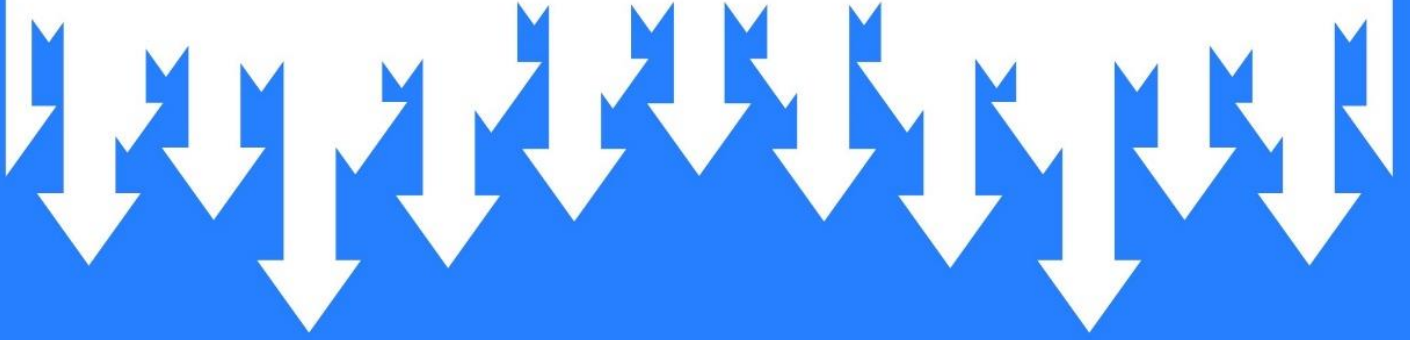


E-ISSN: 2564-7202



JOURNAL OF  
EASTERN ANATOLIA  
SOCIAL SCIENCES  
TRENDS

DOĞU ANADOLU SOSYAL BİLİMLERDE EĞİLİMLER DERGİSİ

Cilt/Vol: 3

Sayı/Issue: 2

Yıl/Year: 2019





**SAHİBİ / OWNER**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ADINA / ON BEHALF OF INSTITUTE OF SOC. SCI.  
PROF. DR. ÖMER PAKIŞ

**EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF**  
DR. ÖĞR. ÜYESİ GÖKHAN GÜNEŞ

**ALAN EDİTÖRLERİ/FIELD EDITORS**  
DR. ÖĞR. ÜYESİ EMRAH GÜL

**EDİTÖR YARDIMCISI**  
Arş. Gör. GÜLSÜM YILDIRIM

**TÜRKÇE DİL EDİTÖRÜ**  
DR. ÖĞR. ÜYESİ AYŞE ERTUŞ

**YABANCI DİL EDİTÖRÜ**  
DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU ŞİRE KAYA  
OKT. HASAN ALKAN

**BİLİM KURULU**

Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Baskın ORAN	Emekli Öğretim Üyesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çağrı ERHAN	Kemerburgaz Üniversitesi
Prof. Dr. Erel TELLAL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Georgianna DUARTE	Texas Brownsville University
Prof. Dr. Hacı CAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk ALKAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk EGELİ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Mutlu Nisa Ünaldı ÇORAL	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsin KAR	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK	Ankara Üniversitesi
Dr. Maciej CESARZ	Wroclaw Üniversitesi

## **BU SAYININ HAKEMLERİ**

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES

Doç. Dr. Ekrem Yaşar AKÇAY

Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER

Dr. Bulut DÜLEK

Dr. Ekmel GEÇER

Dr. Elçin AYZ

Dr. Ferat YILMAZ

Dr. Firdevs SAĞLAM

Dr. Hacer GÖL

Dr. İsmail ŞAHİN

Dr. Nursel GÜLCÜ

Dr. Rza MAMMADOV

Dr. Senem ERTAN

Dr. Taner ATMACA

Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi (DASED) (Journal of East Anatolian Social Sciences Trends) (J-EAST), Nisan ve Ekim aylarında olmak üzere yılda iki sayı yayınlanan ulusal hakemli online yayın yapan akademik bir dergidir. Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi, eğitim bilimleri, öğretmen yetiştirme, uluslararası ilişkiler, iktisat, işletme, ekonometri, maliye, sosyoloji, psikoloji, tarih, Türk dili ve edebiyatı, felsefe, hukuk ve din bilimleri alanlarında ulusal/uluslararası düzeyde bilimsel bir niteliğe sahip, özgün araştırma makalelerine ve derlemelere yer verir.

DERGİMİZDE YAYINLANAN MAKALELERDE YER ALAN FİKİRLER/DÜŞÜNCELER YAZAR/YAZARLARIN KENDİ GÖRÜŞLERİNİ YANSITMAKTADIR.

**“DERGİMİZDE YAYINLANAN MAKALELERDEN DOĞABİLECEK HER TÜRLÜ SORUMLULUK MAKALELERİN YAZAR/YAZARLARINA AİTTİR”.**

## DERGİMİZİN TARANDIĞI İNDEKSLER



ResearchBib



ASOS Index



Journal Factor



Academic Keys



Rootindexing



Scientific Indexing Services



Eurasian Scientific Journal Index



COSMOS IF



i2or



International Scientific Indexing



infobase index



Science Library Index



DRJI

## İÇİNDEKİLER

<b>Editör'ün Mesajı .....</b>	<b>vi</b>
<b>BİR SINIR KENTİ OLARAK VAN'DA KADIN MÜLTECİLER.....</b>	<b>7</b>
<b>THE EUROPEAN UNION LAW REALITY IN CYPRUS: ONLY SOUTH, WHAT ABOUT THE NORTHERN PART? .....</b>	<b>27</b>
<b>BAĞIMSIZLIK SONRASI AZERBAIJAN EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....</b>	<b>43</b>
<b>TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE DÜNDEN BUGÜNE TOPLU ÖĞRETİM ANLAYIŞI .....</b>	<b>60</b>
<b>YAYIN İLKELERİ.....</b>	<b>70</b>
<b>YAZIM KURALLARI.....</b>	<b>71</b>

## **Editör'ün Mesajı**

Değerli okurlar, DASED isimli dergimizin yeni bir sayısı (3. Sayı/2. Cilt) ile sizlerle. 3 yıl önce çıktığımız bu yolda bizleri yalnız bırakmadınız ve her sayımızda daha heyecanlı ve dikkatli çalışmamıza destek verdiniz.

DASED Editör Kurulu olarak bu sayıda yer verdiğimiz “Bir Sınır Kenti Olarak Van’da Kadın Mülteciler” başlıklı çalışma ile bölgemizdeki kadın mültecilerin durumuna yönelik farkındalık yaratabileceğimizi düşünmeteyiz. Bu sayının ikinci makalesi olan “The European Union Law Reality In Cyprus: Only South, What About The Northern Part?” isimli çalışmada güncel bir konu olan Avrupa Birliği Kanunlarındaki gerçeklik bağlamında Güney Kıbrıs karşı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinin konumu tartışılmaktadır. Bu sayımızın diğer makalesi “Bağımsızlık Sonrası Azerbaycan Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmada ise Azerbaycanda bağımsızlık sonrası karşılaşılan eğitim problemlerine yönelik öğretmenlerin bakış açısı ile bir çerçeve çziilmeye çalışılmıştır. DASED’in bu sayıda yer verdiği son araştırma da yine eğitim bilimleri alanında bir çalışma olup Cumhuriyetimizin kurulduğu günden bugüne toplu öğretim anlayışının tartışıldığı “Türkiye Cumhuriyeti’nde Dünden Bugüne Toplu Öğretim Anlayışı” başlıklı çalışmadır.

DASED Editör Kurulu olarak, bizlerden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli yazarlarımıza, hakemlerimize ve derginin yayına hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışma arkadaşlarımıza en içten saygılarımızı sunarız.

**Dr. Gökhan GÜNEŞ**  
**DASED Editör Kurulu Adına**

## BİR SINIR KENTİ OLARAK VAN'DA KADIN MÜLTECİLER

Zehra YILMAZ\*

### Özet

Makalede farklı menşei ülkeden kadın mültecilerin Türkiye'nin Van ilinde yaşadığı deneyim farklılıkları analiz edilmektedir. Bu çerçevede makale, "mülteci" olarak tanımlanan göçmen grupların aslında cinsiyetine, menşei ülkesine, ırkına, dinine ve mezhebine göre yaşadığı sorunlar arasında ciddi farklılıklar olduğunu öne sürmektedir. Bu farklılıkları tespit etmek her bir grubun ev sahibi topluma entegrasyonunda birbirinden farklı çözümler ve araçlar geliştirdiğini de ortaya koymaktadır. Bu nedenle makalede esasında entegrasyon politikaları geliştirilirken "mülteci"nin değil, "mülteciler"in gözetilmesi gereğinden hareket etmektedir. Bu iddiayı sınavabilmek için literatür taramasına ek olarak Afganistanlı, İranlı ve Suriyeli kadın göçmenlerle yapılan odak grup görüşmesi verileri kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı kent olarak tarihsel süreçte göç yolları üzerinde bulunan Van ili seçilmiştir. Farklı menşei ülkeden mültecilere tarihten bu yana ev sahipliği yapan Van kenti, mülteciler arası farklılıkların onların ev sahibi topluma entegrasyonlarını nasıl etkilediğini ölçmek açısından uygun bir örnek olması dolayısıyla seçilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Van, kadın mülteciler, sınır, entegrasyon, farklılık

## WOMEN REFUGEES IN VAN AS A BORDER CITY

### Abstract

This article analyzes the experiences' discrepancy of women refugees in Van from different country of origin. In this frame, the article claims that the migrant groups which are defined "refugee" has unlike problems in the host country according to her/his gender, country of origin, religion and sects. Determining these discrepancies reveals that each group develops different tools and solutions in the integration process to host country. Therefore, this article mentions that to consider the "refugees" instead of "refugee" is a must while improving integration policies. For testing this argument, in addition to literature review, it is used focused group methodology with different women refugee groups from Afganistan, Iran and Syria. Van is chosen to for making fieldwork, because it is on historical migration route. Van has hosted different refugees for many years. In consequence, Van is a good example for the article to measure how discrepancy of refugees affects their integration to the host country.

**Key Words:** City of Van, women refugees, border, integration, discrepancy

\* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler, zehrayilmaz@yyu.edu.tr

## Giriş

Mülteci kadınların kültürel karşılaşma dolayısıyla yaşadıkları katmanlı, çeşitli biçimlerdeki ayrımcılık çalışılması, üzerine düşünülmesi gereken bir konudur. Oysa son dönemde yapılan çalışmalar çoğunlukla Suriyeli kadınlara odaklanmakta, bunun dışındaki sığınmacı kadınlara eğilmemektedir<sup>1</sup>. Elinizdeki çalışma, bu literatürden ayrılmaktadır. Çünkü çalışmada ele alınan mülteci kadınlar sadece Suriyeli değil, aynı zamanda Afganistanlı ve İranlı kadınlardır. Bu bağlamda makalenin temel tartışması da farklı menşe ülkeden olmanın mülteci kadınlar arasında farklı kadınlık deneyimleriyle sonuçlandıdır.

Farklı ülkelerden mülteci kadınları odağına alan bu makalenin saha çalışması Van ilinde gerçekleştirilmiştir<sup>2</sup>. Van bilindiği üzere İran'la sınırı olan Türkiye'nin önemli sınır kentlerinden biridir. Van'ı önemli kılan konulardan biri de Türkiye'nin doğu sınırı üzerinden illegal olarak yapılan transit göçmen ve mülteci geçişlerinin neredeyse tamamının Türkiye-İran sınırında gerçekleşmekte olmasıdır (Deniz, 2008, s.192). Sınır genellikle yaya olarak veya at sırtında geçilmektedir. Van'daki mültecilerin % 94'ü pasaportsuz ve kimliksiz olarak kaçak yollardan Türkiye'ye girerken, pasaportlu ve yasal yollardan giriş yapanların oranı ise sadece % 6'dır. Van, bölgede tarihsel olarak süre gelen uluslararası nüfus hareketliliğinin en önemli kavşaklarından birisidir (Biner, 2016). Bu nedenle de bugün her ne kadar İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi'nin açılmasıyla küçülmeye girmiş olsa da Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) Türkiye'de açtığı üç ofisten biri Van'dadır<sup>3</sup>. Nitekim neredeyse her gün gazetelere Van'dan giriş yapan mülteciler ve onların yaşadıkları zorluklar konu olmaktadır<sup>4</sup>.

Bu anlamda, mülteci kadın deneyimi farklılıklarını takip etmeyi hedefleyen bu çalışma için Van, öncelikle bir sınır kenti olma özelliğiyle önemlidir. Fakat sınır üzerine çalışan Thomas Wilson'ın "Sınır'ı Tartışmak" başlıklı yuvarlak masa toplantısında da dillendirdiği gibi sınırları kendi başlarına keşfedilmesi ve analiz edilmesi gereken şeyler olarak teorize etmeye çalışmak kaçınılmazı gereken bir hatadır; bunun tersi sınırları birçok şeyin, başka yerlere kıyasla, daha açık, daha rahat ve daha görünür vuku bulduğu alanlar olarak düşünmek daha anlamlıdır. Bu tespiti dayanarak Wilson şu fikri öne sürer: tek bir vakanın ya da birbiriyle bağlantılı bir grup vakanın tüm sınırları temsil etmesi söz konusu olamaz ama vaka çalışmaları bize devletlerin, bölgelerin, kentlerin, sermayenin ve kapitalizmin ve daha birçok şeyin değişen doğaları hakkında bir fikir verebilir (2014, s.25). Wilson'un değerlendirmesinden yola çıkarsak Van

<sup>1</sup> Mazlum-der (İnsan Hakları ve Mazlumlar için Dayanışma Derneği) tarafından 2014 yılında "Kamp Dışında Yaşayan Kadın Sığınmacılar Raporu" başlığıyla Suriyeli kadınlar üzerine bir rapor yayınlanmıştır. Ayrıca 2014 yılında KAMER Vakfı tarafından Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak yaşadığı 7 ilde "İhtiyaç Analizi" başlığıyla kadınlara yönelik bir proje tamamlanmıştır. Kadın ve Demokrasi Derneği (KADEM), "Mülteci Kadınlar Sosyo-Ekonomik Araştırma ve Uyum Projesi", "Kadınlar Göç Yolunda Projesi" ve "Gaziantep'deki Sığınmacı Kadınlara ve Ailelerine Yönelik Sosyal Uyum Araştırma Raporu" gibi doğrudan kadın mültecilere yönelik çeşitli çalışmalar yapmıştır. Aynı zamanda 2018 yılında Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ile birlikte Türkiye'deki Suriyeli mültecilere yönelik ekonomik ve sosyal uyum projesi de başlatmıştır. Yine 2018 yılında Sığınmacı ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği ve Dünya Gıda Fonu 2018 yılında Suriyeli kadınlar üzerine raporlar yayınlamıştır.

<sup>2</sup> Bu çalışma, S.S. Yaşam Kadın Çevre Kültür Ve İşletme Kooperatifi (YAKA-KOOP) tarafından yürütülen Van İli Kadın, Çocuk Mülteci/Sığınmacılar Danışmanlık ve Rehberlik Merkezi projesi kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen verilerden oluşmaktadır. Van'da bulunan mülteci kadınların mevcut sosyal durumlarını anlamak ve Van'a uyum sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmek için gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin tamamı Yaka-Koop Van İli Kadın, Çocuk Mülteci/Sığınmacılar Danışmanlık ve Rehberlik Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir.

<sup>3</sup> Diğerleri İstanbul ve Ankara'da faaliyetlerine devam etmektedir.

<sup>4</sup> "Van'da Mülteci Taşıyan Kamyon Devrildi: 5 Ölü, 39 Yaralı", 16.05.2019, Diken, İnternet Gazetesi, <http://www.diken.com.tr/vanda-multeci-tasiyan-kamyon-devrildi-5-olu-37-yarali/>. "Van'da Kaza: 17 Mülteci Öldü", Gazete Duvar, 18.07.2017, <https://www.gazeteduvar.com.tr/turkiye/2019/07/18/vanda-kaza-17-multeci-oldu/>. "Sınırdaki Kar Eridi Göçmenlerin Dramı Görüldü, Hürriyet Gazetesi, 23.07.2019, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/sinirda-kar-eridi-gocmenlerin-drami-gorundu-41281580>.



ilinin de hem başka sınır kentleriyle paralellik gösteren özellikleri hem de tamamen özgün, kendine has deneyimleri, özellikleri olduğunu söyleyebiliriz. Van, kendine özgü bir vakadır; ancak bu vakanın özelliklerinin bir kısmı diğer sınır kentleriyle de kesişmektedir.

Bir sınır kenti olmanın ötesinde Van, tarihsel olarak da göç yolları üzerindedir. Bu nedenle Van halkının mültecilerle karşılaşması, birlikte yaşaması olağanüstü durumların (örneğin Suriye iç savaşı dolayısıyla çeşitli illerde olduğu gibi) değil, coğrafi olarak bir geçiş alanı üzerinde olmasının neredeyse olağanlaşan bir neticesidir. Van'a gelen mülteciler hiçbir zaman kamplarda yaşamamakta, şehrin içinde Van halkıyla birlikte yaşamaktadır. Bu nedenle kadın mülteciler ile yerel halk arasındaki karşılaşmaların kadın mülteciler üzerinde ne tür gerilimler yarattığını anlamak açısından Van ili stratejik bir anlam kazanmaktadır.

Van ilinin bir geçiş alanı olması dolayısıyla mülteci çeşitliliği de diğer şehirlerden daha fazladır. Van'daki mülteci profili etnik, din, sınıf ve menşe ülke olarak çeşitlilik gösterir. Van bu anlamda oldukça heterodoks bir mülteci profiline sahiptir. Bu heterodoksi, çalışmanın üzerine eğildiği farklı ırk, din, mezhep ve sınıftan kadın mültecilerin ne tür sorunlarla karşılaştığını ölçmek açısından eşsiz bir saha sunmaktadır. Van'da en fazla Afgan, daha sonra İranlı ve Iraklı mülteci<sup>5</sup> bulunmaktadır<sup>6</sup>. Elbette 2000 civarında Suriyeli mülteci Türkiye'nin çoğu şehrinde olduğu gibi Van'da da yaşamaktadır. Bu mülteci nüfusu arasında kadın-erkek dağılımı aşağı yukarı birbirine denktir.

Bu çalışmanın önemi, mülteci/sığınmacı/göçmen başlığı altında tek tipleştirilen, kategorize edilen kadın mülteciler arasındaki farklılığa, çoğulluğa dikkat çekerek; bu farklılıkların mültecilerin buldukları ülkelerde hem ne tür sorunlar hem de avantajlar yaşamalarına neden olduğunu ele almasıdır. Aynı zamanda mülteci kadınların kendi aralarında mülteci olmayı aşan bir biçimde kültürel olarak nasıl bir hiyerarşi yarattıkları da açıklanmaya çalışılmaktadır. Kültürler arası geçiş, kırılmalar ve dirençler kadın odaklı ele alınmaktadır. Son olarak, aslında özünde bir "yabancı" ile karşılaşma ve o "yabancı" ile bir arada yaşama deneyimi olan mültecilik meselesi üzerine yapılan bu araştırma bize kendi önyargılarımız, yabancıyı dışlama ya da içerseme kapasitemiz hakkında da bilgi vermektedir. Bu bilgi, Türkiye'de yeniden icat edilen ve sıkça vurgulanan "misafirperverlik" diskurunun gözden geçirilmesine de vesile olacaktır.

Bu bağlamda makalede, öncelikle Van'da yürütülen araştırmanın yöntemsel çerçevesi tanımlanmış, ardından da detaylı olmamakla birlikte mültecilerin Türkiye'de bulunmalarının hukuki temellerine değinilmiştir. Bu iki bölümü takiben Van'da bulunan İranlı, Afganistanlı ve Suriyeli kadın mülteciler üzerine gerçekleştirilen saha araştırmasının sonuçları dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki Van'a ulaşan mültecilerin hangi göç yollarını kullanarak yolculuklarını tamamladıklarıdır. İkincisi, mülteci meselesiyle ilişkili kurumlarla ilişkilerde özellikle kadınların yaşadığı deneyim farklılıklarının analiz edildiği bölümdür. Üçüncüsü, kadın mültecilerin Van'da yaşadıkları sorunların ele alındığı başlıktır. Dördüncüsü ise mülteci kadınların Van halkı ile entegrasyon sürecinde yaşadığı gerilimlerin ya da kurduğu özdeşliklerin irdelendiği bölümdür. Son olarak ise farklı kadınlık deneyimlerini izlediğimiz saha çalışmasının bir değerlendirmesiyle makale sonlandırılmıştır.

Ancak sözü edilen bölüm ve tartışmalara geçmeden önce kavramsal bir farklılığı netleştirmekte fayda vardır. Uluslararası hukukta mülteci ve sığınmacı kavramları birbirinden farklı tanımlanmaktadır. Mülteci hukukunun temeli sayılan 1951 Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi'ne göre; "1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar

<sup>5</sup> Iraklı mülteciler çoğunlukla akrabalık ilişkileri dolayısıyla göç ettikleri ve çoğu akrabalarının yanında yaşadığı için ele alınan mültecilerden çok farklılaşmaktadır. Bu nedenle çalışma bağlamında ele alınmamışlardır.

<sup>6</sup> Van'da 2017'ye kadar İranlı mülteci sayısı diğer Afganistanlılardan daha fazlaydı. Ancak son iki yılda Afganistanlı yalnız erkek mülteci sayısının artması dolayısıyla Van'da bulunan Afganistanlı mülteci sayısı da artmıştır. Hatta Afganistan'dan gelen birçok mülteci İran'dan Türkiye'ye giriş yaptığı için İranlı sayılmasına rağmen aslında Afganistanlıdır.

sonucunda ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs” mülteci dir. Itica başvurusunda bulunan kişi (*asylum seeker*), bir devlete uluslararası koruma talebiyle başvurmuş ancak mülteci (*refugee*) statüsü talebi henüz inceleme aşamasında olup hakkında olumlu ya da olumsuz bir karar verilmemiş kişidir<sup>7</sup>. Koruma sorumluluğunun bir parçası olarak iltica başvurusunda bulunan kişilerin mülteci olup olmadığını tespit etme yükümlülüğü ise ilgili iltica devletine aittir.

