutmak mı, Asimilasyon mu? Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar (MRG, 2009)

Ayan Ceyhan, Müge ve Dilara Koçbaş, *Çift dilcilik ve Eğitim* (İstanbul: ERG, 2009)

Karan, Ulaş, *Eğitim Sisteminde Ayrımcılığın İzlenmesi Rehberi* (İstanbul: Tarih Vakfı, MRG, 2014)

Şahin Fırat, Bahar, *Burada Benden de Bir Şey Yok mu Öğretmenim? Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler*, Alan Araştırması Özet Raporu (İstanbul: Tarih Vakfı, 2010)

ELEKTRONİK KAYNAKLAR, GAZETE HABERLERİ

"7'nci sınıf öğrencisi, okula mescit derslik yaptırdı", Mynet, 12 Haziran 2015, <http://www.mynet.com/haber/guncel/7nci-sinif-ogrencisi-okula-mescit-derslik-yaptirdi-1881337-1> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirme", Eğitim Reformu Girişimi, 2014, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/19.Milli.Egitim.Surasina.Illiskin.Degerlendirme_BN_28012015.pdf (erişim tarihi: Ocak 2015)

"22 Okulda Mescit Açıldı", Öz Diyarbakır Gazetesi, 16 Şubat 2015, <http://ozdiyarbakirgazetesi.com/index.php/home/news/4982> (erişim tarihi: Ocak 2015)

2014 Hak İhlalleri Raporu, Protestan Kiliseler Derneği, 2015, <http://www.protestankiliseler.org/?p=787>, (erişim tarihi: Ocak 2015)

"2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Eğitimin Sorunlarına Çözümler Üretilmemiş, Yapısal Sorunlar Katlanarak Artmıştır!" Raporu, Eğitim-Sen, 2014-2015, <http://www.balikesiregitimsen.org/index.php/40-duyurular/364-2014-2015-egitim-ogretim-yilinda->

egitimin-sorunlarina-cozumler-uretilememis-yapisal-sorunlar-katlanarak-artmistir (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Arhavi'de de Seçmeli Lazca Dili Dersi Başladı", Haber 711, 21 Ekim 2013, <http://www.haber711.com/arhavi-de-secmeli-lazca-dili-dersi-basladi/> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Benson, C., "Eğitim kalitesi için anadil temelli okul sisteminin önemi", EFA Global İzleme Raporu 2005 için yapılan araştırma (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Çerkesler Anadilde Eğitim İstedi; Mart'ta Mitinge Hazırlanıyor", bianet, 21 Şubat 2011, <http://www.bianet.org/biamag/azinliklar/128044-cerkesler-anadilde-egitim-istedi-mart-ta-mitinge-hazirlaniyor> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Çerkesler anadilde eğitim ve tv kanalı istiyor", EHA, 15 Aralık 2013, <http://www.etha.com.tr/Haber/2013/12/15/guncel/cerkesler-anadilde-egitim-ve-tv-kanali-istiyor/> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Danıştay, din kültürü dersinin 'din eğitimi' olduğuna karar verdi", Hürriyet, 17 Haziran 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/29310136.asp> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Devlet fişlemede hız kesmedi, azınlıklara 'soy kodu' uygulaması mahkeme kararına rağmen sürüyor!", T24, 29 Ocak 2015, <http://t24.com.tr/haber/devlet-fislemede-hiz-kesmedi-azinliklara-soy-kodu-uygulamasi-mahkeme-kararina-ragmen-suruyor,285412> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Ermeni öğrenciler İmam Hatip'e otomatik olarak yerleştirildi", Agos, 25 Ağustos 2014, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/7822/quot-ermen-ogrenciler-imam-hatip-e-otomatik-olarak-yerlestirildi-quot> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Gültekin, Uygur, "Üniversiteye Ermenice öğretmen aranıyor", Agos, 10 Aralık 2014, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/9919/universiteye-ermenice-ogretmen-araniyor> (erişim tarihi: Şubat 2015)