Yine de tüm bu hukuki ayrıştırmalara rağmen bu çalışmada, uluslararası hukukta ve devletlerin mülteciler üzerine geliştirdiği politikalarda üretilen hiyerarşik dilin akademik olarak yeniden üretilmesini önlemek üzere ele alınan Afganistanlı, İranlı ve Suriyeli tüm göçmenler “mülteci” kavramı üzerinden tanımlanmıştır. Hukuki tanımlamalar dışında, yazarın kendi anlatımının hâkim olduğu her cümlede bilinçli bir tercih olarak “mülteci” kavramı kullanılmıştır.

Çünkü hukuki statü farklılığı mülteciler arasında kurulan hiyerarşinin en belirleyici unsurudur. Zira cinsiyet, etnik, din ve menşei ülke farklılıklarından önce, Van’da yaşayan kadın mülteciler arasındaki en temel farklılıklardan biri de Türkiye’de bulunmalarına ilişkin hukuki statüdür. Nitekim Türkiye’nin 1951 Cenevre Sözleşmesi’ne koyduğu coğrafi çekince dolayısıyla Avrupa Konseyi üyesi olmayan ülkelere gelen sığınmacılara mülteci statüsü vermemesi sadece batıdan gelen mültecilerle doğudan gelen mülteciler arasında bir hiyerarşi yaratmamıştır. Son olarak Suriyelilerin Türkiye’de bulunmalarına yasal olanak tanıyan “geçici koruma” da, Türkiye’ye doğu sınırından giriş yapan mülteciler arasında yeni bir hiyerarşinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü Suriyelilere sağlanan “geçici koruma” Suriyelilerin Türkiye’de kalmalarına olanak tanırken; İranlı ve Afganistanlı mültecilerin Türkiye’de bulunmaları üçüncü ülkeye yerleştirilmek üzere uluslararası korumaya tabi sığınmacı statüsü altında yasallaşabilmektedir. Üçüncü bir ülkeye yerleştirilmemeleri halinde de hem İranlıların hem de Afganistanlıların Türkiye’de “sığınmacı” ya da “mülteci” olarak kalabilmelerine izin verilmemektedir. Bu da esasında, Türkiye’deki mülteciler içinde Suriyeliler ve geri kalanlar arasında bir tür gerilime neden olmaktadır. Bu gerilimin nedenlerini anlayabilmek için Van’da bulunan kadın mültecilerin menşei ülkesine göre farklılaşan hukuki statülerini daha detaylı incelemekte fayda vardır.

### **Mültecilerin Türkiye’de Bulunmalarının Hukuki Temelleri**

Türkiye coğrafi konumu dolayısıyla tarihin her döneminde göçmenler için bir geçiş bölgesi olmuştur. Fakat 1990’lardan bu yana hem Ortadoğulular hem Asyalılar hem de Avrupa Birliği üyesi ülkelerinden olanlar için sadece geçiş değil aynı zamanda da hedef ülke haline dönüşmüştür; bu anlamda AB ile müzakerelerde göç söz konusu olduğunda Türkiye’nin tartışıldığı bağlam da değişmektedir (Toksöz, 2006). Türkiye’nin komşu ülkelerinde gerçekleşen pek çok uluslararası gelişme de Türkiye’nin göç alan bir ülke haline gelişinde etkili olmuştur (Biehl, 2012, s.77). Nitekim rakamlar da Türkiye’nin göç konusunda değişen stratejik anlamını teyit etmektedir. Sıkça vurgulandığı üzere bugün Türkiye’de en yüksek mülteci sayısını oluşturan Suriyelilerin sayısı yaklaşık 3 milyon 643 bin 870’dir; 2 bin 136 Suriyeli mülteci ise Van’da yaşamaktadır. Bu büyük rakam içinde Van’da yaşayan Suriyeli sayısı oldukça az görünmektedir. Ancak her ne kadar son dönemde mülteci meselesi söz konusu olduğunda çoğunlukla Suriyeliler tartışılıyor olsa da İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel

<sup>7</sup> “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme”, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği, <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>.

Müdürlüğü son verilerine göre, Haziran itibariyle 2019'da yakalanan düzensiz göçmenlerin başında 76 bin 898 ile Afganlar gelmektedir. Afganları 30 bin 837 ile Pakistanlılar, 18 bin 314 ile Suriyeliler ve 6 bin 333 ile Filistinliler izlemektedir<sup>8</sup>. 2018 verilerinde de yine, yakalanan düzensiz göçmenler arasında 100 bin 841 rakamıyla Afganlar ilk sırada yer almaktaydı<sup>9</sup>.

Öyle görünüyor ki Afganlar, son iki yılda Suriyelilerden daha fazla Türkiye'ye giriş yapmaktadır. Zira son rakamlara göre dünyada Suriye'den sonra en fazla mülteci üreten ülke Afganistan'dır (Global Trends, Forced, 2018). İlk 1989 Sovyet müdahalesinin sona ermesiyle dünyaya büyük oranda mülteci veren Afganistan'dan 2001 yılında ABD müdahalesiyle dünyaya yayılan mülteci sayısı daha da artmıştır (Castles ve Miller, 2008, s.193). Türkiye'ye giriş yapan Afganistanlı mülteciler ise çoğunlukla İran üzerinden ya direk Van'dan ya da Van'a sınır illerden Türkiye'ye giriş yapmaktadır. Nitekim Van en fazla düzensiz göçmenin yakalandığı 26 ilden biri olarak sayılmaktadır<sup>10</sup>. İran'la sınırının olması ve Afganistanlı mültecilerin çoğunluğunun Pakistan ile İran'da bulunması (Kuschminder ve Dora, 2009: 10) dolayısıyla Türkiye'ye girişte genellikle Van sınırı kullanılmaktadır. Fakat, İran'dan Türkiye'ye ulaşan Afganistanlı mülteciler İran'ı sadece bir geçiş ülkesi olarak da kullanmamış olabilmektedir. 2000'ler sonrası İran'ın Afganistanlı mültecilere yönelik politikasını dostane olmaktan uzaklaştırması (Kuschminder ve Dora, 2009, 11) 1989'dan bu yana İran'da bulunan Afganistanlıların da Türkiye'ye giriş yapmalarına neden olmuştur. Ayrıca, Van'a sınır illerden giriş yapan Afganistanlılar da göçle ilgili ulusal (İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi) ve uluslararası kurumların (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği) temsilcilikleri Van'da olduğu için en nihayetinde Van'a getirilmektedir.

Türkiye'ye ulaşan İranlı mülteci sayısı ise sadece düzensiz göçmenler ele alındığında 2019 Temmuz ayı verilerine göre 4063 kişidir. Bu rakamın neredeyse tamamı Van üzerinden Türkiye'ye giriş yapmaktadır. 1979 İran Devrimi'nden bu yana İran'dan Türkiye'ye yönelik ciddi bir mülteci girişi gerçekleşmektedir. Hatta devrim sonrası ortaya çıkan bu mülteci akımının genellikle İranlılar, Türkiye'yi batıya geçmek üzere transit bir ülke olarak kullanmaktaydı (Mannaert, 2003). Türkiye'nin Mülteci Hukuku'na ilişkin temel belge sayılan 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne koyduğu çekince dolayısıyla; Afganistan'dan ve İran'dan gelen mülteciler üçüncü bir ülkeye yerleşmek üzere Türkiye'de bekleyen "uluslararası koruma altındaki yabancılar" olarak tanımlanmaktadır. Bugün Türkiye'de 37 bin 854 Afganistanlı 5 bin 36 İranlı<sup>11</sup> uluslararası koruma altında sığınmacı bulunmaktadır.

Türkiye'nin göç yönetimi yapısının kurulmasının temelini oluşturan esas düzenleme olan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ise 2013 yılında yapılmıştır. Düzenleme daha ilk maddesinde 1951 tarihli Mültecilerin Hukukî Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi ve 1953 tarihli İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) gibi uluslararası sözleşmelere bağlı kalınarak yabancıların haklarının korunacağını taahhüt etmektedir<sup>12</sup>. Kanun Türkiye'ye giriş yapan yabancıların ülkeye giriş ve çıkış hükümleri, onlara uluslararası koruma sağlama, vizelelere ilişkin hükümler, ikamet izni ve çeşitleri, geçici koruma göçmenlerin uyumu öte yandan sınır dışı etme koşulları, geri gönderme koşulları ya da vatansız kişilerin hakları gibi konuları içermekle birlikte, Türkiye'de göç politikasını belirleyecek ve uygulayacak bir kurum olarak

<sup>88</sup>“Yıllara Göre Düzensiz Göçmenlerin Uyrak Dağılımı”, <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>.

<sup>9</sup> Düzensiz Göçün İşlek Durağı Türkiye, 29.07.2019, *DW Türkçe*, <https://www.dw.com/tr/duzensiz-gocun-islek-duragi-turkiye/a-49789529>.

<sup>10</sup> “2018 itibariyle yakalanan Düzensiz Göçmenlerin İllere Göre Dağılımı”, <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler>.

<sup>11</sup> Uluslararası koruma altında bulunanlardan ilk sırada 68 bin 117 mülteci ile Iraklılar birinci sırada bulunmaktadır. Afganistanlılar ve İranlılar 2. ve 3. Sıradadır. Ancak, çalışma bağlamında Iraklılar ele alınmadığı için rakama metin içinde yer verilmemiştir.

<sup>12</sup> “Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme”, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği, <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>

yapılandırılan Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün kuruluşu ve görevlerini de tanımlamıştır. Bu çerçevede 81 ilde Göç İdaresi Müdürlüğü kurulmuştur. Böylece Göç İdaresi, 6458 no'lu kanunla göç, göçmen, mülteci, sığınmacı ve şartlı mülteci kabul etme sürecinin merkezine yerleştirilmiştir.

Yeni düzenlemeye göre, sınırdan giren sığınmacı öncelikle Göç İdaresi'ne başvurur ve kendisine buradan bir kimlik verilir. Bu aşamadan sonra da kendisinin eğer Avrupa'dan gelmişse mültecilik başvurusu, Avrupa dışından bir ülkeden gelmişse de üçüncü bir ülkeye yerleştirilmek üzere işlemleri başlatılır. Avrupa ülkelerinden gelen sığınmacıların işlemleri doğrudan göç idaresi tarafından yürütülür; ancak Avrupa dışından gelen sığınmacıların üçüncü bir ülkeye yerleştirilmesine yönelik işlemler Eylül 2018'e kadar Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'yle (BMMYK) ortak yürütülüyordu. Ancak Eylül 2018 itibarıyla artık BMMYK Türkiye'de hiçbir tür başvuru almamaya başladı ve tüm başvuru süreçleri o tarihten bu yana sadece İl Göç İdareleri tarafından yürütülmeye başlandı<sup>13</sup>. İl Göç İdareleri üçüncü ülkeye yerleştirmeleri de üstlendi. Böylece BMMYK, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de sadece gözlemci statüsüne döndü. Ayrıca bu noktada şunu da not etmeden geçmemekte fayda var; bugün Türkiye'de bulunan Suriyeli göçmenler gibi kitlesel göç etmiş gruplara verilen "geçici koruma" statüsü dışında tanımlanan tüm sığınmacılara, Türkiye'de uluslararası koruma sağlanmaktadır. Uluslararası korumaya giren statüler sırasıyla mültecilik, şartlı mültecilik ve ikincil korumadır.

"Geçici koruma" ise Suriye'den gelen mülteciler için kullanılan hukuki bir kavramdır. Zorunlu göçün kitlesel olması ve bununla birlikte Türkiye'nin uluslararası anlaşmalara koyduğu "coğrafi çekince" nedeniyle Suriyeliler önce "Türkiye'ye İltica Eden veya başka bir ülkeye iltica etmek üzere Türkiye'den ikamet izni talep eden münferit yabancılar ile topluca sığınma amacıyla sınırlarımıza gelen yabancılar ve olabilecek nüfus hareketlerine uygulanacak usul ve esaslar hakkında yönetmelik" yoluyla; daha sonra ise onun yerini alan 2012 tarihli 6453 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununa (YUKK) 2014 yılında eklenen "Geçici Koruma Yönetmeliği" çerçevesinde Türkiye'ye kabul edilmiştir. Şu anda geçerli olan ve 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe giren "Geçici Koruma Yönetmeliği"nde kimlere, nasıl "geçici koruma" sağlanabileceği şu şekilde düzenlenmiştir: "Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılar geçici koruma sağlanabilir"<sup>14</sup>. Yönetmeliğin 22. Maddesi geçici koruma kapsamındaki yabancılar Türkiye'deki yasal ve sosyal işlerini yürütmeleri için geçici koruma kimlik belgesi verilmesini öngörür. Kimlik belgesine sahip olanlara sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal yardım ve hizmetlerin sağlanacağı yönetmelikte belirtilmiştir. Suriyelilerin Türkiye'ye kabulü ve onlara tanınan haklar Bakanlar Kurulu tarafından alınacak kararlara bağlıdır. Bu ve benzeri düzenlemeler dolayısıyla, 1951 Sözleşmesi'nin devlet merkezliliği aşmadığını, devletlere uluslararası hukuku uygulamada esneklik tanınmasının konunun mültecilerin aleyhine sonuçlar doğurduğunu tartışanlar vardır (Güler, 2016, s.45). Bu eleştiriyi ortaya koyanlar konunun devlet değil insan odaklı çözülmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu bağlamda mülteciler üzerine düzenlemeleri içeren uluslararası hukukun devlet merkezliliği aşma çabalarından biri ise "geri göndermeme" ilkesini benimsemesidir. Geri göndermeme ilkesine göre; "mülteciler ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle hayatlarının veya özgürlüklerinin tehdit altında olacağı bir ülkeye iade edilemez veya geri gönderilemez."<sup>15</sup> Ancak, sözleşme geri göndermeme

<sup>13</sup> "BM Artık İltica Başvurusu Almayacak", 12.09.2018, <https://www.umhd.org.tr/2018/09/bm-artik-iltica-basvurusu-almayacak/>

<sup>14</sup> Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu-Md.91

<sup>15</sup> "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme", Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği, <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf>

ilkesini öne sürse de sözleşmenin 32(1) maddesi devletlere, ulusal güvenlik ya da kamu düzeni gerekçesiyle mültecileri sınır dışı etme hakkı da tanımaktadır.

Türkiye'nin mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin uluslararası sözleşmelere uyum için benimsediği YUKK 55.maddesi psikolojik, fiziksel veya cinsel şiddet mağdurlarının da tedavileri tamamlanana kadar sınır dışı edilemeyeceğini belirtmektedir. YUKK'un ilgili maddesi özellikle kadın mülteciler açısından önemli bir koruma mekanizması oluşturmaktadır (Coşkun, 2018, s.70). Zira kadın mültecilerin hem göç yollarında hem de sınırda cinsel saldırılara maruz kaldıkları raporlar da teyit edilmektedir<sup>16</sup>. Hatta bu nedenle kadın mülteci meselesinin hem uluslararası hukukta hem de devletlerin mültecilere ilişkin geliştirdiği politikalarda ayrıca ele alınması gereği üzerine uzun bir tartışmayı içeren literatür de birikmiştir (Indra, 1999; De Los Reyes, 2003; Balenger ve Linh, 2011). Bu tartışmaların ekseninde Türkiye'de de özellikle kadın mültecileri ele alan çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Buz, 2007, Kömürçü, Özsoy ve Çobanoğlu, 2011; Baklacioğlu ve Kıvılcım, 2015; Karakılıç, Körükmez ve Soykan, 2019). Kadın olmak; ama birbirinden farklı ülkelerden mültecilik yolculuğuna başlamak kadınlar arasında deneyimleri farklılaştırmaktadır. Bu nedenle makalede farklı menşei ülkelerden kadınlar olarak mültecilik deneyiminin nasıl yaşandığına odaklanılmaktadır. Mülteci kadınların Van'a ulaşmada kullandıkları göç yollarından başlayarak, yaşadıkları sorunlar arasındaki benzerlikler ya da benzemezlikler, bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinde birbirleri arasındaki kesişimler ve kesişmemelikler ve en nihayetinde Türkiye'de kalmak istemeye ilişkin fikirleri takip edilerek mülteci kadınların deneyim farklılıkları analiz edilmektedir.

### Yöntem

Çalışma çerçevesinde Van'da bulunan mülteci kadınların sığınma taleplerinin gerekçeleri, bu gerekçelerin toplumsal cinsiyet meselesi ile ilişkisi, aile hayatları, kadın olmanın Van'da mülteci olarak bulunma sürecinde onlara sağladığı avantajlar ve dezavantajlar üzerine birincil elden veri toplamak amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmesinin yöntemsel olarak işlevi üzerine düşünen Krauger (1994) odak grup görüşmesini, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlamaktadır. Odak grup görüşmeleri önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde, bu yöntemin esasına uygun, görüşülen kişilerin özelliklerini gözetilen nitel bir veri toplama tekniğidir. Yine Krauger'e göre, odak grup görüşmelerinin amacı öncelikle anlam çıkarmak değil anlamaktır. Bu nedenle görüşmelerde genellemelere gitmek yerine çeşitlilik öne çıkarılmaya çalışılır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan odak grup görüşmesi yöntemi, kadın mültecilerin sorunlarının çeşitliliğini bir zihin fırtınası içinde görmek bakımından çalışma açısından oldukça kullanışlı bulunmuştur. Çalışmada odak grup görüşmeleri topluluğun kendisini ifade edebilmesi konusunda güven duyabilmesi için Suriyeli, Afganistanlı ve İranlı kadın mülteciler arasında ayrı ayrı yapılmıştır.

Öte yandan grup görüşmelerinin sayısının ne olacağı konusunda da literatürde ayrı bir tartışma vardır. Kitzinger (1995) görüşmelerin verimi açısından 4-9 kişi olması gerektiğini söylerken, Gibbs (1997) 6-12 kişi olması gerektiğini, Edmunds (1999) ise 8 ila 10 kişi arasında olması gerektiğini öne sürmektedir. Bu çalışma çerçevesinde Kitzinger'in önerisi referans alınarak 4 ila 7 kişi arasında değişen üç ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Dördü Afganistanlı, beşi İranlı ve sekizi Suriyeli olmak üzere toplam on yedi kadın ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir<sup>17</sup>. Çocuklu olan mülteci kadınların tamamı görüşmelere

<sup>16</sup> "Tüm mültecilerin yaşadığı koruma sorunları kadınlar tarafından da paylaşılır", <https://www.unhcr.org/tr/tum-multecilerin-yasadigi-koruma-sorunlari-kadınlar-tarafından-da-paylasilir>

<sup>17</sup> Bu çalışma anket, yüz yüze görüşme ve odak grup görüşmesi olmak üzere düzenlenmiş kapsamlı bir araştırmanın sadece bir parçasıdır. Çalışmanın tüm saha araştırması için Türkiye'de mülteciler üzerine yapılan tüm araştırmalardan talep edildiği üzere ilgili birimlerden gerekli yasal izinler yazılı olarak alınmıştır.

çocuklarıyla birlikte katıldı. Farklı tarihlerde yapılan görüşmeler mültecilerin menşei ülkelerine göre ayrı ayrı yapıldı. Bir çevirmen ile bir raportörün eşlik ettiği görüşmeler yaklaşık iki saat sürdü ve tamamı kayıt edildi. Görüşme sırasında çekilen fotoğraflarda güvenlik gerekçesi ile hiç görünmek istemeyenler ya da yüzlerini göstermek istemeyenler oldu. Özellikle İranlı kadınların bir kısmı fotoğraf çekimlerine izin vermek istemedi. Sadece onların verdiği izin dahilinde görüşmeler fotoğraflandırılabilirdi.

05.02.2018 tarihinde Afganistanlı mülteci kadınlarla, 07.02.2018 tarihinde Suriyeli mülteci kadınlarla ve 09.02.2018 tarihinde İranlı mülteci kadınlarla görüşüldü. Tüm görüşmelere başlamadan önce görüşmecilerin profilleri (yaşları, uyrukları, eğitim durumları, medeni halleri, meslekleri, çocuk sayıları ve Van'da buldukları süre) oluşturuldu<sup>18</sup>. Daha sonra da diğer illerle karşılaştırıldığında Van'a gelmeyi niye tercih ettikleri ya da neden Van'da yaşamaya zorunlu kaldıklarını anlamaya çalışıldı. Ardından her üç görüşmede katılımcılarla yapılan odak grup görüşmesinin soruları iki tema çerçevesinde şekillendirildi. Bunlardan ilki kadınların Türkiye'de yaşadığı sorunlar üzerine yapılandırılmış sorulardı; ikincisi ise kadınların Van'a sosyal uyumuna ilişkin sorulardı. Yapılandırılmış sorular görüşmenin genel çerçevesini belirlemekle birlikte; her görüşmenin kendi dinamiği ve her grubun kendine özgü sorunları ve deneyimleri olduğu için yer yer farklı sorular ya da aynı sorular farklı biçimlerde soruldu. Bu nedenle de görüşmelerde soru sayısı değişkenlik gösterdi. Afganistanlılara 13, İranlılara 15 ve Suriyelilere 18 soru soruldu.

Odak grup görüşmeleri sonucunda kadın mültecilerin ülkelerinden ayrıldıkları an itibarıyla hem hedef ülke seçme nedenleri hem de hedef ülkeye ulaştıktan sonra yaşadıkları sorunlar arasında ciddi farklılıklar tespit edildi. Makalede bu farklılıklar göç yolları ve nedenleri arasındaki farklılıklar, kurumlarla ilişkideki sorunlar ve farklılıklar, eğitim, sağlık, iş gibi olanaklara ulaşmadaki sorunlar ve farklılıklar ve en nihayetinde entegrasyon sürecinde yaşanan sorunlar ve farklılıklar olarak sıralandı.

### **Mültecilerin Göç Yolları ve Göç Nedenleri Arasındaki Farklılıklar**

Van'da bulunan mültecilerin kendi ülkelerinden çıktuktan sonra takip ettikleri göç yolları çeşitlilik göstermektedir. Afganistan'dan gelen mültecilerin birçoğu için Türkiye ikinci sığınma ülkesidir. İlk olarak Pakistan veya İran'a sığınan bu insanlar sonrasında Türkiye'ye sığınır. İranlı ve Suriyeli mülteciler için ise Türkiye varabilecekleri ve iltica edebilecekleri ilk ülke konumundadır. Ancak bu noktada Suriyeli mülteciler ile Afganistanlı ve İranlı mülteciler arasındaki önemli bir farkı belirtmek gerekir. Afganistanlı ve İranlı mülteciler doğrudan sınırdan geçerek Van'a gelirken Suriyeli mülteciler genelde Şanlıurfa, Gaziantep, Hatay, Kilis gibi sınır şehirlerinden sonra Van'a geçiş yapmaktadır. Coğrafi nedenler dolayısıyla Suriyeliler için Van, Türkiye'ye ilk giriş noktası değildir.

Mültecilerin Van'a ulaşma güzergahlarında farklılıklar olduğu gibi Van'da kalma amaçları ve sürelerine ilişkin de farklılıklar vardır. Örneğin İranlı mültecilerin büyük kısmı üçüncü ülkeye yerleşmek üzere Van'ı bir bekleme yeri olarak görmektedir. Bir başka ifadeyle, İranlılar için Türkiye, kaynak ülke (göç akımları açısından terk edilen ülke) konumundadır. İranlı mültecilerin bir kısmı pasaportla (*documented*), bir kısmı ise yasal olmayan yollardan (*undocumented*) Türkiye'ye giriş yapmaktadır. Ancak Afganistan'dan gelenler arasında yasal olmayan yollardan Türkiye'ye giriş yapmış olanlar, İranlılara nazaran daha fazladır. Zira, Afganistan'dan gelen mülteciler yine İran'dan gelenlerden farklı olarak Türkiye'yi hedef ülke (göç akımları açısından göçmen ve sığınmacılar için varılacak ülke) olarak görmektedir. Üçüncü bir ülkeye yerleşmek yerine çoğunlukla Türkiye'de kalmayı yeğlemektedir. Son olarak çalışma çerçevesinde görüşme yapılan Suriyeliler çoğunlukla Van'ı geçici bir ikamet merkezi

<sup>18</sup> Makalenin sonundaki listede görüşmecilerin profil bilgileri verilmiştir.

olarak görmektedir. Zira Suriyeliler, Van'da hareketliliği en yoğun gruptur. Bir grup Suriyeli mülteci Van'a gelir, geçici bir süre Van'da kalır ve daha sonra başka şehre geçer.

Mülteci grupların Van'a gelme kararlarını belirleyen unsurlar arasında da çeşitli farklılıklar vardır. Bunlardan ilki genellikle Van'da daha önce kalan aile ve tanıdık çevre ilişkileridir. Nitekim görüşmelerde öncelikle mültecilerin neden Van'a geldiği sorulduğunda, bu sorulara verilen cevaplar, çoğunlukla Van ili sınır olduğu için ya da yakın akrabalar Van'da olduğu için geldiği sonucunu veriyordu. Örneğin Afganistanlı bir görüşmeci Van'a geliş nedenini şöyle paylaştı:

*“Muhaddiseler burada olduğu için geldik. Muhaddise abimin karısıdır.”*

Ayrıca odak grup çalışmasında ortaya çıktı ki Afganistan'dan gelenlerin çoğu Türkiye'de kalmak istemesine rağmen Van'da kalmak istemiyordu. Afganistan'dan gelenler çoğunlukla ekonomik gerekçelerle geldikleri için iş olanaklarının daha iyi olduğu şehirlere gitmek istiyorlardı. Nitekim Van'da göçle ilgili kurumlarla ilgili kendilerine sorular yöneltilindiğinde, hepsi işlemlerin çok uzun sürdüğünden yakındı. Kadınların kurumlarda (başta Göç İdaresi ve BMMYK) işlemlerin uzun sürmesi yönünde yaptıkları şikâyet çoğunlukla onların Van'dan ayrılmasını engellediği içindi. Afganistan'dan gelenler bir an önce daha iyi iş imkanlarının ve hayat şartlarının olduğu yerlere ulaşmak istediklerinden, Van'da kayıtlı olmaları dolayısıyla kendileriyle ilgili mültecilik işlemlerini Van'da beklemek zorunda kalmaktan mustarıptı.

Tıpkı Afganistan'dan gelip Türkiye'ye giriş yapan mülteci kadınlarla olduğu gibi İranlı mülteci kadınlarla da neden Van'a geldikleri üzerine konuştuk. Burada Afganistan'dan gelenlerle benzer nedenler olduğu gibi farklılıklar da vardı. Van'ın sınır kenti olması, yakınlarının Van'da olması gibi nedenler Afganistan'dan gelenlerle benzerlik gösteriyordu. Ancak görüşme yapılan kişiler arasında Kürt İranlılar da vardı ve onlar için Van'a gelmeyi belirleyen esas neden aynı dili konuşuyor olmaktı. Bir görüşmeci Van'a gelişinde etnik aidiyetinin nasıl belirleyici olduğunu şöyle ifade etti:

*İ3: “Geneli Kürt ve aynı dili konuştuğumuz için geldim.”*

Öte yandan yine Afganistanlıların tersine İranlıların büyük çoğunluğu Türkiye'de kalmak istemediğini söyledi; hemen hemen hepsi üçüncü ülkeye yerleşmek istiyordu. Kanada ya da ABD'ye yerleştirilmek üzere Türkiye'de bekliyorlardı. İranlıların sınırdaş olmanın dışında çoğunlukla Van'a gelme nedenleri kendileri adına üçüncü ülkeye yerleştirme işlemlerini yapacak olan İl Göç İdaresi ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin Van'da olmasıydı. Nitekim odak grup görüşmesi yapılan İranlı dört kadın da Türkiye'de kalmak istemediğini söyledi sadece bir tanesi; ama şartlı olarak Türkiye'de kalmak isteyebileceğini şöyle paylaştı:

*İ3: “Eğer Avrupa standartları burada da olursa, burada da kalmak isteriz.”*

Savaşın kaçıp Türkiye'ye sığınan Suriyeliler için ise durum farklıydı. Suriyeli mülteciler sınırdan giriş yaptıktan sonra, kendilerine iş bulabilecekleri, ikamet edebilecekleri, dayanışma ağlarından faydalanaabilecekleri ve daha az Suriyeli mültecinin bulunduğu illere yönlendirildiklerini söylediler. Odak grup görüşmesine katılan Suriyeli kadınların yedisi Türkiye'ye Kilis'ten giriş yapmış, daha sonra da Gaziantep'e geçmişti. Gaziantep otogarında halkın yönlendirmesiyle Van'a gelmişti. Ayrıca görüşmeye katılan kadınların beşi Kürt, üçü ise Arap'tı. Arap olanlardan birinin de kocası Kürt'tü. Bu nedenle altı kadın Arapça ile birlikte Kürtçe de biliyordu. Nitekim Van'ı tercih etme nedenlerini de sözü edilen kadınlar dil ve etnik kimlik ortaklığı üzerinden açıkladı. Öncelikle kadınlar, Van'da Kürtçe bilen bir nüfus olduğu için, iletişimde bunun kendilerine sağlayacağı kolaylığı düşünerek Van'a gelmeyi tercih ettiklerini söylediler.

*S2: “Hem burada Kürtler'in yaşadığını duyduk hem de Vanlıların çok iyi insanlar olduğunu duyduk. O yüzden Kürtler'le birlikte rahat yaşarız diye buraya geldik.”*

*Tabi en önemli nedeni dil. Burada insanlarla Kürtçe konuşabiliyoruz. Kolay iletişim kuruyoruz.”*

Tanıdıklarının Van’da olması dolayısıyla da Van’a gelmiş Suriyeliler vardı:

*S7: “Kuzenlerim buradaydı, o nedenle geldim. Tanıdıklarım Vanlıların çok iyi insanlar olduklarını ve mültecilere yardım ettiklerini söyledi. Şimdi kardeşlerim Van’da boyama, halı yıkama gibi işler de buldular. Antep’te insanlar soğuk, Van’ın insanı daha sıcak.”*

Diğer iki Suriyeli Arap ise-anne ve kızı-Şam’dan önce Gaziantep’e oradan da uçakla İstanbul’a gelmişti. Kızı Van’da üniversiteye yerleşince hep birlikte Van’a gelmişler<sup>19</sup>. Odak grup görüşmesine katılan diğer altı kişi ise Halep’ten gelmişti. Öte yandan, görüşmeye katılan sekiz kişi de Van Göç İdaresi’ne kayıtlıydı. Ayrıca görüştüğüm Suriyeli kadınların önemli kısmı, savaş bitene kadar Suriye’ye dönmek istemiyordu. Özellikle çocuklarının geleceği açısından Türkiye’de Van’da kalmayı Suriye’ye dönmeye yeğliyorlardı. Bir görüşmeci duygularını şöyle aktardılar:

*S3: “Çocuklarım için burada kalmak istiyorum. Burada iyi eğitim alacaklarına inanıyorum... Savaş biterse aslında ülkemize dönmek isteriz. Bir de çocuklarımızın karnının doymasını ve iyi eğitim almasını isteriz. Bizim gelecekte beklenimiz budur.”*

Görüşülen Suriyeli kadınlar içinde kesinlikle dönmek istemeyen ve Türkiye’nin kendilerine vatandaşlık vermesi beklentisi içinde olanlar da vardı:

*S8: “İlk geldiğimizde zorlandık, garipsedik tabi. Ama bunlar ilk başta oldu, daha sonra alıştık. Geri gönderilmek istemiyoruz. Hatta Türkiye’nin bize vatandaşlık vermesini istiyoruz”.*

Fakat odak grup görüşmesinde yer alan tek öğrenci net bir biçimde, eğitimini tamamladıktan sonra Suriye’ye döneceğini ve Türkiye’de kalmak istemediğini şöyle ifade etti:

*S1: “Eğitimimi tamamlayıp dönmek istiyorum. Kalbimi orada bıraktım.”*

### **Kurumlarla İlişkilerinde Kadın Mültecilerin Yaşadığı Deneyim Farklılığı**

Görüşmeler sonucunda ortaya çıktı ki; kadınların tamamı hem üçüncü ülkeye yerleştirilmeyi bekleyenler (İranlılar ve Afganistanlılar) hem de şartlı mültecilik statüsüne sahip olanlar (Suriyeliler) yasal haklarından haberdar değiller. Afganistanlı mülteci kadın görüşmede; “Yasal haklarımız ile ilgili bilgimiz yok. Sadece burada kalabilmek için haftada bir imza vermemiz gerektiğini biliyoruz.” derken; “Yasal haklarınızdan haberdar mısınız?” diye sorduğumda odak grup görüşmesine katılan İranlı kadınlar hep birlikte, “Hiç hakkımız yok ki haberdar olalım!” dedi. Bu ifadeler yazılı olarak hakları olsa da kadınların kendilerini çok korumasız hissettiklerini gösteriyordu. Başlarına gelen hırsızlık, taciz, şiddet gibi durumlarda da nereye başvuracaklarını bilmiyorlardı. Bilseler dahi herhangi bir şikâyetle bulunmak istemiyorlardı; çünkü bu şikâyetlerin üçüncü ülkeye yerleştirmelerde sıkıntı yaratacağından korkuyorlardı. Bir görüşmeci bu korkusunu şöyle paylaştı:

<sup>19</sup> Diğer illerle karşılaştırıldığında Van az sayıda Suriyeli mülteci barındırıyor olsa da Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi en fazla Suriyeli öğrenci kabul eden üniversitelerden biri olarak bilinmektedir. 2017-18 verilerine göre Van YYÜ’nde okuyan yabancı uyruklu öğrenci sayısı 773’tür. Üniversiteler arasında en fazla Suriyeli öğrenci bulunduranlar ise sırasıyla: Gaziantep Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi’dir. Van’da bulunan Suriyeli öğrenciler üzerine bir çalışma için bkz. Aysun Yaralı Akkaya v.d. (2018), “Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ndeki Suriyeli Öğrencilerin Akademik Sorunları Üzerine Bir Çalışma”, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, S. 40/2, ss.413-448.



*İ4: “Eşim kaza geçirdi. Ama böyle bir durumda nereye başvuracağımızı bilemedik. 3.ülkeye yerleşimimiz engellenir diye bu tür şikayetlerimizi de dile getirmiyoruz.”*

Türkiye’de şartlı mülteci statüsünde bulunan Suriyelilerde de durum aynıydı. Yasal hakları konusunda kimsenin bir bilgisi yoktu. Sadece hepsi Van’a kayıt olduğunu söyledi. Türkiye’de geçici korumaya tabi oldukları için Suriyelilerin Afganistanlı ve İranlılardan farklı olarak imza zorunluluğu bulunmamaktaydı. Bu nedenle Suriyeli mülteciler Göç İdaresi’ne de düzenli olarak uğramıyordu. Afganistanlı ve İranlı mülteciler ise haftada bir kayıtlı oldukları Göç İdaresi’ne imza vermek zorundalardı. Bu da onları kendileriyle ilgili yasal sürecin takibi için sürekli Göç İdaresi ile iletişimde olmaya zorluyordu.

Suriyeliler kayıt işlemlerini tamamladıktan sonra neredeyse bir daha hiç İl Göç İdaresi’ne uğramamasına rağmen, üçüncü ülkeye yerleşmek üzere Van’da bekleyenler kurumlarda işlemlerinin uzun sürmesini Suriyelilerin işlemleriyle ilişkilendirdi. Zira hem Afganistanlı hem de Suriyeli mültecilerin en önemli sorunu, kurumlarda işlerinin çok uzun sürmesiydi. Esasında üçüncü bir ülkeye yerleştirme süreci her zaman en az iki yıllık bir süre alırken, son dönemde bu sürenin uzunluğundan Suriyeliler sorumlu tutuldu. Hem devletin hem de diğer kurumların Suriyelilerin işlemlerini öncedelediği düşünülüyordu. İranlı bir kadın görüşmeci bu düşüncesini şöyle ifade etti:

*İ1: “Dosyalarımızın gecikmesi sıkıntımız var. Dosyaların süresi değişken, özellikle Suriyelilerin gelmesiyle gecikmeler oldu diye tahmin ediyoruz. Onlarla daha çok ilgileniyorlar.”*

İranlı kadın mülteciler en çok İl Göç İdaresi’nin yanında Sığınmacı ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (SGDD) ve İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı (İKGV) ile iletişimde olduklarını söylediler. Mültecilerle ilgilenen kurumlarda sorularına geç cevap verilmesi ve dosyaların sonuçlanmasının gecikmesi İranlı ve Afganistanlı mültecilerin kurumlara ilişkin yönelttikleri ilk eleştirilerdi. Bu gecikmelere ilişkin iki eleştiri vardı. Bunlardan ilki gecikmenin mültecilerde yarattığı belirsizlik ve güvensizlik hissi; ikincisi ise dosyayı kayıtlı olduğun ilde takip etmek zorunda olduğun için dosya takibinin mültecilerin hareket kabiliyetini elinden almasıydı. Bu iki eleştiriyi biri İranlı diğeri Afganistanlı iki farklı görüşmeci şöyle ifade etti

*İ4: “Dosyalarımıza geç cevap verilmesi bizi belirsizlik durumunda bırakıyor.”*

*A3: “BMMYK bizimle daha çok ilgileniyor. Göç İdaresi’nde çok oyalanıyoruz. Bekleme süresi uzun. Sürekli erteleniyor. Başka şehirlere gitmek istiyoruz, bu nedenle gidemiyoruz.”*

Suriyeliler ise kurumlarla ilişkilerini genellikle erkekler üzerinden yürüttüklerini belirttiler. En çok muhatap oldukları kurumlar ise doğrudan hayatlarını idame ettirebilmelerine yönelik destek veren Sosyal Yardımlaşma Vakfı, Kızılay ve AFAD’dı (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı). Oysa İranlılar ve Afganistanlılar İKGV ve SGDD gibi daha çok hukuki destek veren kurumlarla iletişime geçtiklerini söylemişti. Suriyelilerin Van’da mültecilerle ilgili bu kadar etkin olan kurumlarla hiç iletişime geçmemiş olması dikkat çekiciydi. Suriyeliler, genellikle yardım dağıtan kurumlarla iletişimdeydi. Mültecilere hukuki destek veren kurumlarla ise neredeyse hiç iletişimleri yoktu.

Özellikle Afganistanlı ve İranlı mültecilerin işlerinin yavaş ilerlemesi dışında en fazla şikayetçi oldukları konu, kurumlardaki tercüman eksikliğiydi. Zira yasal hakları konusunda dahi bilgi edinebilmek için önlerindeki en büyük engel dil sorunuydu. Hatta Van’daki Göç İdaresi’nde dahi tercüman bulmakta güçlük çektiğini ifade edenler oldu. Örneğin Afganistanlı bir görüşmeci deneyimini şöyle aktardı:

A4: “Yabancılar şubesi (İl Göç İdaresi’nin alt birimini kast ediyor) bize haklarımızın yazılı olduğu bir kâğıt verdi. Onların yapacakları bundan ibaret zaten. Ama düzgün çevirmenleri yok. Yabancılarda çalışan mütercim iyi Türkçe bilmiyor. Söylenenleri aktaramıyor.”

Özetle odak grup görüşmesi sonucunda dil bilmeme ve tercüman sorunu mültecilerin kurumlarla iletişimde karşılaştıkları en önemli sorunlar olarak ortaya çıktı. Bu sorun ve bununla birlikte kurumlardaki çalışan eksikliğinin yarattığı sıkıntılar, işlemlerin uzun sürmesi ve kurumlarla iletişimin zayıf olması gibi sorunlar mülteciler açısından işleyişi oldukça yavaş kılmaktaydı. Tercüman ya da dil bilmeme sorunu sadece Göç İdaresi’yle iletişimde değil, aynı zamanda sağlıkla ilgili sorunlarını aktarmada ya da eğitimlerini sürdürme sürecinde de ciddi bir sorun olarak kadınların karşısına çıkmaktaydı. İletişim kurmadaki aksamalar silsile halinde başka sorunları da beraberinde getiriyordu.

### **Kadın Mültecilerin Van’da Karşılaştıkları Sorunlar**

Tercüman yetersizliğinin ve dil bilmemenin ciddi sorunlara neden olduğu bir başka alan da sağlık hizmetleri olarak öne çıktı. Mültecilerin önemli bir kısmı özellikle sağlık kurumlarında tercüman bulamamanın zorluklarını yaşamaktaydı. Tercüman sıkıntısı nedeniyle doktorlara derterini yeterince anlatamadıklarını düşündüklerinden doğru da tedavi edilmediklerine inanıyorlardı. Afgan bir görüşmeci tercüman sıkıntısı nedeniyle tedavi sürecinin nasıl sekteye uğradığını şu cümleler ile ifade etti:

*A4: “Kadın hastalıklarıyla ilgili doktora gittiğimde çok sıkıntı çekiyorum. Çünkü dil sorunu var. Diğer sorunlarımı bir türlü anlatıyorum ama geçen gün spiral taktırmak istedim. Zararı var mı, nasıl takacaklar öğrenmek istedim ama olmadı. Tercüman olmadığı için birbirimize derdimizi anlatamadık. Yapamadım”*

İranlı mülteci kadınların da Van’da yaşadıkları en önemli sorunlardan biri dil sorunuydu. İran’dan gelen Kürtler halkla iletişimde sıkıntı çekmiyordu; sadece kurumlarla iletişime geçtiklerinde dil sıkıntısı yaşıyorlardı. Farslar ise hem halkla iletişimde hem de kurumlarla iletişimde ciddi bir dil bilmeme sıkıntısı çektiklerini paylaştılar. Dil bilmediği için kimi görüşmeci çalışmadığını kimi görüşmeci de hastaneye gidip tedavi olamadığını söyledi. Suriyeliler için ise dil sorunu Afganistanlı ve İranlı mültecilerde olduğu kadar temel bir sorun değildi. Çünkü çoğunluğu Kürtçe konuşabiliyordu. Van’da da Kürtçe halk arasında yaygın olarak kullanıldığı için özellikle halkla iletişimde Suriyeli mülteciler ciddi bir sıkıntı yaşamıyordu. Kurumlarla iletişimlerinde ise sıradan bir insan Van’da çoğunlukla hem Kürtçe hem de Türkçe bildiğinden Suriyeli mültecilere yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle görüşmeciler arasından sadece Arapça konuşan Suriyeli mülteciler dil sorunu yaşadıklarını ifade ettiler.

Dil bilmemenin yarattığı bir diğer sorun ise çalışma hayatında ortaya çıkıyordu. Van sanayinin geliştiği ve çeşitli iş olanaklarının olduğu bir şehir olmadığı için, kısıtlı olanaklar içinde iş bulabilmek mülteciler için de oldukça zor. Görüşmelerde vurgulandığı üzere sadece erkek mülteciler değil kadın mülteciler de çalışmak istiyordu. Kimisi ailesinin tek gelirle idame etmekte güçlük çekmesinden; kimisi kocası çeşitli sağlık nedenleriyle çalışmadığı için; kimisi de yalnız kadınlar olduğu için çalışmaya ihtiyaç duyduğunu ifade etti. Ancak kadınlar ya iş bulamadığı için ya çocuğunu bırakacak yer bulamadığı için ya da dil sorunu nedeniyle çalışmadığını söyledi. Bu bağlamda iki Afganistanlı görüşmeci, iş bulmakla ilgili sorunlarını şöyle aktardılar:

*A2: “Bizim ciddi bir geçim sıkıntımız var. Ayrıca ben de çalışmak istiyorum. Ama çocuklara bakmak zorunda olduğum için çalışmıyorum. Oysa çocukları bırakacağım bir yer olsa ben de çalışabilirim.”*

A4: “Eşlerimizin çalışması yetmiyor. Geçinemiyoruz. Ben de çalışmak istiyorum, ama yapamıyorum.”