Gültekin, Uygur, "Soy kodu rezaletine mahkeme dur dedi", Agos, 5 Haziran 2014, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/7265/soy-kodu-rezaletine-mahkeme-dur-dedi> (erişim tarihi: Şubat 2015)

Gültekin, Uygur, "TEOG krizi sürüyor, MEB adım atmıyor", Agos, 12 Kasım 2014, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/8446/teog-krizi-suruyor-meb-adim-atmiyor> (erişim tarihi: Şubat 2015)

Gündem: Çocuk! Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları, Gündem Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma, Uygulama ve Uygulamaları İzleme Derneği, [http://www.gundemcocuk.org/belgeler/yayinlarimiz/kitaplar/T%C3%BCrkiye%20%C3%87ocuk%20Politikası%C4%B1%20\(%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%20Sonu%C3%A7lar%C4%B1\).pdf](http://www.gundemcocuk.org/belgeler/yayinlarimiz/kitaplar/T%C3%BCrkiye%20%C3%87ocuk%20Politikası%C4%B1%20(%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%20Sonu%C3%A7lar%C4%B1).pdf)

"Hahambaşı'nın torunu 'imam hatip'e", Cumhuriyet, 31 Ağustos 2014, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/112909/Hahambasi_nin_torunu__imam_hatip_e.html (erişim tarihi: Ocak 2015)

İrkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu (ECRI), "Müslümanlara yönelik hoşgörüsüzlük ve ayrımcılıkla mücadele" konusunda 5 No'lu Genel Politika Tavsiyesi (CRI [2000], 21, 27 Nisan 2000) (erişim tarihi: Ocak 2015)

"İmam hatibe tercihsiz kaç kişi yerleştirildi?", 12 Eylül 2014, <http://www.internethaber.com/imam-hatibe-tercihsiz-kac-kisi-yerlestirildi-720855h.htm> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Kafkas Dilleri ve Kültürleri Çerkes Dili ve Edebiyatı Bölümü Tanıtım Metni, Düzce Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, 2013-2014, <http://kafkas.fef.duzce.edu.tr/Dokumanlar/eb9750a1-c815-4b2e-b067-4d740d3209b1.pdf> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Kaya, Esra, "İşte Seçmeli Kürtçe'nin Türkiye Haritası", Hürriyet, 6 Şubat 2013, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/22534618.asp> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Kaya, Nurcan, Unutmak mı Asimilasyon mu? Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar, MRG, 2009, <http://www.minorityrights.org/download.php?id=953> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Koca, Gönül, "Din Dersi Muafiyetine Belge Şartı", Hürriyet, 10 Şubat 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/28164296.asp> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Kolcu, Gamze, "371 öğrencinin puanı yeniden hesaplanacak", Hürriyet, 30 Haziran 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/29415888.asp> (erişim tarihi: Ocak 2015)

Kürt Sorunu ve Demokrasi Paketine İlişkin Tutum ve Beklentiler, Siyasal ve Sosyal Araştırma Merkezi (SAMER), 2013, <http://www.ssamer.com/Raporlar/201> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Kürtçe Dersini İdareciler Boykot Ediyor", 11 Haziran 2014, <http://www.haberler.com/kurtce-dersini-idareciler-boykot-ediyor-6141406-haberi/> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Kürtçe Eğitim Veren Okulun Mührü Üçüncü Kez Söküldü", bianet, 18 Eylül 2014, <http://www.bianet.org/bianet/siyaset/158585-kurtce-egitim-veren-okulun-muhru-ucuncu-kez-sokuldu> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Laz ve Çerkesler Dil Birliği Yaptı", Habertürk, 14 Şubat 2012, <http://www.haberturk.com/polemik/haber/715671-laz-ve-cerkezler-dil-birligi-yapti> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"MEB'in Yönlendirmesi ile İmam Hatipler ve Öğrenci Sayısı Artıyor!", Eğitim-Sen, 2015, http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=21983 (erişim tarihi: Ocak 2015)

Mezopotamya Kültür ve Dayanışma Derneği (MEZODER) İzleme Raporu 2015 (erişim tarihi: Ocak 2015)

Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliği 2014 Araştırma Sonuçları Çocuk Bulguları Ön Raporu, Hayata Destek Derneği, 2015, <http://hayatadestek.org/media/files/reports/Mevsimlik%20Gezici%20Tar%C4%B1m%20%C4%B0%C5%9F%C3%A7ili%C4%9Fi%202014%20Ara%C5%9F%C4%B1rma%20Raporu.pdf> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Nabi Avcı: Hristiyanlık seçmeli ders olarak okutulacak", 8 Aralık 2014, <http://www.merhabahaber.com/nabi-avci-Hristiyanlik-secmeli-ders-olarak-okutulacak-317923h.htm> (erişim tarihi: Ocak 2015)

"Norveç Helsinki Komitesi / İnanç Özgürlüğü Girişimi: AİHM Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye / Türkiye Eğitim Sistemini Din veya İnanç Özgürlüğü Hakkı Konusundaki Yükümlülükleriyle Uyumlu Hale Getirmeli", 16 Eylül 2014, İnanç Özgürlüğü Girişimi, <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/nhc-inanc-ozgurlugu-girisimi-aihm-mansur-yalcin-ve-digerleri-turkiye-turkiye-egitim-sistemini-din-veya-inanc-ozgurlugu-hakki-konusundaki-yukumlulukleriyle-uyumlu-hale-getirmeli/> (erişim tarihi: Şubat 2015)

"Norveç Helsinki Komitesi / İnanç Özgürlüğü Girişimi'nden Başbakan Davutoğlu'na Çağrı", 10 Ekim 2014, <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/norvec-helsinki-komitesi-inanc-ozgurlugu-girisiminden-basbakan-davutogluna-cagiri/> (erişim tarihi: Şubat 2015)

"Norveç Helsinki Komitesi / İnanç Özgürlüğü Girişimi'nden Başbakan Davutoğlu'na Çağrı", 16 Eylül 2014, <http://inancozgurlugugirisimi.org/calismalarimiz/nhc-inanc-ozgurlugu-girisimi-aihm-mansur-yalcin-ve-digerleri-turkiye-turkiye-egitim-sistemini-din-veya-inanc-ozgurlugu-hakki->