Afganistanlı mülteciler arasında iş bulabilenlerin önemli kısmı Van’da tekstil firmalarında işçi olarak ya da köylerde, meralarda hayvanların bakımında genellikle ailece çalışmaktadır. Köylerde çalışanlar, özellikle de aile olanlar için her hafta Çarşamba günü İl Göç İdaresi’ne imza vermek üzere Van merkeze gelmek oldukça maliyetli olabilmektedir. Ancak iş bulabilen mültecilerin sorunları bununla sınırlı değildir. Çalışma sürelerinin uzun olması, sigortalarının çoğu zaman yapılmaması ve düşük ücretle çalışmaları ve çalıştıkları yerlerde uğradıkları cinsel taciz kadınların çalışma hayatında yaşadıkları sorunlardan en önemlileri olarak öne çıkmaktadır. İranlı bir kadın görüşmeci, yaşadıkları ayrımcılığı odak grup görüşmesinde şöyle aktardı:

İ1: “İşimizi iyi yapmamıza rağmen, bütün çalışanlara sigorta yapıyorlar; ama bize yapmıyorlar. Ayrıca bir de bizim az maaşa çalışmamız bize dışlanmışlık hissi veriyor.”

İranlıların iş hayatında güvencesiz ve daha az maaşa çalıştırılmaları onlarda dışlanmışlık hissini pekiştiriyor. Bu etnik ayrımcılık cinsiyetle birleşince kadınlar için daha katmanlı yaşanıyor. Zira kadınları çalışma hayatından alı koyan en önemli sorunlardan biri de cinsel taciz. Özellikle de İranlı kadınlar uğradıkları sözlü ve fiziksel tacizden oldukça şikayetçi. Bir görüşmeci odak grup görüşmesinde şikayetini şöyle aktardı:

İ4: “Bize işe girerken evli misin, bekar mısın diye soruyorlar. Açıkçası böylece de niyetlerini belli ediyorlar.”

Afganistanlı kadınlar da İranlılar kadar olmasa da benzer şikayetleri dile getirdiler. Kadınlar, taciz nedeniyle özellikle de erkeklerle iletişimin fazla olduğu işlerde çalışmak istemediklerini söylediler. Afganistanlıların ifadeleri, kadınların ev sahibi toplumun erkekleri ve kendileri ile aynı menşe ülkeye ait erkekler arasında nasıl bir gerilimin ortasında yer aldıklarını da açığa çıkarıyordu. Bu anlamda bir görüşmecinin ifadeleri önemliydi:

A3: “İnsanlarla sosyalleşmekten korkuyoruz. Özellikle erkeklerle diyalog kurmakta zorluk çekiyoruz, çünkü hemen ardından özellikle sözlü tacize uğruyoruz. Bu durumu kendi erkeklerimize de söyleyemiyoruz. Çünkü bize karşı tepki göstereceklerinden korkuyoruz. Hatta bu nedenle çalışmıyoruz, çünkü tacize uğrayacağımızdan korkuyoruz.”

Suriyeli kadınlar, özellikle tacize uğradıklarından söz etmedi. Taciz konusundaki iddialar en çok İranlı kadınlardan daha sonra da Afganistanlı kadınlardan geldi. Fakat buradaki önemli nokta, kadınların başlarına gelen taciz vakalarının onların üzerinde bıraktığı olumsuz etkinin söz konusu olan mülteci kadınlar olduğunda ikiye katlanmasıydı. Çünkü bu kadınlar, sadece kadın oldukları için değil, ayrıca yabancı oldukları için Türkiyeli kadınlardan da daha fazla tacize uğradıklarını düşünüyorlardı.

Suriyelilerin Van’da karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri de İranlılar ve Afganistanlılarda olduğu gibi iş bulmaktı. Van’da pek iş imkanının olmaması, Suriyelilerin dil bilmemesi ve çalışma izinlerinin olmaması gibi nedenler Suriyelilerin Van’da iş bulmalarını zorlaştırıyordu. Bu nedenle odak grup görüşmesine katılan kadınların neyle geçindiğinin anlaşılması önemliydi. Van’da şu anda dilencilik yapan kadın ve çocukların çoğunun Suriyeli olduğu bilinmektedir. Ancak görüşme kadınların hiçbiri dilencilik yaptıklarını kabul etmedi. Kadınlardan ikisinin kocası Türkiye’de hayatını kaybetmişti. Bu iki kadın bu nedenle Türkiye Devleti’nden dul maaşı aldıklarını söylediler. Yine bir tanesinin kocası iş göremez raporu aldığı

için Türkiye Devleti'nden maaş almakta olduğunu belirtti. Diğerleri ise Kızılay'dan yardım aldığını söyledi. Sadece bir tanesi kocasının hamallık yapmasıyla geçindiğini; öğrenci olan ise öğrenci bursu ile geçimini sağladığını paylaştı.

Görüşmelerin yapıldığı sırada Suriyelilerin hala bir kısmı kamplarda kalıyordu<sup>20</sup>. Van'da hiçbir zaman Suriyeliler için bir kamp kurulmadı; ama görüşülen kimse de zaten kampta kalmak istemiyordu. Odak grup görüşmesine katılan Suriyeli mülteciler kamplarda kuralların olması, koşullarının çok iyi olmaması gibi nedenlerle kampta kalmak istemediklerini söyledi.

*S3: “Kampta insan kendini hapiste gibi hissediyor. Çok kural var. Sıkıdır orası. Burada daha özgürüz. Ev rahatlığını kampta bulamayız.”*

*S5: “Kamplarda kimsesizler kalır genelde. Zaten komşuluk da yok oralarda. Burada daha rahatız. Hatta sıcak su bile yok orda.”<sup>21</sup>*

Ama Suriyeli mülteciler Van'da kendilerine kiralık ev vermektan de çekinildiğini paylaştı. Bir görüşmeci daha sonra tüm görüşmecilerin de onayladığı üzere şu cümlelerle ifade etti bu durumu:

*S8: “Van'dan memnunuz; ama Vanlılar hem bize iş vermiyor hem de ev vermiyor. Bu bizim en temel sıkıntımız.”*

Afganistanlı kadın mültecilerin de en önemli sorunlarından biri Vanlıların kendilerine kiralık ev vermemesiydi. Ama onlar, böyle bir sıkıntının özellikle Suriyelilerin Van'a gelmesiyle ortaya çıktığını söylüyorlardı. Afganistanlı mültecilerde, Suriyeliler ile kendilerinin aynı algılanmasından duyulan bir rahatsızlık hemen fark ediliyordu. Afganistanlı bir mülteci görüşmeci bunu şöyle ifade etti:

*A2: “Bize Vanlılar kiralık da olsa ev vermiyor. Suriyeliler evlere iyi bakmıyor. O nedenle Afganlılara da ev verilmiyor.”*

İranlılar ise özellikle ev kiralamak, barınacak bir yer bulmak konusunda sıkıntı yaşadıklarından söz etmediler. Van'a gelen İranlılar, genellikle İran'daki rejime muhalif ve eğitilmiş olduğu, bir kısmı yanında bir miktar parayla geldiği için Van'daki diğer mültecilerden farklılaşıyorlardı. Hatta İranlıların bu anlamda yaşadıkları temel sıkıntı Afganistan'dan gelenlerde hiç rastlanmayan statü kaybının yarattığı güvensizlik ve kaygı hissiydi. Görüşmecilerden biri bu duygusunu şöyle paylaştı:

*İ2: “Geçim kaynağım İran'da da yoktu; ama ailem arkamdaydı. Burada çocuklarım için kaygılanıyorum. İran'da yaşarken ki yaşam sevincim de yok.”*

İranlıların tersine Afganistanlı mültecilerin çoğunlukla Türkiye'ye giriş yapmalarının nedeni ekonomikti. Fakat, her ne kadar Afganistanlılar, ekonomik nedenlerle Türkiye'ye giriş yapmış olsalar da savaş sonrası Türkiye'ye sığınan şu anda Türkiye'de kendileriyle benzer ekonomik sorunlar yaşayan Suriyelilerle aynı algılanmak istemiyorlardı.

Nitekim hiçbir Afganistanlı ya da İranlı, Türkiye'den hukuki destek dışında yardım talep etmezken; Suriyeliler temel ihtiyaçlarını gideremediklerinden ve bunun için yardımların

<sup>20</sup> Mayıs 2019 tarihi itibarıyla Şanlıurfa'da kalan son iki çadır kamp da boşaltıldı, sadece konteynır kampların açık kalması kararı alındı. Bu kararın gerekçesi kampların maliyetinin yüksek olması, buradaki mültecilerin entegrasyonunun diğerlerine göre daha zor olması ve kamplardaki kötü yaşam koşullarıydı. Kaynak: Fırat Fıstık, “Suriyelilerin Kaldığı Çadır Kentler Kapatılıyor, Gelecekleri Belirsiz”, 22.05.2019, <https://medyascope.tv/2019/05/22/suriyelilerin-kaldigi-cadir-kentler-kapatiliyor-gelecekleri-belirsiz/>.

<sup>21</sup>Bunu söyleyen eski kuaför dükkanından bozma bir evde yaşıyordu.

arttırılması gereğinden söz ediyordu. Özellikle çocuklarını beslemekte yaşadıkları sıkıntılar tüm Suriyeli mültecileri oldukça zor durumda bırakmış görünüyordu. Suriyeli bir görüşmeci yaşadıkları yoksunluğu şu cümlelerle aktardı:

*S7: “Yeme-içme ihtiyaçlarımızı gideremiyoruz. Çocuklarımızı yeterince besleyemiyoruz. Çocuk bezi alamıyoruz. Bize bu konuda yardım edilmesini istiyoruz.”*

Zira, eğitimden söz ettiğimizde de Suriyeli kadınlar, kendi eğitimlerinden önce çocuklarının eğitimleri konusundaki şikayetlerini dile getirdiler. Kimisi çocuklarına öğretmenlerin kitap-defter vermediğini, onlarla hiç ilgilenmediğini söylerken kimisi de çok ilgili öğretmenlerin olduğunu hatta öğretmenlerin özel olarak çocuklarıyla ilgilendiğini söyledi. Suriyeli kadın mültecilerin paylaştıkları deneyimlerinde bir standardın olmaması öğretmenlerin niteliğinin çocuklara olan ilginin temel belirleyeni olduğunu gösteriyordu. Ayrıca paylaşımlar, eğitim olanaklarına ulaşmada bir sıkıntı olmadığını; sadece öğretmenin niteliğine göre değişen içeriğine ilişkin eleştirilerin var olduğunu açık ediyordu.

Afganistanlı kadınlar ise çocuklarına devletin sağladığı eğitim imkanlarından ve öğretmenlerinden şikayetçi olmadıklarını söylediler. Kadınların temel sorunları kendileriyle ilgiliydi. Eğitimlerine burada devam etmek isteyen mülteci kadınlar, sınırdan ellerinde evrak olmadan, yasal olmayan yollarla Türkiye’ye giriş yaptıkları için denklik almakta sıkıntı çektiklerini belirttiler. Bu yüzden de eğitimlerine Türkiye’de devam edemediklerinden şikayetçi oldular.

Görüşme yapılan İranlı kadınlardan ise sadece biri(İ2) çocukları dil bilmediği için dışlandığını söyledi. Ama buna yine kendi içlerinden itiraz geldi. İyi öğretmenler olduğunda bu tür kötü davranışlar olmadığını, kendi çocuklarının öğretmenlerinin çok iyi olduğunu ve çocuklarını, öğretmenin de öğrencilerin de dışlamadığını söylediler. Zira genel olarak, mülteciler Van halkının kendilerine “iyi davrandığı”ndan söz etti. Özellikle çalışma hayatında ve ev kiralama konusunda yaşadıkları sıkıntılara rağmen çoğu Van’da yaşamakta memnundu.

### **Mülteci Kadınların Van’a Entegrasyonu**

Dil bilmenin ev sahibi topluma entegrasyon sürecinde en önemli sorunlardan biri olduğu bilinmektedir. Nitekim dil bilen kadınlar daha kolay Van’a entegre olurken, bilmeyenler için bu daha güç olmaktadır. Örneğin iki Afganistanlı görüşmeci odak grup görüşmesinde Türkçe’yi öğrenmelerinin, buldukları topluma entegrasyonlarını nasıl kolaylaştırdığını şöyle ifade etti:

*A1: “İlk geldiğim zamanlar nefes bile alamıyordum. Ama artık alıştım. Dil bilmediğin zaman kendini çok yabancı hissediyorsun (şimdi iyi Türkçe konuşuyor). Tanıdık kimsenin olmaması da çok daraltıyor insanı.”*

*A3: “Dil öğrenmediğin zaman zor. Ama dil öğrenmeye başladıkça yabancılık hissetmen de azalıyor. Rahatlıyorsun.”*

Dil bilmeme sorununu İranlılar, içlerinde Azeriler ve Kürtler de olduğu için daha az yaşıyordu. Dil konusunda sıkıntı yaşayanlar daha çok Farslardı. Her ne kadar, Afganistanlılar gibi İranlılar da Van halkının çok yardımsever olduğunu vurgulasalar da odak grup görüşmesinde kültürel dışlanma konusunda İranlıların Afganistanlılardan daha fazla sorun yaşadıkları ortaya çıktı. İranlılar, İranlı olmak dolayısıyla Van’da ayrımcılığa uğradıklarını düşünüyorlardı. İki farklı İranlı kadın görüşmeci bunu şöyle ifade etti:

*İ5: “Başka bir yerden geldiğimiz için öncelik tabii Türkiye vatandaşlarının. Örneğin doğum sırası bile İranlı’ya değil, Türkiyeliye veriliyor. Bir sıkıntımız olduğunda da bırakın işte İranlı diyorlar, önemsemiyorlar.”*

İ2: “Her konuda ikinci sınıf insan muamelesi görüyoruz.”

İranlı kadınlarda ayrımcılığa uğradıkları hissi çok belirgindi. Ancak tüm bunlara rağmen ortak dini ve geleneksel bayramların olması, benzer dil ve kültüre sahip olunması gibi nedenler tüm sıkıntılarına rağmen İranlı kadın mülteciler için Van’da yaşamayı kolaylaştıran unsurlar olarak da sıralanıyordu. İki farklı İranlı görüşmeci Van halkı ve kendi aralarındaki kültürel benzerlikleri şöyle ifade ettiler:

İ1: “Nevruz ve dini bayramlarımız ortak. Bunlar ortak noktalarımız. Sıcak kanlı ve misafirperver insanlar. Ayrıca Vanlılarla kültür ve dil yakınlığımız da var.”

İ3: “Van’da iyi insanlar da var; her zaman olumsuzlukla karşılaşmıyoruz. Ayrıca Vanlılarla iyi komşuluk ilişkilerimiz de var.”

Afganistanlı kadın mülteciler de Van’da yaşayan halkın her konuda kendilerine çok yardımcı olduğunu söyledi. Hatta bir Afganistanlı görüşmeci Van’a ilk yerleştiğinde Van’daki insanların kendilerine nasıl yaklaştıklarını şu cümlelerle ifade etti:

A1: “Anneme ve bana Vanlılar çok yardımcı oldu. Resmen bir günde hiç eşyam yokken evim oldu. Evimi bile onlar tuttu. Yol yordam da gösterdiler bana. Neyi nasıl yapacağımı...”

Afganistanlı kadınların Van’da yaşayanlarla kurdukları olumlu ilişkinin en önemli unsuru ortak din ve ortak mezhepti. Kadınlar Van’da yaşayan insanlarla aynı mezhep ve dinden olmanın buraya entegrasyonu oldukça kolaylaştırdığını söylüyorlardı. İki farklı görüşmeci bu ortaklaşmaya ilişkin duygularını şöyle aktardı:

A1: “Ortak dinin olması bize çok rahatlık veriyor. Ve insanların bize müdahale etmiyor olması, bu bizim için çok iyi.”

A3: “Önce İran’a gittik, İran’dan buraya geldik. Burası suni Müslüman olduğu için rahat ediyoruz. İran Şii olduğu için rahat edemiyorduk.”

Din ve mezhep ortaklığı Afganistanlı mülteciler için Türkiye’ye entegre olmada bir kolaylık sağlıyordu. Ancak Türkiye’deki sistem de Afganistanlılar için çoğu Ortadoğu ya da Avrupa ülkesine göre daha kolay entegre olunabilir bir zemin yaratıyordu. Türkiye’nin Müslüman çoğunluğun yaşadığı bir ülke olması; ama laik bir sisteme sahip olması Afganlıların hem Türkiye’ye ortak din üzerinden entegre olmalarını kolaylaştırıyor hem de doğrudan din üzerinden bir baskının olmaması da onların daha rahat ve özgür yaşamalarına olanak veriyordu. Bu tespiti destekler nitelikteki görüşmecinin ifadeleri şöyleydi:

A4: “Müslüman olduğumuz için de burada rahatız. Ama Afganistan’da baskı görüyoruz, burada görmüyoruz. Afganistan 50 yıl önce tıpkı Türkiye gibiydi. Sonra bozuldu.”

Her ne kadar aynı dinden olmak, kültürel olarak İranlılar açısından da Van’da yaşayanlarla bir yakınlık kurmaya vesile oluyor olsa da politik olarak Van’a gelen İranlıların önemli bir kısmı, İran’daki dini rejime muhalefet etmek dolayısıyla Türkiye’ye yerleştiği için din, aynı zamanda Van’da yaşayan İranlılar için bir tür gerilim vesilesiydi. Zira İranlıların önemli bir kısmı, Afganistanlıları rahat ettiren Van’daki geleneksel-muhafazakâr atmosferden rahatsızdı. Bu rahatsızlığı İranlı kadınlar Afganistanlı kadınlardan daha fazla dile getiriyordu. Zira İran’dan gelen kadınların genel olarak Van’daki kadınların muhafazakâr giyimi ve görünümünü dışında bir görünüme sahip olmaları dolayısıyla kamusal alanda “İranlı” olarak işaretlenmelerinin Afganistanlılara göre daha kolay olduğu bilinmektedir. Son dönemde İranlı kadınların, giyimleri, makyajları ve saç modelleri Van’da güzellik algısını, beğenisini dahi

değiştirmektedir. Hatta, odak grup görüşmesi sırasında bir görüşmeci, Van'da gördüğü ilgiden duyduğu şaşkınlığı şöyle ifade etti:

*I5: "Vanlı kadınlar bize sürekli güzellikle ilgili sorular soruyorlar."*

Nitekim İranlı kadınların önemli bir kısmı kuaför salonlarında çalışmakta ya da kuaför salonu açmaktadır. Bu sektörde sadece Van halkı tarafından değil aynı zamanda Van'ı sık ziyaret eden İranlı turistlerden de oldukça fazla ilgi görmektedirler. Van'ın genel profili içinde İranlı kadınlar giyimleri, makyajları ve saçlarıyla dikkat çekici olabilmektedir. Bir görüşmeci, kendilerine yönelik bakış ve sözlerden şikayetini şöyle dile getirdi:

*I4: "Halk bizi bakışlarıyla, sözlü çok rahatsız ediyor."*

Öte yandan Suriyeliler, görüşme boyunca İranlıların tersine Van'daki yerel halkın ev sahipliğinden oldukça memnun oldukları yönünde ifadeler kullandılar. Çoğunluk Van halkından herhangi bir tepki görmediğini hatta çok memnun olduklarını söyledi. Bir görüşmeci, Van'da hayat kurma deneyimini şöyle aktardı:

*S3: "Ben buraya geldiğimde bana komşularım çok yardım etti. Onlar sayesinde evimin eşyalarını dizdim. Şimdi de komşularımla aram çok iyi. Birbirimize gelip gideriz. Kur-an kursuna gidiyoruz. Çok iyiyiz."*

Suriyelilerin Van'da kültürel olarak dışlanmadıklarını söylemelerinin gerisinde elbette din, mezhep ve dil ortaklığının etkisi büyüktür. Ancak Türkiye'nin diğer illeriyle karşılaştırıldığında Suriyeli mülteci sayısının az olması da Van açısından Suriyelilere yönelik toleransı daha mümkün kılmaktadır diyebiliriz.

## Sonuç

Van'da birbirinden farklı menşei ülkelere, farklı kültürlere, eğitimlere, dillere ve mezheplere sahip kadınlar arasında yaptığımız odak grup görüşmeleri kadınlar arasında kesişen sorunlar olduğu kadar birbiriyle hiç kesişmeyen sorunlar da olduğunu ortaya koydu. Odak grup görüşmelerinde en dikkat çekici nokta kadın mültecilerin kendi aralarında da hiyerarşi kurmuş olmasıydı. Afganistanlı ve İranlı kadınlar, Suriyelilerle aynı biçimde algılanmaktan ve değerlendirilmekten imtina edilmektedirler. Hatta Suriyelilerin çoğunlukla "dilenci" olduklarına ilişkin halk arasındaki yaygın kanaat Afganistanlı, İranlı mültecileri de etkilemiştir. Bu nedenle son zamanlarda, Suriyelilerin gelişiyile birlikte Van'da kiralık ev bulmak konusunda sıkıntı yaşamalarından da Suriyelileri sorumlu tutmaktadırlar. Suriyelileri kültürel ve sınıfsal olarak kendilerinden aşağıda tanımlayan bir bakışa sahiplerdi. Suriyelilere karşı tavırları, Türkiye'de Suriyelilerin kendilerinden daha fazla kayırıldığı inancıyla perçinlenmiştir. Suriyeliler kayıt olmalarının ertesinde İl Göç İdaresi'ne çok nadir uğramalarına; aynı zamanda önceki yıllarda da Afganistanlı ve İranlı mültecilerin işlemleri yine en az iki yıl sürmesine rağmen bugün Suriyeliler dışındaki mülteciler işlerinin uzamasının sorumlusu olarak Suriyelileri görmektedirler. Suriyelilerin sayısının çokluğu ve Türkiye'de kendilerinden farklı bir hukuki statüde bulunuyor olmaları bu önyargılarını besleyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Özetle, odak grup görüşmelerinde ortaya çıktı ki; Suriyeliler ile Afganistanlı ve İranlı mülteciler arasında hem yaşadıkları sorunlar hem de bunlara ilişkin çözüm önerileri konusunda ciddi farklılıklar var. Ancak bu, Afganistanlı ve İranlıların bütün sorun ve çözümlerde ortaklaştıkları anlamına gelmiyordu. Örneğin, çoğunlukla geçim sıkıntısı nedeniyle Afganistan'dan gelenler için Van'daki suni Müslüman kültürün egemen olduğu muhafazakâr yapı kültürel uyum açısından belli bir kolaylık sağlarken, bunun tersine çoğunlukla rejime muhalif olduğu için İran'dan gelen Şii Müslümanlar açısından aynı yapı sorun olarak tanımlanabiliyordu.

Elbette tüm mültecilerin Türkçe bilmemek, yeterli tercümanın bulunmaması, bu nedenle kurumlarla ve halkla iletişimde yaşanan sorunlar, eşitsiz çalışma koşulları ve kadın olmak dolayısıyla uğradıkları çeşitli ayrımcılıklar gibi ortak sorunları da mevcuttur. Ancak bu çalışma ortaya koymaktadır ki, “mülteci sorunu” ya da “mültecilerin sorunları” olarak genelleştirdiğimiz başlıkların her birinin ayrı ayrı çalışılması ve buna uygun sosyal politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Mültecilik, şartlı mültecilik ya da sığınmacı olmak gibi kavramlar genel hukuki terimler olsa da her bir hukuki statünün sosyolojik deneyimi menşei ülke, din, mezhep ve cinsiyete göre çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik mültecilere ilişkin üretilecek politikalar açısından dikkate değerdir.



## Kaynakça

- Barın, H. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1/2, 10-56.
- Belanger, D. ve Linh, T.G. (2011). The Impact of Transnational Migration on Gender and Marriage in Sending Communities of Vietnam. *Current Sociology*, 59(1), 59-77.
- Bennafla, K., Heyman, J., Wilson, T. ve van Schendel, W. (2014). 'Sınır'ı Tartışmak: Yuvarlak Masa Söyleşisi. *Toplum ve Bilim*. S.131, 11-32.
- Biehl K. (2012). Örnek Vaka Analizi: İstanbul. (Der) İçduygu A. *Kentler ve Göç Türkiye, İtalya, İspanya*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 73-112.
- Biner, Ö. (2016). *Türkiye'de Mültecilik: İltica, Geçicilik ve Yasallık Üzerine Bir İnceleme: Van Uydu Şehir Örneği*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Buz, S. (2007). Göçte kadınlar: Feminist Yaklaşım Çerçevesinde Bir Çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. C.18, S. 2, 37-50.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*, (B. Uğur Bal, İ. Akbulut, çev) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, E. (2018). *İnsan/Kadın Ticareti ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması*. Ankara: Nika Yayınevi.
- De Los Reyes, P. (2003). Patterns of Female Migration in Latin America. (Ed.) Pamela Sharpe. *Women, Gender and Labour Migration*. London: Routledge.
- Deniz, O. (2008). Mülteci Hareketleri Açısından Van Kentinin Durumu ve Kentteki Mültecilerin Demografik Profili. *Doğu Coğrafya Dergisi*. S.22, 187-204.
- Edmunds, H. (1999). *The Focus Group Research Handbook*. Chicago: NTC/Contemporary Publishing Group.
- Geyik Yıldırım, S. (2018). Göç ve Afganlar: "İstikrarlı Mülteciler. *Göç Araştırmaları Dergisi*. C.4, S.2, 128-159.
- Gibbs, A. (1997). Focus Groups. Social Research Update Issue 19. Erişim tarihi: 16.08.2019, <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Global Trends, Forced Displacement in 2017 (2018). UNHCR. Erişim tarihi: 4.Haziran 2018, <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>
- Güler,A. (2016). Mülteci Sorunu ve 1951 Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme: Siyasi Gerçeklik ve Normatif Düzen İkilemi. *Uluslararası İlişkiler*, Cilt 13, Sayı 51, 41-61.
- Indra, D. (1999). *Engendering Forced Migration: Theory and Practice*. Oxford: Berghahn Books.
- Karakılıç, İ. Z., Körükmez, L. ve Soykan, C. (2019). *Resilience, Work and Gender in the (Turkish) Migratory Context*. İstanbul: GAR (the Association for Migration Research)-(Heinrich Böll Stiftung Derneği Türkiye Temsilciliği).
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Kömürcü, Y. Özsoy, R., Çobanoğlu, A. (2011). Kadın Sığınmacılar: Uluslararası Göçün Sessiz Tanıkları. (Ed.) Erol Esen-Zeliha Yazıcı. *Onlar Bizim Hemşerilerimiz Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuschminder, K. ve Dora, M. (2009). *Migration in Afghanistan: History, Current Trends and Future Prospects*. Erişim tarihi: 8 Eylül 2018, <http://mgsog>.

merit.unu.edu/publication/external\_policy\_reports/ 2009\_ Afghanistan\_ Country\_ Paper.pdf

Mannaert, C. (2003). Irregular Migration and Asylum in Turkey: Evaluation and Policy Analysis Unit. *Working Paper: 89*. UNHCR.

Özgür Baklacioğlu, N. (2017) *Uluslararası Sınırların Gölgesinde Mülteci Kadınlar*. İstanbul: Der Yayınları.

Pessar, P.R. ve Mahler, S.J. (2003). Transnational Migration: Bringing Gender in *The International Migration Review*. 37 (3), ss. 812-846.

Toksöz, G. (2006). *Uluslararası Emek Göçü*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Yaralı Akkaya, A., Azimli Çilingir, G., Tuğ Levent, G. (2018). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ndeki Suriyeli Öğrencilerin Akademik Sorunları Üzerine Bir Çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. S. 40/2, 413-448.

### Odak Grup Katılımcılar Listesi

#### Afganistanlı Kadın Mülteciler

A1: 31 yaşında, lise terk, bekar, çocuğu yok, kuaför, 4 yıldır Van'da yaşıyor.

A2: 27 yaşında, ilkokul mezunu, evli, 4 çocuklu, çalışmıyor, 4 aydır Van'da yaşıyor.

A3:24 yaşında, lise mezunu, evli, 1 çocuklu, çalışmıyor, 2 yıldır Van'da yaşıyor

A4: 26 yaşında, lise mezunu, evli, 2 çocuklu, çalışmıyor, 10 aydır Van'da yaşıyor

#### İranlı Kadın Mülteciler

İ1: 34 yaşında, lise mezunu, evli, 2 çocuklu, kreşte duvar resimleri yapıyor, 2 yıl 8 aydır Van'da yaşıyor

İ2: 44 yaşında, ilkokul mezunu, boşanmış, 2 çocuklu, çalışmıyor, 2 yıl 2 aydır Van'da yaşıyor

İ3: 31 yaşında, ilkokul mezunu, evli, 2 çocuklu+ hamile, terzi, 3 yıldır Van'da yaşıyor

İ4: 35 yaşında, lise mezunu, evli, 2 kız çocuklu, düzensiz çalışıyor, 4 yıldır Van'da yaşıyor

İ5: 32 yaşında, üniversite mezunu, evli, 1 çocuklu, çalışmıyor, 2 yıldır Van'da yaşıyor

#### Suriyeli Kadın Mülteciler

S1:22 yaşında, üniversite öğrencisi, bekar, çocuk yok, öğrenci, 3 yıldır Van'da yaşıyor

S2: 55 yaşında, ortaokul mezunu, evli, 1 çocuklu, çalışmıyor, 3 yıldır Van'da yaşıyor

S3: 35 yaşında, ilkokul mezunu, dul, 5 çocuklu, çalışmıyor, 3 yıldır Van'da yaşıyor

S4: 23 yaşında, ilkokul mezunu, dul, çocuk yok, çalışmıyor, 1 yıldır Van'da yaşıyor

S5: 22 yaşında, ilkokul mezunu, evli, 2 çocuklu+ hamile, çalışmıyor, 3 yıldır Van'da yaşıyor

S6: 50 yaşında, okuma-yazma yok, eşi ölmüş, 5 çocuklu, çalışmıyor, 5 yıldır Van'da yaşıyor

S7: 30 yaşında, okuma-yazma yok, eşi ölmüş, 4 çocuklu, çalışmıyor, 5 yıldır Van'da yaşıyor

S8: 21 yaşında, okuma-yazma yok, evli, 1 çocuklu ve hamile, çalışmıyor, 5 yıldır Van'da yaşıyor

## THE EUROPEAN UNION LAW REALITY IN CYPRUS: ONLY SOUTH, WHAT ABOUT THE NORTHERN PART?

Fetine YILDIRIMTÜRK\*

### Abstract

*The consequences and influences of separate referenda held in 2004, the reflections of it have been great importance for the case of Cyprus. Especially, after the membership of Cyprus, the case of Cyprus turned its face under the European Union policies. In currently, Cyprus is a divided country within European Union and the problem of Cyprus directly affects values and rules of European Union. This paper argues that despite the legal results of referenda; evaluate inherent rights of Turkish and Greek Cypriots' and the conditions of TRNC under the European Union law. It's also maintained, previous and today's policies and regulations of European Union respecting the issue of rights and daily life practices of Turkish Cypriots in Northern part of Cyprus.*

**Key Words:** Cyprus, European Union, Turkish Cypriots, Greek Cypriots, EU membership, isolations

## AVRUPA BİRLİĞİ KIBRIS'TA GERÇEK HUKUKU: GÜNEY-KUZEY PARÇA NELERDİR?

### Özet

*Avrupa Birliği üyeliği kapsamında, 2004 yılında Kıbrıs Türk ve Rum toplumu için düzenlenen referandumun etkileri ve yansımaları, Kıbrıs sorunu konusunda büyük önem arz etmiştir. Referandum sonuçlarından sonra ve özellikle Kıbrıs'ın (Güney Kıbrıs) Avrupa Birliği üyeliğinden sonra, Kıbrıs davası, Avrupa Birliği politikaları altında yeni bir döneme girmiştir. Günümüzde Kıbrıs, Avrupa Birliği içinde bölünmüş ve iki farklı devlet ile yönetilen tek ülke olarak varlığını sürdürmektedir. Bu durum, Avrupa Birliği politika ve uygulamaları kapsamında Kıbrıs sorununu, adada farklı devlet sisteminde yaşayan Kıbrıslıların AB üyeliği sonrasında elde edilen yasal hak ve özgürlüklerini kurallarını etkilemektedir. Bu makale referandum sonrasında Türk ve Rumların Avrupa Birliği hukuku ve politikalarına göre Kıbrıs'ın kuzeyinde yaşayan Kıbrıslıların yaşam pratiklerini değerlendirmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kıbrıs, Avrupa Birliği, Kıbrıslı Türkler, Kıbrıslı Türkler, AB Üyeliği, izolasyonlar

---

\* fetine.yildirimturk@yahoo.com

## Giriş

The year 2004 opened new circumstances for the case of Cyprus, and it has been accepted as milestones of the Cyprus problem. Since 2004, especially after the consequences of referenda, is the turning point of Cyprus problem. Because of the referenda, on behalf of the International Community, it was the first time for Turkish Cypriots could express their decisions and to declare their opinions. Furthermore, in account of their ‘yes’ votes, they took respect by both United Nations and European Union. Therefore, since 2004 gave another shape to history for Turkish Cypriots and they took the chance to be able to live in better conditions. The reason can be defined as 2004 when the European Union took its role over the case of Cyprus because of Cyprus’ official membership. Therefore, EU started applying direct policies not only for Southern Cyprus but also for Northern Cyprus in 2004.

Regarding as consequences of referenda, European Union announced to give privileges and also promises for Turkish Cypriots because of their ‘yes’ votes for unification of island and membership of European Union. From 2004 until today, almost all Turkish Cypriots have same ID and passports like Greek Cypriots, but their rights are not equal. Additionally, today, only the southern Cyprus accepting as legal member of EU which is an idea isolating the Northern part of the Cyprus.

In respect of this information, the paper intents to analyze; firstly, despite of the fact that Turkish Cypriots have European Union passports, which means they are already EU citizens, to which extend the rights of European Union citizenship principles are not being applied directly over them, unlike Greek Cypriots. If, both Turkish and Greek Cypriots have the same European Union passports, then EU law has to be applied equally for each community. Or, assume that; if the EU fails to implement its legal implementations towards Turkish Cypriots, unlike Greek Cypriots despite of the same passports, is it incompatible with the principles of EU law or is it operating in appropriate with the EU law? On the other point; how the European Union law does affect the Cypriot society in the south, and what are the legal consequences of EU accession for the northern part. If the Cyprus is a divided country, which kind of either policies and laws of EU should apply each part of the Cyprus? Especially, deal with the consequences of referenda, to which extent the policies of European Union should affect the special position of Turkish Republic of Northern Cyprus such as European Union shall introduce another solution plans respecting as TRNC and Turkish Cypriots or not. The paper aims to answer to these questions with a legal framework. In connection with those questions, the paper intends to evaluate and criticize the policies of European Union since 2004 over the case of Cyprus based on rights of Turkish Cypriots.

## Brief Historical Background:

The Cyprus conflict has been complicated and had a long historical background. For instance, consideration of Cyprus’ current agenda, it is still protecting its important role scheduled in the international agenda. Therefore, previously we should have focused on the history of the Cyprus to be able to understand either ‘what the reasons of Cyprus’ current position were’ or ‘how Cyprus does become today’s unsolvable state statute’. Consequently, the paper continues to give brief historical information to manage a better understanding and evaluating the situations in the Cyprus.

In 1960, the Republic of Cyprus was established with the support by three guarantor states which were: (1) United Kingdom, (2) Greece and (3) Turkey. Nonetheless, the republic could only continue nearly three years. During 1963, because of the tensions among Turks and Greeks, the Republic of Cyprus became unworkable. Afterwards, considering as the strict relations and tensions between two communities, the United Nations decided to send Peace-Keeping forces (UNFICYP) to island, which targeted to achieve tenderize relations between them, in accordance with the UN Security Council Resolution 186 (1964). In 1974, Greece,

with the collaboration of Greek Cypriot conflict groups, put their disruptive plans on the process, which was called as ENOSIS. The ENOSIS operated a coup d'état against A. Makarios, the Greek President of Cyprus Republic to unite Cyprus with Greece.

According to, Turkey took its position in the Cyprus and made military intervention to Cyprus (under the framework of the Treaty of Guarantee). Turkish intervention aim was preventing the aim which is based on 'Cyprus should become a part of Greece' that was introduced by Greece. As a result of this act, in 1975, Turkish Federated State of Cyprus (TFSC) was created by Turkish Community support of Turkish forces (Turkey) on the territory where Turkish Cypriots live. This was describing that, as a result of Turkish military intervention, two parts occurred in Cyprus in 1964.

From 1975-1983, nothing peaceful was achieved between Turks and Greeks in the Cyprus, overall any peaceful solutions despite of bi-communal negotiations sponsored by the United Nations. Therefore, the Turkish Cypriots decided to replace Turkish Federated State of Cyprus (TFSC) with the creation of new independent state. In 1983, Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) was established and announced as an independent state, which controls the Northern part of the island and the Republic of Cyprus continued over the South part of the island. However, after the establishment of Turkish Republic of Northern Cyprus, UN Security Council Resolution of 550 (1984), called as TRNC an illegal republic and it assumed that all states avoid from recognizing TRNC.

### **The Turkish Republic of Northern Cyprus: Illegal and Unrecognized State:**

The paper continues to evaluate the case of Turkish Republic of Northern Cyprus under the principles of International Law Community. Clearly, the International Law Community is not an unchanging entity, such as new states emerged and old ones might fall down, regards as world' changing agenda. Furthermore, an International Law is not composed of any universal structures; for example; it does not include any general convention.

In contrast, the 'Montevideo Convention on Rights and Duties of States (1933)' is accepted as the basic convention of International Law which provides regulations for the principles of statehood. Because of the principles of the International Law; every state has to consist of all principles of statehood for being an international state status. According to the basic articles of 'Montevideo Convention on Rights and Duties of States', follow as Article one: that mentioned the conditions of statehood which is accepted as states have to follow process of statehood. In line with Article one defines how states are able to reach an international state position under the eyes of International Law. Concerning as Article one based on four criteria's of statehood principle as simply, those principles are describing; how an entity becomes a state position legally. (1) 'A permanent population'; that means, settled population but the size of population does not matter. (2) 'A define territory'; indicates that (i) states have their border lines of its own territories, (ii) they have their own jurisdictions but of course the size of territory does not a matter. (3) 'A government' assumes that; states must have (i) their own central government such as operating as political body and have an (ii) effectiveness of government to provide an effective control of territory. (4) 'Capacity to enter into relations with other states', it is defined; independence in external relations which means the state must be independent and sovereign and it must be impossible to subject any authority in its territory by another state. (Malanczuk, 1997)

In summary, if the criteria of statehood are necessary for states to have an independent personality, Republic of Northern Cyprus may be called as an independent state under the principle of statehood. In fact, the question appeared; 'how TRNC can be defined as recognized state under those principles'. The question may be answered as follows; (i) it has a stable population (approximately 200.000), (ii) it has a defined territory that was defined in the case of Green Line (1964) by United Nations peace keeping forces (iii) it has an effective

government that is ruled by democratic constitution which prohibits any acts against the principles of rule of law and (iv) in 1974, Turkish military invasion in Cyprus was compatible under the Treaty of Guarantee because Turkey was one of the guarantor states and had a right to intervene island if it observes acts against Turkish Cypriots. When the TRNC was established (1983), that was not a result of Turkish intervention, it was a result of UN policies which failed in the solution the case of Cyprus (Aksar, 2001).

According to the case of recognition of state, it is necessary for all states to have full international sovereignty and legal personality. Therefore, states need an international legal personality to be able to establish bilateral relations with other states. Furthermore, the legal process or legalization process also involves the human rights of individuals, so legal process has also importance beyond any doubt for individuals to understand and defend their rights. The reason is that, if a state has international legal personality and is recognized as a state, the citizens directly have international legal personalities. For instance, an international legal person has a statue in international law, and it brings validity in particular factual situations. Considering as an issue of human rights which is accepted as basic rights of individuals, the recognized states must protect human rights of their citizens. Also, states have to manage special and effective protection to its individual members that is also mentioned in the 'Universal Declaration of Rights of Peoples' (1976).

On the other hand, along with the United Nations' declarations about the case of recognized states: states called as non-recognized if they cause or support any illegal acts, such as mainly; (i) secession, (ii) discrimination and (iii) against rights to self-determinate of individuals. On the other point, the 'Stimson Doctrine' which was prepared by the American Secretary of State, has very important contributions to the international law especially in defining non-recognized states. Along with the 'Stimson Doctrine'; *'since an aggressor state cannot acquire territory by conquering another state and forcing it to sign a treaty of cession, it must follow a fortiori that an aggressor cannot acquire territory by conquest alone. Some authors indeed argue that such annexation cannot even be recognized as legal by other states.'* (Malanczuk, 1997, p.152)

In connection with the intention of this paper, it is defined as in what reasons TRNC is an example of non-recognized state. First and foremost, Turkish Republic of Northern Cyprus case is not a situation as null and void; it has different reasons to become an unrecognized state. In spite of having all criteria's of statehood, it is only recognized by Turkey. Turning back to the brief history of Cyprus, as mentioned the under previous title; when genocide was started by Greece and Greek Community under the ENOSIS plan, Turkey the made military intervention to Cyprus in line with the right from the Treaty of guarantee to prevent Cyprus becoming a part of Greece. Additionally, the second military intervention was held by Turkey to enlarge safe heaven areas for Turkish Cypriots. Simultaneously, Cyprus was separated as north and south parts by the creation of buffer zone (Green Line).

According to the second military intervention and also separation of Cyprus, Turkey is responsible for its acts under an the International Law. Because International Law Community declared that Turkey's second military intervention violated the Article 1 of Treaty of Guarantee:

#### ARTICLE I:

*The Republic of Cyprus undertakes to ensure the maintenance of its independence, territorial integrity, and security, as well as respect for its Constitution. It undertakes not to participate, in whole or in part, in any political or economic union with any State whatsoever .... declares prohibited any activity likely to promote, directly or indirectly, either union with any other State or partition of the Island.*

According to this article, Turkey's act was accepted as a separation the by International Law Community. In briefly; that's the reason why Turkey is responsible in the case of Cyprus

and why Turkish Republic of Northern Cyprus is an illegal and unrecognized state. Additionally, the establishment of TRNC (15 November 1983), in 18 November 1983, the United Nations Security Council adapted Resolution 541 that announced that TRNC is an unacceptable state and called that it has to be withdrawn.

On behalf of the UN Security Council Resolution 541 in 1983, it called all states not to recognize the TRNC because of its illegal status. For that reason, after three days from the establishment of TRNC, UN called upon: “Concerned at the declaration by the Turkish Cypriot authorities issued on 15 November 1983 which purports to create an independent state in northern Cyprus, Considering that this declaration is incompatible with the 1960 Treaty concerning the establishment of the Republic of Cyprus and the 1960 Treaty of Guarantee, Considering, therefore, that the attempt to create a *“Turkish Republic of Northern Cyprus,”* is *invalid, and will contribute to a worsening of the situation in Cyprus.*” (United Nations Security Council Resolution 541, 1983)

In conclusion, in 1983 the Turkish Republic of Northern Cyprus was established, but today the Republic of Cyprus is recognized as whole island and surely has an international legal personality unlike TRNC. In contrast, ROC has not an effective control over the whole island (not able to control the northern part of the island). The TRNC case does not address the null and void; it is called as invalid that was because of illegality of military intervention and separated territory of the island by Turkey. Therefore, International Community refuses to recognize Turkish Republic of Northern Cyprus as a state, the reason is; International Community accepted that Turkey established its own illegal base overall the Northern part of Cyprus. On the other aspect that, the position of TRNC is not an entity that can be recognized, it is adapted as a kind of non-recognized state because of it is kind of secession act against an entity. For those reasons, in that case, there is the lack of clear provisions about self-determination. Moreover, there is no any international document which is accepted either two community or two people within the Cyprus, so this is another problem of recognition of TRNC. To sum up, the Turkish Republic of Northern Cyprus is an example of the lack of independence of new entity due to not recognized by other states (only by Turkey).