- konusundaki-yukumlulukleriyle-uyumlu-hale-getirmeli/ (erişim tarihi: Şubat 2015)
- “Okullara mescit genelgesi yollandı”, Radikal, 23 Aralık 2014, http://www.radikal.com.tr/turkiye/okullara_mescit_genelgesi_yollandi-1257444 (erişim tarihi: Şubat 2015)
- “Rize’de ilk Lazca ders verildi”, Radikal, 9 Ekim 2013, http://www.radikal.com.tr/turkiye/rizede_ilk_lazca_ders_verildi-1154886 (erişim tarihi: Şubat 2015)
- Sarioğlu, Bülent ve Gamze Kolcu: “Okula zorunlu mescit tartışması”, Hürriyet, 16 Eylül 2014, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/27211138.asp> (erişim tarihi: Ocak 2015)
- “Seçmeli Kürtçe Asimilasyondur”, Taraf, 13 Haziran 2012, <http://www.taraf.com.tr/haber-secmeli-kurtce-asimilasyondur-94911/> (erişim tarihi: Şubat 2015)
- “Süryanilere anadilde eğitim reddi: ‘Azınlık değilsiniz yabancı dilde eğitim yapamazsınız”, Agos, 17 Ağustos 2012, <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/2231/suryanilere-anadilde-egitim-reddi-azinlik-degilsiniz-yabanci-dilde-egitim-yapamazsiniz> (erişim tarihi: Şubat 2015)
- Şaşmaz, Ayтуğ, “4+4+4: Bir toplama değil, çarp(ıt)ma işlemi”, Heinrich Böll Stiftung, <http://tr.boell.org/tr/2014/06/16/444-bir-toplama-degil-carpitma-islemi> (erişim tarihi: Ocak 2015)
- Tansel, Sümeyra, “Ermenice ve İbranice öğretmeni aranıyor”, Taraf, 12 Ekim 2011, <http://arsiv.taraf.com.tr/haber-ermenice-ve-ibranice-ogretmeni-araniyor-79713/> (erişim tarihi: Şubat 2015)
- “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi ile İlgili Sıkça Sorulan Sorular”, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf (erişim tarihi: Şubat 2015)
- “TEOG ve Üniversite Sınavlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Soruları Sorulmamalıdır”, 20 Şubat 2015, <http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/teog-ve-nverste-sinavlarinda-dn-kltr-ve-ahlak-blgs-sorulari-sorulmamalidir#.VYLLGfntmko> (erişim tarihi: Şubat 2015)
- Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı, Araştırma Raporu ve Analiz, Eğitim Reformu Girişimi, Mayıs 2014, <http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/1091> (erişim tarihi: Ocak 2015)
- Türkiye’de Çiftçillik ve Eğitim, Sürdürülebilir Çözümler için Atılması Gereken Adımlar, Eğitim Reformu Girişimi, Kasım 2010, erg.sabanciuniv.edu/.../Turkiyede_CiftillikveEgitim_PolitikaNotu.pdf (erişim tarihi: Ocak 2015)
- Türkiye’de Çocuğa Karşı Ayrımcılık Raporu; Gündem Çocuk Haklarını Tanıtma, Yaygınlaştırma, Uygulama ve Uygulamaları İzleme Derneği, 2013, www.gundemcocuk.org/wp-content/uploads/2014/06/downloadfile.pdf (erişim tarihi: Ocak 2015)
- Türkiye’de Din ve Eğitim: Değişim İhtiyacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: Ortak İlkeler ve Öneriler, ERG, 2007 <http://erg.sabanciuniv.edu/tr/dinveegitimdegisimihtiyaci> (erişim tarihi: Ocak 2015)
- Türkiye’de İnanç Özgürlüğü Hakkını İzleme Raporu, Norveç Helsinki Komitesi İnanç Özgürlüğü, 13 Ekim 2014 <http://inancozgurlugugirisimi.org/wp-content/uploads/2014/10/NHC-%C4%B0%C3%96GT%C3%BCrkiyede-%C4%B0nan%C3%A7-%C3%96zg%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BC-Hakk%C4%B1n%C4%B1-%C4%B0zleme-Raporu.pdf> (erişimtarihi: Şubat 2015)
- “Utandırın yasak bitti Süryaniler anadilde eğitime başlıyor”, Taraf, 10 Ağustos 2013, <http://www.taraf.com.tr/haber-utandiran-yasak-bitti-suryaniler-anadilde-egitime-131282> (erişim tarihi: Şubat 2015)
- Vardar, Nilay, “Adigece ve Abazaca Dersleri Yapılacak ama Nasıl?”, bianet, 9 Ağustos 2012, <http://www.bianet.org/bianet/azinliklar/140222-adigece-ve-abazaca-dersleri-yapilacak-ama-nasil> (erişim tarihi: Ocak 2015)
- “Yaşayan diller ve lehçeler dersini 85 bin öğrenci seçti”, Hürriyet, 25 Ocak 2015 <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/28045465.asp> (erişim tarihi: Şubat 2015)
- Zenginli, Kaan, “Okul kayıt parası kolej ücretini geçti”, 5 Ağustos 2014, <http://www.memurlar.net/haber/478752/> (erişim tarihi: Ocak 2015)

KANUNLAR, MAHKEME KARARLARI, ULUSLARARASI SÖZLEŞMELER, RESMİ YAZILAR

- Avrupa Birliği Konsey Direktifi No. 2004/43/EC, Tarih: 29 Haziran 2000.
- Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı (ABADŞ), Kabul Tarihi: 5 Kasım 1992.
- Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi Tavsiye Kararı, No. 1720, Tarih: 4 Ekim 2005 tarihli ve sayılı, Paragraf 14.5.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Kabul Tarihi: 4 Kasım 1950.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi 1 No’lu Ek Protokolü, 2. Madde, Kabul Tarihi: 20 Mart 1952.
- Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme (UAÇS), Kabul Tarihi: 1 Şubat 1995.