### **The Perspective of European Union: The Case of Cyprus:**

In 1990, the government of the Republic of Cyprus applied for the membership of the European Union, representing the whole island. Afterwards, to see the future of Cyprus, especially not by the European Union, but the United Nations started reconsidering its roles and missions in Cyprus. Because, the UN Secretary General proclaimed the necessity of finding a peaceful solution between two communities before Cyprus becomes a full member of the European Union. Upon these, particularly, from 1990-1993, United Nations Secretary General prepared such plans which offered new peace mission solutions. Those plans would work on collaboration of Turkish and Greek Cypriots under the same agreement to be able to abolish problems for the future of Cyprus. In contrast, two communities' leaders did not reach any agreements under the United Nations framework agreements.

Since 1997, when Kofi Annan became the new General Secretary of United Nations, the recent peaceful progress reports have restarted. Especially, from 1999-2001 due to the decisions of Helsinki Summit those included as; the European Union was trying to establish new floor for both Turkey and Turkish Cypriots (Verney and Ifantis, 2009). It would suggest that the policies of the European Union started to give further responds through the Cyprus Problem. The reason of this act is that, European Union was demanding to solve the problem in Cyprus before Cyprus' official accession to the European Union membership, in favour of its enlargement project. Because the European Union never accepted any divided country within the union, it is not compatible with the European Union policies. For example, considering as the enlargement history of European Union, Belgium and The Northern Ireland

are the best examples to be able to evaluate European Union's effective policies with respect to divided society policies.

Consequently, the European Union took its real role during 2002-2004 after Helsinki Summit. During these years, EU put Cyprus Problem onto a table to the solve problems between Turkish and Greek Cypriots' governments before the date of major enlargement of the European Union (2004). The European Union was demanding to solve Cyprus problem, until the official membership date of the Cyprus (1 May 2004). Therefore, during 2002-2004, in reality it's the first time European Union policies were concentrated on the solution of Cyprus Problem under the assistance of UN Secretary Council.

In conclusion, especially after Helsinki and (2002) Copenhagen Summits until 2004 were really important years for Cyprus's future deal with; the continuation of either unification or separation. During these years were the first time for Turkish Cypriot government and citizens to be able to express their own voices on the eyes of the International Community. On the other hand, it may be announced that the two communities ever came closer for unification before as they did during 2002-2004. The results of at the end of the elections both in Turkey and North Cyprus, new leaders were elected who are in favour of the European Union and their slogans through as the unification of the island as soon as possible. Therefore, after the election of new political leaders, the process started to a different way based on unification comparing the old leaders' policies.

On the other hand, on behalf of the solution process, the UN Secretary General, Kofi Annan, prepared a well constructed plan which is known as 'Annan Plan' in November 2002. The context of the Annan Plan included all demanding issues from both Turkish and Greek communities in the cases of their arguments or discussions which were started with the bi communal negotiations (1975-2002).

Unsurprisingly, at the end of the bi-communal meetings and discussions by Turkish and Greek leaders, the results were the same as before which means they could not reach on agreement on agreement, so the end of the negotiations did not reach any peaceful achievement over the Cyprus problem (2002-2003).

In April 2003, the Cyprus signed the European Union Treaty of Accession (Protocol No 10 on Cyprus) together with the nine other European states as representing the whole island. Simultaneously, the European Union Enlargement Commission declared as; the EU policies over the Cyprus still continue until to find an acceptable peaceful solution for the unification of island. Expectantly, regarding the treaty as the Treaty of Accession (Protocol No 10 on Cyprus), EU agreed on that: the principle of *acquis-communitaire* would not apply Northern part of the Cyprus until the solution.

Treaty of Accession 2003 (Protocol No 10 on Cyprus):  
Article 1:

1. The application of the *acquis* shall be suspended in those areas of the Republic of Cyprus in which the Government of the Republic of Cyprus does not exercise an effective control.

In fact, the Turkish Republic of Northern Cyprus would be out of the European Union rules and regulations until the unification with Republic of Cyprus. However, after the Treaty of Accession yet it was not meant the end of the negotiation period between the two leaders. They were still continuing until Cyprus' official date of European Union membership by the forces of EU and UN. For instance, in 21 March 2004, after two year negotiation period, the Annan Plan finalized by United Nations Secretary General, Kofi Annan. Plus of this, both the European Union and United Nations a second chance for Turkish and Greek Cypriots to vote the last version of Annan Plan.

In conclusion, from 2003-2004, both external and internal changes were at the scheme on behalf of the Cyprus problem. For instance, regarding domestic changes, elections took place



in each part, both Turkish and Greek communities elected their new presidents. Nevertheless, cooperation with the assistance of European Union and United Nations, negotiations were restarted by the new leaders of two sides. In this timeline, in 2004, there was a Summit in New York, and both sides agreed to finalize the Annan Plan before 1 May 2004.

Considering as the Annan Plan, an attached article was one of the main articles to be able to understand and evaluate its context.

Article 2:

a. The United Cyprus Republic is an independent state in the form of an indissoluble partnership, with a federal government and two equal constituent states, the Greek Cypriot State and the Turkish Cypriot State. Cyprus is a member of the United Nations and has a single international legal personality and sovereignty. The United Cyprus Republic is organised under its Constitution in accordance with the basic principles of rule of law, democracy, representative republican government, political equality, bi-zonality, and the equal status of the constituent states.

As stated above; dealing with the Annan Plan very briefly was suggesting to two communities: bi communal and bi-zonal peaceful governance system in the Cyprus, respecting the two communities' basic fundamental rights in a peaceful manner.

### **The results of Referenda and Accession of Cyprus in the European Union:**

In 24 April 2004, referenda took place simultaneously both in South and North Cyprus. All citizens of all Cyprus voted the last version of Annan Plan on the same day. On that date, Cypriots were looked like writing history for the future of Cyprus. Because, considering the previous weeks of the referenda International Community focused on the case of Cyprus. For instance, the world governments and International Organizations were announcing speeches about Cyprus. Especially, those days were special for Turkish Cypriots to be able to take attentions by International Community; because they never find any chance to achieve to express their decisions. For example, in some special days (before special decision days) more than 80.000 of Turkish Cypriots (their population was nearly 200.000) met at the capital city of Nicosia and was shouting 'yes for peace'. This is described as, Turkish government and Turkish Cypriots were leading propagandas based on peace and unification of island under the framework of Annan Plan. In contrast, Greek government's slogan was calling as 'No for Annan Plan'. Above all, the results of the plan was ended as expectations: Turkish Republic Northern Cyprus accepted the Annan Plan by 64.9 percent of 'yes' votes, in contrast, the Republic of Cyprus rejected plan by 74.8 percent of 'no' votes (*Cyprus Mail*, April 25, 2004).

After the referenda results, the case of Cyprus had become a problematic state now not for only United Nations, especially for European Union. Respecting as the referenda results, the UN Secretary General Kofi Annan reported that:

*"The decision of the Turkish Cypriots is to be welcomed. The Turkish Cypriot leadership and Turkey have made clear their respect for the wish of the Turkish Cypriots to reunify in a bi-communal, bi-zonal federation. The Turkish Cypriot vote has undone any rationale for pressuring and isolating them. I would hope that the members of the Council can give a strong lead to all States to cooperate both bilaterally and in international bodies, to eliminate unnecessary restrictions and barriers that have the effect of isolating the Turkish Cypriots and impeding their development. Not for the purposes of affording recognition or assisting secession, but as a positive contribution to the goal of reunification. (para. 93)"*

On the other hand, Council of European Union stated an outcome of the referenda following as:

*“The Turkish Cypriot community have expressed their clear desire for a future within the European Union. The Council is determined to put an end to the isolation of the Turkish Cypriot community and to facilitate the reunification of Cyprus by encouraging the economic development of the Turkish Cypriot community. The Council invited the Commission to bring forward comprehensive proposals to this end, with particular emphasis on the economic integration of the island and on improving contact between the two communities and with the EU.”*

Afterwards, in 1 May 2004, Cyprus became an official member state of the European Union, representing the whole island.

After Cyprus’ membership, the European Union Enlargement Commissioner Günter Verheugen said:

*“As the Turkish Cypriot community expressed overwhelming support for the UN Plan to reunify Cyprus, it would have been unfair, to say the least, to leave it out in the cold. The Commission is therefore happy to propose an aid and trade scheme, which, if adopted by the Council, will foster the economic development of the northern part of the island. It will also build new bridges between the two communities and thus keep alive hopes of the reunification of Cyprus”.*

In 26 April 2004, dealing with the result of the referenda, the European Council stated that it was “determined to put an end to the isolation of the Turkish Cypriot community and to facilitate the reunification of Cyprus by encouraging the economic development of the Turkish Cypriot community”. The Council assume that

*“invited the Commission to bring forward comprehensive proposals to this end, with particular emphasis on the economic integration of the island and on improving contact between the two communities and with the EU”.*

As stated above, regarding as this statement opened new hopes for the future of Turkish Cypriots. In conclusion, considering the referenda results, it helped to change the perspectives of European Union over Turkish Cypriots. This means, the European Commission started to rethink its policies over TRNC government and especially for Turkish Cypriots. For instance, since 2004 (after referenda), European Commission started supporting Turkish Cypriots financially, such as financial aids to North Cyprus to improve economic and social conditions of Turkish Cypriots. For instance, European Union opened its European Commission office in Nicosia (the capital city of both TRNC and ROC). This office works on arranging EU financial aids for Turkish Cypriots. Moreover, it is working towards the aim that deals with, trying to keep Turkish Cypriots close to the European Union identities and policies. In mean time, in 2006 the EU financial aid regulation was accepted to provide further economic development of Turkish Cypriots dealing with the economic integration of whole island and preparation of the acquit communautaire for Turkish Cypriots. For example, an establishment aim of European Commission office (liaison office) in Northern part of the Cyprus based on harmonization EU legislation for Turkish Cypriots under the EU standards. (Hoffmeister, no date)

The European Commission Report on the financial aids towards Turkish Cypriots:

*“It proposed a regulation establishing financial support for the economic development of the Turkish Cypriot community and for improving contacts between the two communities. The envelope amounts to €259 million for the period 2004-2006. It will put a particular emphasis on alignment with EU legislation and policies, reconciliation and confidence building measures, social and economic development, development of infrastructure and people to people contacts. This regulation has to be adopted by unanimity by the Council after consultation of the European Parliament.”*

All of these new circumstances are proving that; EU mentality gradually changing through Turkish Cypriots and European Union promised to minimize Turkish Cypriots suffering from the isolations and embargoes. Considering with that point, any attempt to remove

isolations over Turkish Cypriots, increase the importance of Turkish part of Cyprus and simultaneously, increase the negative policies of Greek Cypriots. Because of all positive policies of EU towards Turkish Cypriots are unacceptable by Greek Cypriot. Therefore, previously EU can declared its certain policies over Turkish Cypriots and will be able to create more secure environment for unification of island such as establishing real process between Turkish Cypriot government and EU has regard as EU implementation process for normalization relations among them (Christou 2006).

### **EU Law: The Case of Turkish Cypriots:**

The year 2009, the Northern part of Cyprus is continuing to its sovereignty as illegal and unrecognized state despite of reports of European Union. As stated in the previous part of the paper, regarding as the consequences of referenda, European Commission announced that, 'isolations and embargoes will lift in the Northern part of the Cyprus (TRNC) in line with 'yes' votes of Turkish Cypriots. In contrast, related with the current position of North Cyprus, Turkish Cypriots are still under the strict embargoes and isolations. This has been shown as; incapacity of European Union can achieve abolishing isolations over North Cyprus on behalf of Turkish Cypriots. Since 2004, the European Union only send financial aids for the development of the economy of North Cyprus, no more policies operating for the rights of Turkish Cypriots. Moreover, the issue of abolishing isolations are directly affecting the rights of Turkish Cypriots, because (i) they have not got any educational rights dealing with European standard, (ii) they can not express themselves in any International Organization, (iii) they can not attend any social and cultural activity in International area, (iv) there are no any direct flights from North Cyprus, because of this, they can not trade and travel freely and so fourth. To sum up, all of these examples explain that which kind of policies EU apply over the rights of Turkish Cypriots.

#### **European Citizenship:**

The Article 17 (defining European citizenship) defines as the basic rights of European citizens. However, in line with the case of Cyprus, this article only applies towards Greek Cypriots. Despite of Turkish Cypriots have the same ID and passports like Greek Cypriots, Turkish Cypriot citizens can not benefit from the rights of European citizens. In mean time, only original Cypriots can have the European ID and passport which means, who's each parents was born in Cyprus, not come from Turkey or somewhere else. Therefore, this is defined as Greek and Turkish Cypriots have the same origins if they have the same ID and passports. In contrast, EU law does not apply for both sides equally so in short Turkish Cypriots can not find a chance to use all benefits of European citizenship. If we give up all political history of Cyprus and just focus on the outcome of referenda, all citizens of the island decided the future of Cyprus. This does not mean the leaders of government's choice; this is the choice of people. In fact, Turkish Cypriot people vote for (i) unification, (ii) European Union, (iii) their never achieved rights of self-determination. Even based on the article which is mentioned that 'EU Law suspended in north part of Cyprus', this is indirectly against the voice, the rights of Turkish Cypriot people. This is not really suitable with the European Union Law, there is ineffective, inconsistent effect for identity of Turkish Cypriots.

After the outcomes the of referenda, the European Union can not close its doors at least Turkish Cypriots because now they are European citizens so they must have the same EU citizenship privileges and rights. According to this argument, this is approved that, there are gaps within European law for the citizenship rights of Turkish Cypriots. In other words, the special conditions of Turkish Cypriots are not compatible under the framework of European law. Additionally, in 1 May 2004, Greek Cypriots –Republic of Cyprus- became a full member of EU, without contributing to the establishment of a new state of affairs. Moreover, since it has recognized the rights of Turkish Cypriots and Greek Cypriots to determine the future state

of affairs on the island upon an equal footing, and has accepted the two sides' separate inherent constitutive powers as confirmed by separate simultaneous referenda, the UN and the European Union are now acting inconsistently by granting Greek Cypriots the privilege to act as the sole legal player in current state of affairs (Ozersay, 2005).

On the other hand, if we make a comparison between the independence of Kosovo and Turkish Republic of Northern Cyprus, we can evaluate and criticise the policies of European Union dealing with the examples of these two countries. First and foremost, considering to the long historical background which included huge suffers and tragic events, after the date of 17 February 2008, a new era opened over Kosovo in briefly, they took a chance to be able to express themselves to the whole world. Simultaneously, regarding as its independence started taking international reaction from the world states. For instance, United States, Albania, Turkey, UK, Afghanistan, France, which were the first states declared to recognize Kosovo as an independent state. After these states, other EU member states continue to recognize its independence, which are Germany, Austria, Latvia, Estonia, Italy, Denmark, Luxembourg, Belgium, Poland, Netherlands, Slovenia, Finland, Bulgaria, Hungary and so fourth.

In contrast, EU split into two groups because three member states of EU those are Cyprus, Romania and Slovakia have said that 'they will never recognize Kosovo's independence' and Serbia and Russia are strongly against Kosovo's independence as well. For instance, Greece and Cyprus' negative policies towards Kosovo's independence were caused by the case of TRNC. Due to the position TRNC, Kosovo may open new policy ways for future of TRNC in International arena. This describes why Greece and Cyprus are still not recognizing its independence despite of policies of EU through Kosovo. In fact, the independence of Kosovo on the eyes of International Law, acceptance as independent and legal state despite of an argument about if it has all criteria's of statehood or not. In contrast, the case of TRNC, Turkish Cypriots are still suffering under the strict embargoes and isolations; they have not any international legal personality despite the fact that it has all criteria of statehood. Furthermore, the policies of European Union towards the independence of Kosovo opened a new stage for the case of TRNC.

Therefore, after Kosovo's independence declarations, based on the EU press, EU observers announced that; independence of Kosovo created an example that is not behind of time progress for TRNC. We can never take Cyprus Case on beyond policies, so EU stresses to create new policies toward the Cyprus issue as soon as possible (Kibris, 20.02.2008). Other examples of that, intellectuals like academicians started to reanalyze 'Cyprus Issue' after Kosovo's independence and being recognized by many EU countries and the US and started to press articles such as

*“Certainly after the Kosovo's independence, TRNC has an advantageous position in any negotiation regarding the Cyprus question. Although Ahtisaati states that Kosovo was one of the unique cases in international area, as it clears that there are many similarities between Kosovo and Cyprus cases and even compare to example of Kosovo which has not ready to rule itself yet, the TRNC has all the abilities to run the state itself and the Turkish side proofed this in last 25 years of its declaration of being an independent state.”* (Cyprus\_Times, 28.02.2008)

According to these, directly another question emerged to deal with 'how the European Union directly accepted Kosovo's independence in parallel to the case of TRNC'. Therefore, Kosovo's recognition by EU opened new arguments about its policies overall the case of TRNC and the rights of Turkish Cypriots as well (Marko Attila Hoare 2008). For instance, the Russian president, Putin said:

*"I don't want to offend anyone, but Northern Cyprus has been a de facto independent republic for 40 years. Why then don't you recognize it? Aren't you, Europeans, ashamed of applying double standards in solving identical problems in different parts of the world?"*

According to the all of these, the paper found that, there is a lack of harmonization within the European Union and we can see the dilemmas in EU policies. Because considering as an example of Kosovo and TRNC, easily opens arguments about 'the law and regulations of European Union are inconsistent on behalf of the issue about TRNC and Turkish Cypriots or not. For instance, two entities of Cyprus and also two nationalities of Cyprus are completely different. Due to this aspect, the question emerges that 'why do not European Union respect to the separation of these two completely different communities which as seen, cannot live together in peace in the same state?' In addition, the solution of European Union for the case of Cyprus is based on reunification of the island. However, as may be understood, this solution was not accepted by Greek Cypriots although Turkish Cypriots accept it in the referenda (2004). Despite this fact, EU still supports Greek Cypriots and Turkish Cypriots are suffering. European Union should introduce new solution models which can be accepted for the future of Turkish Cypriots.

On the other point, today, The Turkish Republic of Northern Cyprus is an internationally isolated state and there are not any economic relations with other states due to embargoes, unlike Republic of Cyprus. Therefore, The European Union law and regulations are not applying equally for each part and because of this, the economic gaps between the two parts of Cyprus are increasing by day by day. The dispute between Northern and Southern part of the Cyprus is the problem of European Union because Cyprus is only divided country within EU (Pass Paul 2008). For that reason, there are clearly inconsistent policies of European Union and these are incompatible with the principles of EU law.

### **Conclusion:**

The year 2009, negotiations still are being operated on behalf of the solution plans for Cyprus by leaders of two communities. Since 2004, Turkish Cypriots are living still under embargoes and isolations, which meant that the European Union failed to implement its decision over Turkish Cypriots. According to the financial aid regulation (2006), the EU still does not respond to principles of regulation. (Arslan and Guven 2007) In mean time, during 2004-2009 observing changes dealing with the opinions of Turkish Cyprus about the European Union. For instance, regarding consequences of Euro barometer 67 in 2007 (Public Opinion in the European Union) over Turkish Cypriots; It shows that the images of European Union have decreased since 2004. For example, Turkish Cypriots' level of trust in the EU was 45% in EB 66. This percentage fell to 36% in EB 67 (Euro barometer 67 in 2007) (Public Opinion in the European Union).

In fact, analyzing the case of TRNC under the principles of EU Law has been focused on Article 1 of Treaty of Accession. It is described that EU Law applies only to part which is under the control of Republic of Cyprus, and there will not be an obligation of EU Law for the other part of the island until the reunification of island. This means that, the EU legislation is suspended in the Northern part of island which is not under the effective control of the Republic of Cyprus. On the other hand, when the doors have been opened since 2003, Turkish Cypriots get their EU passports freely; today nearly all Turkish Cypriots have rights of EU citizenship.

In contrast with Greek Cypriots or other EU citizens, EU citizenship rights are not applied directly for Turkish Cypriots. Their rights are under the strict limitations. For instance, they can travel, work or reside within other European countries but in practically their rights do not work compare to Greek Cypriots. The main example is the fact that Turkish Cypriots cannot participate in the elections of European Parliament which is a unique mechanism of EU that is only composed of European citizens. In mean time, this example provides that this is conflicting

with the quality principles of EU Law. The question emerged about; the European Union accepts an identity of Turkish Cypriots in Northern part of the Cyprus or not. Because Turkish Cypriots started being supported by the financial aids of European Union after the world saw the results of referenda. Furthermore, EU opened its office in Northern part of the Cyprus, it assumes that today EU has an office under the Turkish Cypriots government (TRNC). According to all of them, EU accepted that identity of Turkish Cypriots by directly or indirectly, but this does not change the outcome of EU policies. In reality, the European Union accepted that there is another entity in Cyprus out of Greek Cypriots (Republic of Cyprus). Connected to with those assumptions, EU has played amore concrete role in compatible its rules and values. Because, respecting the principles of EU law, the case of Cyprus and position of Turkish Cypriots open new floors about examination of EU policies.

If we turn back to the Turkish Cypriot's position under the EU, today they have European citizens like Greek Cypriots or other citizens of EU. In contrast, the question emerged that; Turkish Cypriots citizenship rights are not as same as Greek Cypriots or other EU nationalities. For instance, respecting the position of Turkish Cypriots, EU citizenship rights are impossible to apply for Turkish Cypriot despite of their EU ID and passports. Due to this reason, Turkish Cypriots are not able to take the same citizenship advantages from EU like other European citizens.