Azınlık Okulları Türkçe ve Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun, Kanun No: 6581, Kabul Tarihi: 20 Mayıs 1955.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Kararı, No. 47/135, Tarih: 20 Aralık 1993 tarihli ve 47/135 sayılı Kararı, Madde 4/4.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Kabul Tarihi: 20 Kasım 1989.

D.H. ve diğerleri v. Çek Cumhuriyeti, Başvuru No: 57325/00, Büyük Daire Kararı, 13 Kasım 2007.

Devlet Okullarında Din ve İnançların Öğretilmesi Hakkında Toledo Kılavuz İlkeleri, ODIHR Din veya İnanç Özgürlüğü Uzmanları Danışma Konseyi, AGİT, 2007.

Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi Din ve Demokrasi Hakkında Tavsiye Kararı, No. 1396, Tarih: 27 Ocak 1999; No. 1720 Tarih: 4 Ekim 2005, paragraf 14.1-14.4.

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı UNESCO Sözleşmesi, Kabul Tarihi: 14 Aralık 1960.

Ekonomik Sosyal Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK) 13 No'lu Genel Yorum, Kabul Tarihi: 1999.

Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (ESKHS), Kabul Tarihi: 16 Aralık 1966.

Hasan ve Eylem Zengin v. Türkiye, AİHM, Başvuru No: 1448/04, Karar Tarihi: 9 Ekim 2007.

Her Türlü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (IAOKS), Kabul Tarihi: 13 Ekim 1972.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB), Kabul Tarihi: 10 Aralık 1948.

İnsan Hakları Komitesi Gözlem Sonuçları CCPR/CO/83/GRC, Tarih: 25 Nisan 2005.

Avrupa Birliği Konsey Direktifi, No. 2004/43/EC, Tarih: 29 Haziran 2000.

Leirvag v. Norveç, Başvuru No. 1155/2003, UN Doc. CCPR/C/82/D/1155/2003, 23 Kasım 2004.

Lozan Antlaşması, Kabul Tarihi: 24 Temmuz 1923 http://sam.baskent.edu.tr/belge/Lozan_TR.pdf (Erişim tarihi: 2 Şubat 2015)

Mansur Yalçın ve diğerleri v. Türkiye, AİHM, Başvuru No: 21163/11, Karar Tarihi: 16 Eylül 2014.

MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün "Eğitim ve Öğretim Desteği" konulu 1 Temmuz 2015 tarihli, 95178074/405.01/6820415 sayılı yazısı.

MEB Özel Öğretim Kurumları Müdürlüğü'nün 28 Haziran 2015 tarihli, 16915068-10-E.6649558 Sayılı "Azınlık Okulları" konulu yazısı.

Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (MSHS), Kabul Tarihi: 16 Aralık 1966.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, *Resmî Gazete*, sayı 29118, 13 Eylül 2014.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, sayı 28239, 20 Mart 2012.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, *Resmî Gazete*, sayı. 28239, 20 Mart 2012.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, *Resmî Gazete*, sayı 29406, 4 Temmuz 2015.

Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 14 Haziran 1973.

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde: 32/2/a, *Resmî Gazete*, sayı 26810, 8 Mart 2008.

1 Ağustos 1949 tarihli ve 549 sayılı Özel Okullar Müdürlüğü Genelgesi, *MEB Tebliğler Dergisi*, No. 93/2-2562.

Talim ve Terbiye Kurulu, Karar No. 16, Kabul Tarihi: 31 Mart 2005.

Talim ve Terbiye Kurulu, Karar No. 373, Kabul Tarihi: 19 Eylül 2000.

Temel Hak ve Hürriyetlerin Geliştirilmesi Amacıyla Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No. 6529, Kabul Tarihi: 2 Mart 2014. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, No. 430, Kabul tarihi: 3 Mart 1924.

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası, Kabul Tarihi: 18 Ekim 1982.

Ulusal Azınlıkların Eğitim Haklarına İlişkin Lahey Tavsiyeleri, Kabul Tarihi: 1 Ekim 1996.



DİZİN

- 4+4+4 sistemi 19, 63
2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun 37
- Abazalar; Abazaca 21, 22, 23, 26, 27, 28, 36
Adigece 22, 23, 24, 26, 27, 28, 36, 37
Adige Dil Derneği 24
Afro-Türk; Afro-Türkler 21, 61, 62, 64, 65, 67
AGİT 16
AİHM 16, 18, 42, 43, 44, 45, 47, 50
AİHS 42
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 59, 64
Alevi; Aleviler; Alevilik 17, 18, 42, 43, 52, 54, 55, 56, 66
Alevilikten Nusayriliğe 42
Ankara 10, 26, 44, 48, 52, 54, 64, 73
Antalya 28, 43
Arap; Araplar 26, 39, 40, 61-63
Arapça 26, 39, 40, 56
Ataşehir 65
Atatürk 10, 19, 21
Avrupa Birliği Konseyi 17
Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı 13, 14, 68
Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı 13
Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) 16, 42
Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi 16
Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme 13
- Bağlar 37
Bakırköy 50, 60
BM İnsan Hakları Komitesi 15
BM Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri (BMAB) 5, 17, 77
Budizm 41
- Çerkes; Çerkesler 22, 23, 36, 37
Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) 12, 13, 15
Cizre 28, 37
- Danıştay 8. Dairesi 43
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKAB) 10, 16, 20, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 66, 70, 71
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü 44, 45
Diyanet İşleri Başkanlığı 47
Diyarbakır 37, 38, 46, 47, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 64
Doğu ve Güneydoğu Anadolu 38, 72
Domlar 58, 61, 62, 64
Dünya Eğitim Forumu 14
Düzce 23, 26, 27, 28
- Eğitimde Ayrımcılığı İzleme Ağı 11, 67
Eğitim Reformu Girişimi 14, 38, 41, 62
Eğitim-Sen 19, 20, 38, 43, 44, 47, 52, 54, 64
Ermeni; Ermeniler 10, 21, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 48, 49, 50, 55, 62
Ermenice 30, 33, 35, 36, 49, 69
Ermeni Dili ve Edebiyatı 33
Ermeni okulları 31, 33, 49, 55
Ermenistan 33
Ezidiler 62
- Fatin Rüşdü Zorlu Ortaokulu 23
Ferzad Kemanger İlkokulu 38
- Hakkari 37, 63
Hatay 28, 58
Helsinki Yurttaşlar Derneği 39
Hemşince 36
Hendek 23, 28
Hendek Nüfren Beylice Ortaokulu 23

Hristiyan; Hristiyanlar 17, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
Hristiyanlık 41, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 70

İstanbul 20, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 43, 45, 47, 50, 52,
54, 55, 58, 60, 65
İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim
Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi
20, 42
Kadir Has Ortaokulu 23
Kafkas Dernekleri Federasyonu (KAFFED) 23, 24, 26,
27, 28
Kafkas Dilleri ve Kùltürleri Bölümü Çerkez Dili ve
Edebiyatı Anabilim Dalı 26
Kamu Denetçiliği Kurumu (KDK) 48, 49
Karakuyu Ortaokulu 23
Kars 28
Kaynar Ortaokulu 23
Kayseri 23, 28
Keldaniler 62
Küçükbakkalköy 65
Kurdî-Der 38
Kürdoloji Bölümü 26, 27
Kurmanci 22, 27, 38
Kürtçe 21, 22, 26, 36, 37, 38, 39, 64

Lahey Tavsiyeleri 14, 15, 17
Lazca 21, 23, 26, 27, 36
Laz Dili Araştırma ve Uygulama Merkezi 26
Laz Dili ve Edebiyatı Bölümü 26
Laz Enstitüsü 26, 27
Lazlar 21
Lomlar 64
Lozan Antlaşması 10, 22, 29, 30, 31