In line with the Article 11 regarding as an EU enlargement policy, Cyprus dispute is another ineffective area of CFSP. Republic of Cyprus, which is the South part of the island, became member of EU in 2004 with other 9 Central and Eastern European countries. However, the north part of island still is not under the framework of EU. In fact with the referenda results in 2004 as mentioned before, Cyprus became a member of Union without Turkish Cypriots. Today, Turkish Cypriots have right to take ID and passport of Republic of Cyprus. However, they can not get benefits from life standard human rights of EU.

On the other point, reason of the failure of Annan Plan accepted as EU incapacity policy or its inability for able to force coherent policy in Cyprus. This argument proved by Greek Cypriots which joined in EU without any enforcement regulations despite of their 'no' votes so it is assumed that now the situation in Cyprus is accepted as one of the EU foreign policy failure. (Tocci, 2004)

Dealing with the current agenda in Cyprus, there has been still negotiations between both sides under UN control. Even today there is no common foreign policy toward Cyprus. Nevertheless, if Cyprus became a member as a whole island, this could also affect EU in terms of cultural integration. Because, Cyprus is a country, in which two different cultures (Muslim-Christian) exist in the same territory. EU should take more effective decisions to unify the island again because it is also important the for reputation of European Union. While the Cyprus problem continues to exist, the question emerged why Cyprus was able to become a Member State. As it mentioned in previous parts of paper, this is not compatible with EU law and its policies. This argument can be supported by the speech of the Chairman of the EU committee, M. Wissmann, declared in March 2006 in a common session with the "Délégation pour l'Union européenne" of the French National Assembly:

*“...the Union should not repeat the mistake to accept States which have not solved their internal problems, as it was the case with Cyprus. This statement does not fully take into account the complex negotiating process.”* (Frank Hoffmeister, no date)

If Cyprus continues its situation, EU could lose her prestige within the international arena. Although it supports peace and stability, one of her members still has a real political problem under her union. Urgently EU should create a common foreign policy toward the island and encourage both sides for re-unification.

Finalizing the paper, the case of Cyprus still protecting its special position, and now it is in the hands of European Union not the United Nations. Since 2004, Cyprus has been an official member of EU and UN declared that; UN peacekeeping forces will deploy in June 2009. Currently, the leaders of the two communities still are negotiating, but the future of the Cyprus is still unknown. After the long complicated background of the island, no one can guess any future plans. However, today's Cyprus is surely not like before because now it's the turn of European Union which is an organization accepted as the most one prestige by the International Community. But, on behalf of the case of Cyprus, EU has political gaps which are not suitable with its principles.

## References

- AB Gozlemcileri: Kosovo, Kibris icin geriye donusu olmayan bir ornek olusturdu, Kibris, 20.02.2008.
- Aksar Yusuf, THE EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS AND THE CYPRUS PROBLEM, URL: <http://auhf.ankara.edu.tr>
- Arslan and Güven, International Law in Cyprus Problem, 2007, URL: <http://www.cypruspolicycenter.org/>
- Asle T. (2008). *The consensus-expectations gap: explaining europe's ineffective foreign Policy*, 39 (1), Oslo.
- Kamer K (2008). Cyprus Question and Kosovo, Cyprus Times.
- Brus M., Akgun M., Blockmans S., Tiryaki S., Hoogen T., Douma W. (2008). A promise to keep: time to end the international isolations of Turkish Cypriots. URL: <http://www.tesev.org.tr>
- Caplan R. (2005). *More than the break-up of Yugoslavia*, URL: [www.peacestudiesjournal.org.uk](http://www.peacestudiesjournal.org.uk)
- Christou George, Cyprus and the EU: Two years later, 2006, URL: <http://www.informaworld.com>
- Commission proposes comprehensive measures to end isolation of Turkish Cypriot community, 2004, URL: <http://europa.eu>
- COUNCIL REGULATION (EC) No 866/2004 of 29.4.2004 on a regime under Article 2 of Protocol No 10 of the Act of Accession as amended by Council Resolution (EC) No 293/2005 of 17 February 2005 URL: <http://europa.eu>
- Cyprus Mail, April 25, 2004.
- Diez Thomas, Why the EU Can Nonetheless Be Good for Cyprus, 2002, URL: <http://www.ecmi.de>
- Duner Bertil, CYPRUS: NORTH IS NORTH AND SOUTH IS SOUTH, 1999, URL: <http://sdi.sagepub.com>
- Eralp D. U. and Beriker N. (2005). Assessing the conflict resolution potential of the EU: the Cyprus conflict and accession negotiations. URL: <http://sdi.sagepub.com>
- Eurobarometer 67 Public Opinion In The European Union (Spring, 2007). national report, executive summary Cyprus, Turkish Cypriot community, by European commission. URL: <http://europa.eu/>
- European Balkan Observer Published by the Belgrade Centre for European Integration and The Vienna Institute for International Economic Studies (2003). URL: [www.becei.org](http://www.becei.org)
- 'EU nations approve policing mission for Kosovo', Cyprus Times, 18 February 2008.
- EU tries to prevent further fragmentation of Yugoslavia (2001). URL: <http://www.euractiv.com>
- Gnesetto, N. (1994). *Lessons from Yugoslavia*, Chaillot Paper no. 14, Paris, Institute for Security Studies.
- Henry L. (2004). CSIS event after the referenda: what's next in Cyprus, URL: [www.csis.org](http://www.csis.org)
- Hoare, M. A. (2008). A United Cyprus: First fruit of Kosovo's independence?. URL: <http://en.rian.ru>
- Hoffmeister Frank, Three years after EU accession– the practical effect of European law in Cyprus, no date, URL: <http://www.dzforum.de/downloads>
- Ilhan Ebru and Seyrek Murat Demir, The Human Rights of Turkish Cypriots, 2007, URL: [www.ari.org.tr/](http://www.ari.org.tr/)
- Kadritzke N. (2008). Cyprus — Kypros or Kibris or both?, 2008. URL: [www.eurozine.com](http://www.eurozine.com)
- Kaliber, A (2005). The Cyprus case. URL: <http://sdi.sagepub.com>



- Kirisçi K. (2004). The December 2004 the December 2004 European council decision on Turkey: is it an historic turning point? URL: <http://meria.idc.ac.il>
- Lacher H. and Kaymak, E. (2005). Transforming Identities: Beyond the Politics of Non-Settlement in North Cyprus. URL: <http://www.cypruspolicycenter.org/>
- Michael Michalis S. (2007) The Cyprus Peace Talks: A Critical Appraisal, URL: <http://jpr.sagepub.com>
- Nugent N. (2000). EU Enlargement and ‘the Cyprus Problem’, 2000 URL: [www.blackwellpublishing.com](http://www.blackwellpublishing.com)
- O'Rourke Breffni, Cyprus: Failure of Referendum Means Headache For The EU, 2004, URL: <http://dx.doi.org>
- Ozersay K., (2004), the Excuse of State Necessity and its Implications on Cyprus Conflict, URL: <http://dx.doi.org>
- Ozersay K. (2005), Separate Simultaneous Referenda in Cyprus: Was it a “Fact” or an “Illusion”? URL: <http://dx.doi.org>
- Pass P. (2008). Coming Closer: Prospects for Reunification in Cyprus, URL: <http://www.indiana.edu>
- Pond E. (1999). Kosovo: Catalyst for Europe, URL: [www.twq.com](http://www.twq.com)
- ‘Securing the Ground Through Securitized ‘Foreign’ Policy’ (2004). URL: <http://www.euractiv.com>
- Siani-Davies, P. (1995). *International intervention in the Balkans since*. Routledge: London and New York
- Talmon S. (2001), The Cyprus Question Before the European Court of Justice, URL: <http://ejil.oxfordjournals.org>
- UNFICYP, United Nations Peacekeeping Force in Cyprus, Peace Operations, Fact Sheet, (2008). URL: [www.un.org/](http://www.un.org/)
- UN Security Council Report (2004). URL: [www.un.org/](http://www.un.org/)
- Vassiliou G. (2003). *Accession to the EU AND THE Solution to the Cyprus Problem*. URL: [www.bjwa.org](http://www.bjwa.org)
- Verney S. and Ifantis (2009). *Turkey’s road to European union membership*. Routledge: Press, USA.
- Weatherill S. (2007). *Cases and Materials on EU Law*. USA: Oxford University Press.
- Weiler J. H. H.(2005). *The constitution of Europe*. UK: Cambridge University Press.
- Weller March, The Crises in Kosovo 1989-1999, From the Dissolution of Yugoslavia to Rambouillet and the Outbreak of Hostilities, International Document and Analysis, Volume 1, Documents and Analysis Publishing, University of Cambridge, 1999.
- Yeşilada, B. A. and Sozen A. (2002). *Negotiating a Resolution to the Cyprus Problem: Is Potential European Union Membership a Blessing or a Curse?*. URL: <http://cpc.emu.edu.tr>
- Yeşilada B., Kugler J. and Sözen A. The Cyprus Conundrum & the Future of the EU, URL: <http://cpc.emu.edu.tr>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1960'lı yıllardan beri gündemde olan ve 2003 yılında Avrupa Birliği resmi üyeliğe kabul edilen, ve adanın kuzey topraklarını temsil etmeyen 'Kıbrıs Cumhuriyeti' tartışmalı bir siyasi ikilemi ile ön plana çıkmaktadır. Kıbrıs adası 1974 yılında 'Yeşil Hat' adı verilen bir siyasi uygulama ile kuzey ve güney bölgeleri ile ortadan ikiye bölünmüş, ve bu tarihten itibaren günümüze kadar iki farklı yönetim ile yönetilen bir ada olma konumunu hala korumaktadır.

1983 tarihinde Kıbrıs'ın kuzeyinde resmen ilan edilen 'Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti' uluslararası hukuk tarafından kabul görmemiş ve uluslararası ambargo ve izolasyon politikalarına maruz kalmaktadır. 1960'da kurulan ve şu an sadece Kıbrıs'ın güney topraklarında egemenliği olan 'Kıbrıs Cumhuriyeti' uluslararası hukuk çerçevesinde ada üzerinde yasal ve resmi olan tek devlet statüsü olarak kabul edilmektedir. Kıbrıs Cumhuriyeti 1990 yılında Avrupa Birliği üyeliği için resmi başvurusunu yapmış ve 2003 tarihinde Avrupa Birliği'ne üye devlet statüsü oy birliği ile kabul edilmiştir.

2004 yılında adanın her iki bölgesinde adanın tekrardan toprak bütünlüğünün sağlanması ve tek devlet olabilmek adına yapılan ayrı referandumun sonuçları ve etkileri, bunun yansımaları Kıbrıs için büyük önem taşımaya devam etmektedir.

Özellikle, 2004 yılında Kıbrıs'ın tam üyeliğinden sonra, Avrupa Birliği politikaları çerçevesinde 'Kıbrıs Konusu' önemli bir bölünmüş bir üye ülkesi örneği olarak dikkat çekmektedir. Avrupa Birliği'nin diğer üye ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Kıbrıs adası toprak bütünlüğü ve birliği olmayan, iki devletli Avrupa Birliği üye ülkesi olarak hala emsalsiz özelliğini korumaya devam etmektedir. Kıbrıs adası iki bölgeye ayrılan ve iki farklı devlet ile yönetilmektedir. Kuzey bölgesi diye tanımlanan alan, Kıbrıs Türkler tarafından ve sadece Türkiye'nin tanıdığı bir idare tarafından yönetilmekte olup, güney bölgesi ise, uluslararası bir idare olarak kabul edilen, Kıbrıslı Rumların yönetimi altındadır.

Bu araştırmada temel olarak, Avrupa Hukuku kapsamında günlük pratiklerde, Avrupa vatandaşlığı hakları bakımından, Kıbrıslı Rumlar ve Kıbrıslı Türkler olarak vatandaşlık uygulamalarına yer vermektedir. Kıbrıslı Türklerin yaşadığı bölge uluslararası toplum ve Avrupa Birliği tarafından kabul görmeyen bir bölge olmasından dolayı çeşitli çelişki ve sorunlara sebep olmaktadır. Bu çalışmada, Avrupa Birliği'nin Kıbrıs adasının kuzeyinde yaşayan ve diğer üye ülkeler gibi Avrupa vatandaşlığına sahip olan Kıbrıs Türkler için yaşadıkları bölgenin dezavantajına karşın yapmış olduğu yeni önlem ve uygulamalara da yer vermektedir. Yeşil Hat Tüzüğü yönetmeliği bu uygulamaların önemli bir örnek yeni uygulamasıdır ve çalışmada hem açıklayıcı anlamda hem de analizlerinde yer almaktadır.

Günümüz Avrupa Birliği konjektürü kapsamında, Kıbrıs Avrupa Birliği içinde bölünmüş bir ülkedir ve bu bir sorun olarak kabul edildiğinde, Avrupa Birliği'nin politikalarını ve prensiplerini doğrudan etkilemektedir.

Bu araştırmada, 2014 referandumun yasal sonuçlarına rağmen; Kıbrıs'ın kuzeyinde yaşayan Kıbrıslı Türklerin Avrupa Birliği vatandaşlık haklarını Avrupa Birliği hukuku koşullarını değerlendirmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Kıbrıs Türklerin doğalında sahip olduğu Avrupa vatandaşlığının temel hak ve prensiplerinin statü durumunu incelemektir. Araştırma konusu ile ilgili araştırma ve incelemeler için yasal ve bilimsel kaynaklar veri olarak kullanılmış ve Avrupa vatandaşlığı kapsamındaki yasa uygulamaları ile desteklenmiştir.

Ayrıca, bu araştırmada Kıbrıslı Türklerin Kıbrıs'ın kuzey kesimindeki haklarıyla ilgili Avrupa Birliği politikaları ve yönetmelikleri de incelemektedir. Araştırmada, iki farklı bölgede yaşayan Kıbrıslıların Avrupa Birliği vatandaşlık hakları kapsamında bölgesel eşitsizliklerinin analizleri yer almaktadır.

Uluslararası arenada Kıbrıs adasında kabul gören iki farklı ülke olduğu düşünülerek Avrupa Birliği hukuku çerçevesinde bu iki farklı ülkenin aynı vatandaşlık haklarına sahip olmasının incelenmesi yapılmıştır.

## BAĞIMSIZLIK SONRASI AZERBAIJAN EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ\*

Rza MAMMADOV\*\*

Könül ABASLI\*\*

### Özet

*Eğitim çalışanlarının ulusal düzeyde nicel yönden önemli kabul edilecek büyüklükte olması beraberinde bazı uygulama sorunlarını ya da pedagojik sorunları ortaya çıkarabilmektedir. Büyük nicelikte insan kaynağı içeren bu örgütlerin içerisinde sorunların olması kaçınılmazdır. Bu nedenle eğitimdeki sorunlar üzerine yapılan çalışmalar güncelliğini korumakta ve araştırmacıların bu alana duydukları ilginin artmasına neden olmaktadır. Çünkü var olan sorunların belirlenmesi ve nitelikli eğitime sahip olunması için bu sorunlara çözüm üretilmesi gerekmektedir.*

*Bu çalışmada, Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Nazırlığı'na bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin bağımsızlık sonrası Azerbaycan eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel yöntemde tasarlanmış ve durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Nahçıvan, Saatlı, Bakü ve Sumgayit illerinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 110 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Katılımcılardan yazılı olarak Azerbaycan eğitim sisteminde sorun gördükleri en önemli beş durumu gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Verilerinin çözümlenmesinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, eğitim-öğretim kaynaklarının, okulun donanımlarının ve fiziki koşullarının (bina, derslikler) yetersiz oluşunun yanında, öğretmen maaşlarının düşüklüğü, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine ilgisizliği, öğrenci kazanımlarını ölçme yöntemlerinin eksikliği ve öğretmen niteliğinin düşüklüğü, Azerbaycan eğitim sisteminin başlıca sorunlarıdır. Sosyalist yönetim modelinden demokratik yapıya geçmenin oluşturduğu sosyal, ekonomik ve kültürel değişim, 1991 yılında bağımsızlığını kazanan Azerbaycan'da, eğitime etki eden başlıca unsurlardır. Bu unsurların negatif etkilerinin halen devam etmekte olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak, Azerbaycan eğitim sisteminde büyük ölçekte bir nitelik sorununun olduğu söylenebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Azerbaycan, eğitim sistemi sorunları, öğretmen görüşleri

## TEACHERS' VIEWS ON THE PROBLEMS OF AZERBAIJAN EDUCATION SYSTEM AFTER INDEPENDENCE

### Abstract

*It may reveal some implementation problems or pedagogical problems due to the fact that education workers are of quantitative magnitude at the national level. It is inevitable that there will be problems in these institutions which contain large amounts of human resources. Because, in order to identify the existing problems and to have a qualified education, a solution should be found for these problems.*

*In this study, it is aimed to determine the opinions of teachers working in primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of Education of Azerbaijan Republic, on the problems of post-independence Azerbaijani education system. The study was designed in a qualitative method and designed by case study. The study group of the study consisted of 110 teachers working in Nakhchivan, Saatli, Baku and Sumgayit cities in the 2016-2017 academic year. Survey technique was used as data collection tool. The participants were asked to explain the five most important problems in the Azerbaijani education system, with their reasons. Descriptive method was used to analyze the data. According to the findings, besides the inadequacy of educational resources, school facilities and physical conditions (buildings, classrooms); the lowness of teacher salaries, the lack of interest of students in the teaching-learning process, the deficiency of methods to measure student achievements and the incompetence of teachers are the main problems of the Azerbaijani education system. Social, economic and cultural change caused by the transition from the socialist administration model to a democratic administration structure are the main factors affecting education in Azerbaijan, which gained independence in 1991. The negative effects of these factors are still observed. In the light of the findings, it can be said that there is considerably a quality problem in the Azerbaijani education system.*

**Keywords:** Azerbaijan, problems of education system, teacher views

\* Bu araştırmanın özeti 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (Ordu, 11-14 Mayıs 2017)

\*\* Dr., Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, rza\_mammadov@hotmail.com

\*\* Dr., UNEC Business School, Azerbaycan, konulabasli@gmail.com

## Giriş

Kafkasya Bölgesi'nin güneydoğusunda ve Hazar denizinin batısında yer alan bir ülke olarak Azerbaycan, kuzeyden Rusya Federasyonu ile kuzeybatısında Gürcistan, batısında Ermenistan, güneyinde İran ve güneybatısında ise Türkiye ile komşudur. 28 Mayıs 1918 tarihinde Tiflis'te Azerbaycan Milli Şurası Azerbaycan'ın devlet bağımsızlığı hakkında "İstiklal Beyannamesi" kabul edilmiş ve bununla da Azerbaycan milletinin varlığı dünyaya beyan edilmiştir. Bu hukuki ve siyasi belgede bağımsız Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilan edilmiş, onun hâkimiyetinin şamil olduğu arazinin hudutları belirlenmiş, aynı zamanda devletin önemli faaliyet prensipleri açıklanmıştır (İsgenderov, 2015). Cumhuriyetin kuruluşu, devletin tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da önemli ölçüde hissedilmiş ve dönemin eğitimine milli ve manevi değerler getirilmeye başlanmıştır. Eğitimle bağlı olarak Halk Maarifi ve İtikat Nazırlığı kurulmuş ve Bakanlar Kurulu'nun 30 Haziran 1918 tarihindeki kararıyla üç şubeden (umumi orta tahsil, ali ve orta ihtisas tahsili, meslek okulları) oluşan yapı onaylanmıştır (Balayev, 1993, akt. Mammadov, 2008: 21). Fakat Azerbaycan devletinin varlığı uzun sürmemiştir. 23 ay yaşayan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti 28 Nisan 1920'de Bolşevik orduları tarafından işgal edilerek Sovyet Cumhuriyeti'nin egemenliği altına geçmiş ve Azerbaycan Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti (ASSC) olarak varlığını sürdürmüştür. (İsgenderov, 2015).

ASSC Bakanlar Kurulu'nun 28 Nisan 1920 tarihinde 1 numaralı fermanıyla Halk Maarifi ve İtikat Nazırlığı "Halk Maarif Komiserliği" adıyla yeniden düzenlenmiş ve ülkedeki tüm eğitim kurumları onun kapsamına dâhil edilmiştir (<http://www.azerbaijans.com>). Azerbaycan Yüksek Sovyet'i 1925 yılında 1 Mayıs tarihinde bir kararname çıkarmıştır. Kararnamede o dönemlerde geçerli olan Arap alfabesini kaldırmış ve bunun yerine Latin alfabesine geçilmesi sağlanmıştır. Fakat 1928 yılında Türkiye'de Latin alfabesinin kabul edilmesiyle birlikte Sovyetler Birliği bu kez de Azerbaycan'da Latin alfabesinin kullanımını kaldırmış ve bunun yerine Kiril alfabesini getirmiştir (Oğan, 1992: 23). 1959-1988 arasında eğitimle ilgili Azerbaycan'da iki bakanlık (Halk Maarifi Nazırlığı ve Ali ve Orta İhtisas Eğitim Nazırlığı) ve bir komite (Devlet Teknik Meslek Eğitim Komitesi) faaliyet göstermiştir. 1988 yılında ASSC Bakanlar Sovyet'inin kararıyla her üç kurum feshedilmiş ve onların temelinde Halk Tahsil Nazırlığı yaratılmış, onun yapısı onaylanmıştır (<http://www.azerbaijans.com>).

Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Birliği'nin dağılmasıyla Azerbaycan Cumhuriyeti 30 Ekim 1991'de resmi olarak bağımsızlığını ilan etmiştir. 70 sene boyunca tek bir ideolojik sistem üzerine kurulan ve merkezden yönetilen bir eğitim sisteminin değişimi hiç de kolay olmamıştır. Azerbaycan halkı sosyal yapıdan demokratik yapıya geçtiğinden dolayı eğitim de Sovyet ideolojisinden çıkarak evrensel karakter almaya başlamıştır. Bu zor ama gerekli bir süreçti. Bunun için ilk olarak yeni eğitim sisteminin teorisi, felsefesi, eğitim alanında devlet siyasetinin önemli istikametleri, kavramsal düzenlemeleri, faaliyet prensipleri ve eğitimin içeriği, amaç ve yapısının belirlenmesi gerekmektedir. Sovyetlerin çöküşü eğitim ve öğretim programlarında, ders kitaplarında değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştı. Aynı zamanda Kiril alfabesinde yazılan tüm ders kitaplarının Latin alfabesiyle basılması gerekmektedir. Tüm bunların yanı sıra ülkenin yeni bağımsızlık kazanması, ekonomik sorunlar işlerin hızını olumsuz etkilemekteydi (Gezenferoğlu, 2010; Mammadov, 2008: 23).