Mansur Yalçın ve Diğerleri-Türkiye 42, 43
Mardin 32, 63
Mardin Artuklu Üniversitesi; Yaşayan Diller Enstitüsü
Kürdoloji Bölümü 26, 27
Marmara bölgesi 38
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 11, 21, 23, 24, 26, 27, 28,
30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 64, 65, 68
Mezopotamya Kùltür ve Dayanışma Derneği de
(MEZODER) 44
Midyat 32, 63
Mimar Sinan Ortaokulu 23
Mor Efrem Süryani Anaokulu 31, 34
Mor Mihail Kilisesi 32
Museviler 21, 29
Musevilik 41, 45, 48, 50, 51, 70
Musevi Okulu 29, 31, 34, 48, 49

Müslüman; Müslümanlık 42, 46, 47
Mustafa Kemal Orta Okulu 23
mütekabiliyet ilkesi 30, 69

Osmanlı İmparatorluğu 10, 29, 30, 32
Özel öğretim kurumları 30, 31, 34
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü 30
Özel Öğretim Kurumları Kanunu 32
Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği 33, 34
Panlı Ortaokulu 23
Pendik 64
Protestan Kiliseler Derneği 43, 46, 49

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 26
Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) 40, 58, 59,
71
Resmi Gazete 37
Romanlar 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 71, 72
ROMFO 58, 60
Romlar 64
Rumlar 10, 21, 29
Rum okulları 30, 31, 33, 34, 35, 48

Sakarya 23, 28
Şanlıurfa 28
Şehit Aziz Özkan Ortaokulu 23
Silopi 28
Sıfır Ayrımcılık Derneği 57, 58, 59, 64
Soy kodu 35
Süryanice 29, 32, 34, 36, 69
Süryaniler 29, 32, 39, 44, 62, 63
Süryani Okulu 32

Tarih Vakfı 20, 42
Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) 110,
20, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 63, 66, 70
Tevhid-i Tedrisat Kanunu 10, 30, 67
Toledo Kılavuz İlkeleri 16
Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi 33
Türkçe 22, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40,
41, 48, 49, 67, 71
Türkçe ve Türkçe Kùltür Dersleri 31, 33, 34, 35, 69
Türkiye 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27,
29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 50, 51,
53, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70
Türkiye Cumhuriyeti 10, 12, 19, 22, 31
Türkiye Ermenileri 33
Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 64
Türkler 10, 20, 21, 62, 66

Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması İçin
Çerçeve Sözleşme (UAÇS) 13, 14, 17
Ulusal Azınlıkların Eğitim Haklarına İlişkin Lahey
Tavsiyeleri 13
Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiserliği 13
Uluslararası Azınlık Hakları Grubu (MRG) 62
UNICEF 37
Uzun Mustafa İlkokulu 23
Van 28, 52

Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) 60
Yüksekova 37
Yunan Dili ve Edebiyatı 33
Yunanistan 33, 35

Zazaki 22, 27, 38
Zonguldak 28

NURCAN KAYA

İnsan hakları, özellikle uluslararası insan hakları ve Avrupa Birliği hukuku kapsamında azınlık hakları, eşitlik ve ayrımcılık yasağı alanlarında uzmanlaşmış bir hukukçudur. Essex Üniversitesi'nde uluslararası insan hakları hukuku alanında yüksek lisans yaptı. İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uzman/araştırmacı olarak çalıştı. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu'nda (MRG) ayrımcılık hukuku uzmanı, Türkiye ve Kıbrıs koordinatörü olarak; Global Dialogue'da Türkiye direktörü olarak çalıştı. Halen MRG'de Türkiye koordinatörlüğü görevini sürdürmektedir. Frankfurt Goethe Üniversitesi'nde doktora öğrencisidir.

Etnik, dini ve dilsel grupların-azınlıkların hakları, ülke içinde yerinden edilme, ayrımcılık yasağı, anadilde eğitim, azınlıkların eğitim hakkı, azınlık okulları gibi konularda makaleler ve raporlar yazmıştır.