Bağımsızlık sonrası 3 Eylül 1993 tarihinde Azerbaycan Cumhurbaşkanı'nun fermanıyla Halk Tahsil Nazırlığının ismi değiştirilerek Tahsil Nazırlığı (Eğitim Bakanlığı) olarak isimlendirilmiş ve bu isim günümüzde de kullanılmaktadır. Bağımsız Azerbaycan'ın 12 Kasım 1995 yılında kabul ettiği Anayasa'nın 42.maddesinde eğitim hukukuyla ilgili bilgiler yer almıştır. Bu madde beş başlık altında açıklanmıştır. Bunlar; "Her bir vatandaşın eğitim alma hakkı vardır; Devlet parasız, zorunlu umumi orta tahsil almak hakkını temin eder; Eğitim sistemi devletin denetimindedir; Maddi duruma bakmaksızın devlet özel yetenekli şahısların eğitimlerini devam etmelerini temin etmektedir; Devlet eğitimin asgari standartlarını belirlemektedir" şeklinde ifade edilmiştir (Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası, 1995).

Bağımsızlık sonrası Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sistemi 1992 yılında kabul edilmiş 324 numaralı “Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Kanunu’yla” düzenlenmiştir. Bu kanun Azerbaycan Cumhurbaşkanınının 19 Haziran 2009 tarihinde 833-IIIQ numaralı fermanı ile yeniden biçimlendirilmiştir. “Tahsil Hakkında” Azerbaycan Cumhuriyeti Kanun’una göre eğitim sistemleştirilmiş bilgi, beceri ve alışkanlıkların benimsenmesi süreci ve onun sonucu olarak açıklanmaktadır. Eğitim aynı zamanda malum olan bilgilerin geniş kitlelere veya amaca bağlı olarak toplumdaki belirli gruplara öğretmek için düzenlenmiş olan geniş çaplı sosyal bir süreçtir (Paşayev ve Rüstemov, 2007).“Tahsil Hakkında” Azerbaycan Cumhuriyeti Kanun’unun 4. Maddesinde eğitimin genel amaçları; Azerbaycan devleti karşısında kendi sorumluluğunu anlayan, halkın milli geleneklerine ve demokrasi prensiplerine, insan haklarına ve özgürlüklerine saygı gösteren, vatanseverlik ve Azerbaycanlılık düşüncelerine sadık olan, özgür ve yaratıcı düşünen vatandaş ve birey yetiştirmek; milli manevi ve evrensel değerleri koruyan ve geliştiren, geniş dünya görüşüne sahip olan teşebbüsleri ve yenilikleri değerlendirmeyi beceren, teorik ve pratik bilgilere sahip olan modern düşünceli ve rekabet kabiliyetli uzman kadrolar hazırlamak; sistemleştirilmiş bilgi, beceri ve alışkanlıkların benimsetilmesini ve ihtisasın daim arttırılmasını temin etmek, eğitim alanları sosyal hayata ve verimli emek faaliyetine hazırlamak şekilde açıklanmıştır (Tahsil Hakkında Azerbaycan Cumhuriyeti Kanunu, 2009).

Bugün Azerbaycan’da eğitim stratejik önem arz eden, toplumun ve genel olarak devletin gelişmesinde etkili olan, gelişimin temelini oluşturan bir faaliyet alanı olduğu kabul edilmektedir. Azerbaycan Cumhuriyeti’nde eğitim sistemi demokratik olmanın yanı sıra lâik özelliğe sahiptir. Millî ve uluslararası değerler eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır (Ağamalyev, 1999). Bağımsızlık sonrası Azerbaycan devleti kendi özgür eğitim siyasetini hayata geçirmek için ilkin reformların yapılması sürecine 1999 yılında başlamıştır. 15 Haziran 1999’da Azerbaycan Cumhurbaşkanı “Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Alanında Reform Programı”nın kabul edilmesi hakkında ferman vermiştir. Bu program cumhurbaşkanınının 30 Mart 1998 yılında imzaladığı fermanla onaylanmış Devlet Komisyonu tarafından hazırlanmış ve Dünya Bankası da bu işe katılmıştır. Reform programınının giriş kısmında bağımsızlığın zor yollarıyla ilerleyen Azerbaycan’ın tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da büyük görevleri yerine getirmek zorunluluğunun olduğu belirtilmiş, ülkede başlayan reform harekâtı çerçevesinde eğitim alanında da önemli değişikliklerin, yeniliklerin hayata geçirilmesinin önemli bir talep olduğu ifade edilmiştir (Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Alanında Reform Programı, 1999; Gezenferoğlu, 2010).

Bağımsızlık sonrası sosyalist yapıdan piyasa ekonomisine geçiş sürecinde her bir alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere ihtiyaç vardı. Ancak Karabağ savaşı, ekonomik sıkıntılar bu reformun gerçekleşmesinde büyük engel teşkil ediyordu. Bu engellere rağmen köklü değişimler için çalışmalar başlatıldı ve 1999 yılında Dünya Bankası’ndan kredi alınarak reform programı uygulanmaya başlandı. Reform programı ortaöğretim olarak ifade edilen 1-11. sınıfları kapsamakta ve üç aşamalı olarak yürütülmekteydi. 1999-2002 yılları arasındaki ilk aşamada çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri yerinde incelenerek raporlar hazırlanmalıydı. 2000-2003 yılları arasındaki ikinci aşamada gerekli alt yapının oluşturulması ve pilot uygulaması olarak belirlenmiştir. 2004 sonrası ise uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve ülke geneline yayılması aşaması olarak planlanmıştır (Merdanov, 1999). Dünya Bankası’nın destek programı çerçevesinde makro açıdan yeni müfredatın gelişimi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, eğitim niteliğini iyileştirmek amacıyla uluslararası öğrenci becerilerini ölçen uluslararası sınavlara (PISA, TIMSS) katılım ve raporlar doğrultusunda programların hazırlanması, stratejik analiz, planlama konusunda yönetimin desteklenmesi ve finansal yönetim çalışmaları planlanmıştır. Okullar düzeyinde ise okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi, 3-6 yaş çocuklar için okulöncesi müfredatın geliştirilmesi, 5 yaşındaki

çocuklar için okula hazırlık programlarının geliştirilmesi ve ebeveyn katılımı için teşvikler sağlanması planlanmıştır (Dünya Bankası, 2017).

### Literatür

Bu araştırma Azerbaycan eğitim sisteminin sorunlarını ele aldığından dolayı ilgili çalışmalar kısmında Azerbaycan eğitim sistemi özelinde ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Azerbaycan, Ermenistan'ın haksız toprak iddiaları nedeniyle savaşa sürüklendi ve Karabağ savaşı sonucu topraklarının %20'sini kaybetti. Savaşın etkisi eğitimde de büyük oranda hissedildi.

Karabağ savaşı sonucu kendi yaşam bölgelerinden göç etmek zorunda kalan gençler okullarından ayrılmak zorunda kalmıştır. Aynı zamanda iç göç nedeniyle Karabağ bölgesinden ayrılan aileler diğer bölgelerdeki okulları mesken olarak kullanmak zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk o bölgedeki okulların eğitim verme imkanını kısıtlamıştır. Böylece ulusal düzeyde eğitim alanında sorunların çoğalmasına sebebiyet vermiştir (Johnson, 2004; Mammadov, 2008; UNESCO, 1997).

Sovyet yönetim sisteminden piyasa ekonomisine geçişi hedefleyen Azerbaycan'da bağımsızlık sonrası yaşanan ekonomik sıkıntılar eğitimi etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Özellikle bağımsızlığın ilk yıllarındaki yüksek enflasyon ve bütçe yetersizliği eğitime ayrılan kaynağı kısıtlamıştır. Finansman yetersizliği nedeniyle okulların altyapı, donanımsal yetersizlikleri, öğretmen maaşlarının düşük olması ve bilgi iletişim teknolojilerindeki yetersizlik eğitimde niteliksiz eğitimin sunulmasına sebep olmuştur (Lepisto, 2004; Mammadov, 2008; Slova, Johnson ve Heyneman, 2007; Topuz, 2011; Ulaş, 2007; UNESCO, 1997; UNICEF, 2001).

Finansman kaynağının yetersiz olmasının yanı sıra ayrılan bütçenin eğitim sorunlarını çözüme yolunda doğru harcanmaması (Lepisto, 2004; UNICEF, 2001) ve Bakanlıklar arası iletişimdeki bürokratik engeller nedeniyle ayrılan kaynağın harcama yapacak kuruma ulaşmaması (Johnson, 2004) diğer bir sorun olarak ele alınmaktadır. Nitekim Lepisto ve Kazimzade (2008) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre, eğitimin en büyük sorunu finansal yetersizliktir. Ebeveynler bu soruna çözüm amacıyla resmi olmayan ödemeler sağlamaktadır. Bu ödemeler Azerbaycan eğitim sisteminde yapısal bir problem olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda bu etkileşim sonucu eğitim sisteminde yolsuzluk doğmaktadır (Johnson, 2004; Slova, Johnson ve Heyneman, 2007; Topuz, 2011).

Ülkede yaşanan sosyo-ekonomik sorunlar nedeniyle ve nitelikli bireylerin yeterli gelire ulaşamamasından dolayı yaşanan beyin göçü ülkedeki eğitime yansıyan bir diğer negatif olgudur. Bu beyin göçü nedeniyle ulusal düzeyde beşerî sermayenin gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir (Zulfugarov vd., 2007). Böylece öğretmen ve öğretmenlerin mesleki açıdan yetersizliği de ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda Sovyet ideolojisi temelinde eğitim almış öğretmenler bağımsızlık sonrası dünyaya açılma ve güncel bilgilerin takibi konusunda da yetersiz kalmaktadır. Böylece eğitimcilerin bilgi düzeyi toplumun sosyal, bilimsel teknolojik ve kültürel gelişimi destekleyecek düzeye ulaşmamaktadır (Aliyeva, 2015; Mammadov, 2008; Topuz, 2011).

Okul yönetiminin görev tanımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve güncel değişimleri takip etmemesi nedeniyle eğitim sisteminde yaşanan bir diğer sorun da idari yetersizliktir. Özellikle siyasi isteksizlik, okul yönetimindeki yönetim anlayışının merkezîyetçi yapıyı devam ettirme isteği hiyerarşi bozukluğuna neden olmaktadır. Tüm bunlar okulun ihtiyaçlarının doğru şekilde belirlenmesine engel olmaktadır (Johnson, 2004; Lepisto, 2004; Slova, Johnson ve Heyneman, 2007; Ulaş, 2007).

Diğer taraftan müfredatın anlaşılabilir şekilde tanımlanmaması (UNICEF, 2013), müfredatta var olan kitapların yetersizliği (Mammadov, 2008), yazılan kitapların dilinin ağır

olması (Ulaş, 2007) diğer eğitim sorunları olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra ezbere dayalı eğitim ve öğrencinin bilgi düzeyini ölçmeyen ölçme ve değerlendirme yönteminin varlığı (Ulaş, 2007), ebeveynlerin eğitim-öğretim sürecine katılımındaki isteksizliği, öğrenci öğretmen ilişkilerinin zayıf olması (UNICEF, 2013) ve kız çocuklarının giderek eğitimden uzaklaşması (UNICEF, 2001) eğitim sisteminde güncelliğini koruyan sorunlar olarak betimlenmiştir

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Günümüzde Azerbaycan eğitim sistemi içerisinde tüm kademelerde kayıtlı 4438 okul, 155940 öğretmen ve 1520186 öğrenci yer almaktadır (Azerbaycan Devlet İstatistik Kurumu, 2018). Bu sistemin geliştirilmesi, var olan eksikliklerin giderilmesi, sorunların çözülmesi için çeşitli düzenlemeler yapılmasına rağmen eğitim sisteminde hâlâ sorunların olduğu söylenebilir. Bu açıdan eğitim sisteminin önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin sistemin sorunlarına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının kayda değer olduğu düşünülmektedir. Çünkü alan yazın incelemelerinde Azerbaycan eğitim sisteminin sorunlarına odaklanan ve bütüncül olarak değerlendiren, aynı zamanda eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen herhangi bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Dolayısıyla sistemin sorunlarını öğretmen görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın alan yazında hissedilen bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı eğitim sistemi içinde hizmet veren öğretmenlerin bağımsızlık sonrası ülkenin eğitim sisteminde var olan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarmaktır.

### **Yöntem**

Bağımsızlık sonrası Azerbaycan eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaç edinen çalışma nitel araştırma yönteminin durum yaklaşımıyla şekillendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle çalışmada ifade edilen problem durumunun doğal ortamında ve bütüncül bir yaklaşımla algıların tümevarımcı bir analize ortaya konması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2015: 45). Burada durum; kişi, grup organizasyon veya bir olay olarak sınırları tanımlanan sistemdir. Sistem paydaşları arasında ilişkileri içeren bütüncül bir kavramdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 416). Durum çalışmasının üstün tarafı çalışmada ifade edilen amacın gerçek yaşam sınırları içerisinde araştırılmasıdır (Yin, 1984: 23). Aynı zamanda durum çalışması ile araştırma problemi ile ilgili özelleştirilmiş bir durum değil genel bir durumun belirlenmesi hedeflenir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 417). Bu çalışmada da Azerbaycan eğitim sisteminin bir durum olarak ele almak ve eğitim sürecinin önemli paydaşı olan öğretmen görüşleri esasında analiz ederek derinlemesine bulgular elde edilmesi hedeflenmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Azerbaycan'ın Bakü, Nahçıvan, Saatlı ve Sumgayıt illerinde öğretmen olarak görev yapan 110 öğretmen oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin sorunlarının farklı ve özgün boyutlarını belirlemek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Çünkü maksimum çeşitlilik örneklemeyle araştırmanın ifade edilen problemiyle ilgili çeşitlilik gösteren durumlar esasında ortak olguların varlığını bulmak ve bu çeşitlilik ile araştırma probleminin maksimum olabilir boyutlarını belirlemek hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 137). Böylece bu çalışmada da eğitim sistemi sorunlarına ilişkin zengin ve doyurucu bilgiler elde edilmesi amacı için öğretmen seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme uygun görülmüştür. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri**

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	66	60
	Erkek	44	40
Yaş	21-30 yaş	29	26.4
	31-40 yaş	27	24.6
	41-50 yaş	16	14.5
	51-60 yaş	34	30.9
	61 ve üzeri yaş	4	3.6
Eğitim düzeyi	Ön lisans	13	11.8
	Lisans	88	80
	Yüksek lisans	9	8.2
Mesleki kıdem	1-10 yıl	37	33.6
	11-20 yıl	20	18.2
	21-30 yıl	33	27.3
	31-40 yıl	17	15.4
	41 ve üzeri yıl	6	5.5
Branş	Sınıf Öğretmeni	22	20
	İngilizce	17	15.5
	Matematik	14	12.8
	Dil ve Edebiyat	9	8.2
	Fizik	9	8.2
	Tarih	8	7.3
	Rusça	7	6.4
	Biyoloji	6	5.4
	Coğrafya	6	5.4
	Kimya	5	4.5
	Psikoloji	4	3.6
Beden eğitimi	3	2.7	

Tablo 1'den görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin 66'sı (%60) kadın, 44'ü erkektir (%40). Yaş açısından değerlendirildiğinde, 21-30 yaş arası öğretmen sayısı 29 (%26,4), 31-40 yaş arası öğretmen sayısı 27 (%24,6), 41-50 yaş arası öğretmen sayısı 16 (%14,5), 51-60 yaş arası öğretmen sayısı 34 (%30,9) ve 61 yaş ve üzeri olan öğretmen sayısı 4'dür (%3,6). Katılımcı öğretmenlerin 13'ü (%11,8) ön lisans, 88'i lisans (%80) ve 9'u ise (%8,2) yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, 37 öğretmen (%33,6) 1-10 yıl arası, 20 öğretmen 11-20 arası (%18,2), 33 öğretmen 21-30 yıl arası (%27,3), 17 öğretmen 31-40 yıl arası (%15,4) ve son olarak 6 öğretmen (%5,5) ise 40 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında; 22 öğretmen (%20) sınıf öğretmeni, 17 öğretmen (%15,5) İngilizce, 14 öğretmen (%12,8) matematik, 9 öğretmen (%8,2) Azerbaycan dili ve Edebiyatı, 9 öğretmen (%8,2) Fizik, 8 öğretmen (%7,3) Tarih, 7 öğretmen (%6,4) Rusça, 6 öğretmen (%5,4) Biyoloji, 6 öğretmen (%5,4) Coğrafya, 5 öğretmen (%4,5) Kimya, 4 öğretmen (%3,6) Rehber öğretmen, 3 öğretmen (%2,7) ise Beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmaktadır.

### Veri Toplanması

Verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda tam yapılandırılmış sorular ile katılımcıların demografik bilgiler istenmiştir. İkinci kısımda ise yapılandırılmamış anket uygulanmıştır. Bu kısımda katılımcılardan yazılı olarak, Azerbaycan eğitim sisteminde sorun olarak gördükleri en önemli beş sorunu belirtmeleri ve gerekçeleri ile birlikte açıklamaları istenmiştir.

### Veri Analizi

Araştırma sonucu toplanan veriler, içerik ve betimleme yolu ile tümevarım analizi yapılmıştır. Bu analizle elde edilen verilerdeki kavram ve aralındaki ilişkiyi belirlemek için



yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013: 253). Verilerin analizinde ilk aşamada, elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra yazarlar tarafından birbirinden bağımsız olarak veriler kodlanmıştır. Ardından frekans ve yüzde değerler oluşturulmuştur. Süreç sonunda ise belirlenen sorunlar temelinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için yazarlar tarafından ayrı ayrılıkta oluşturulan kodlamalarda Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyuşum yüzdesi %86 olarak elde edilmiştir. Aynı zamanda bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmadan verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma metninde araştırma süreci detaylı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek bilgilere yer vermesi açısından özel alanlarına müdahale edilmemiştir ve kişisel bilgileri talep edilmemiştir. Bunun yanı sıra, elde edilen verilerde kategoriler arası bütünlük sağlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin çalışma hayatı ve Azerbaycan eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Eğitim sisteminin sorunları ilişkin 45 problemten oluşan genel bir tablo oluşturulmuştur. Daha sonra eğitim sorunlarının frekans dağılımı yüksek olan temalar doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Doğrudan alıntılarda katılımcı görüşleri Ö1, Ö2, Ö3, ... kısaltmasıyla verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

No	Sorunlar	f	%
1	Eğitim-öğretim kaynaklarının yetersizliği	21	9,2
2	Okulun donanımsal, fiziki (bina, yapı) yetersizliği	18	7,9
3	Öğretmen maaşlarının az olması	15	6,6
4	Öğrencilerin öğretim sürecine ilgisinin azalması	14	6,1
5	Öğrenci kazanımını ölçme yönteminin yanlış olması	13	5,7
6	Öğretmen niteliğinin düşük olması	12	5,3
7	Uygulanan eğitim programının kendisinden doğan sorunlar	11	4,8
8	Dersin kapsam olarak öğrenci yaşına uygun hazırlanmaması	9	3,9
9	Kitapların derslerin içeriğini anlatmada yetersiz kalması	8	3,5
10	Ders konularının günlük hayatla bağlantılı olmaması	8	3,5
11	Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki sorunlar	7	3,1
12	İşe alımlarda kayırmacılık yapılması	6	2,6
13	Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar	6	2,6
14	Veli-öğrenci ilişkisinden doğan sorunlar	6	2,6
15	Öğrencilerin aşırı internet kullanımı	5	2,2
16	Öğretmenlerin sosyal medya kullanımına çok zaman harcaması	5	2,2
17	Ders saatlerinin az olması	5	2,2
18	Eğitim sisteminde parasal problemler	4	1,9
19	Nitelikli öğretmenlere değer verilmemesi	4	1,9
20	Hizmet içi eğitimlerin düzenlenmemesi	4	1,9
21	Öğretmen mesleğinin hukuksal sorunlar	4	1,9
22	Değerlendirme ve hesap verebilirliğin olmaması	3	1,3
23	Ders kitaplarında bilimsel hataların olması	3	1,3
24	Derslerin pratik uygulamalarının olmaması	3	1,3
25	Öğretmenlerin mesleğe yönelik ilgisizliği	3	1,3
26	Sınıfın fiziki donanımının yetersiz olması	3	1,3
27	Öğrencilerin derslere olan devamsızlığının çoğalması	3	1,3

28	Öğretmenin plan/yazı tutma yükünün çoğaltılması	3	1,3
29	Kitaplarda konulara ilişkin ödevlerin miktarındaki eksiklikler	2	0,9
30	Aday öğretmenlere günün şartlarına uygun eğitim verilmemesi	2	0,9
31	Eğitim programının toplumsal ihtiyaç doğrultusunda planlanmaması	2	0,9
32	Eğitim teknolojilerinin yetersiz olması	2	0,9
33	Elektron kaynaklarının az olması	2	0,9
34	Öğrencileri okul kurallarına uymaması	1	0,4
35	Aile içi sorunları öğrencilere yansıtılması	1	0,4
36	Kız çocukların eğitimden uzaklaştırılması	1	0,4
37	Klasik eserlerin okunmaması	1	0,4
38	Konuların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde ele alınmaması	1	0,4
39	Ders konularında sıralama hatasının olması	1	0,4
40	Eğitim harcamaları adıyla bütçeden gereksiz harcamaların yapılması	1	0,4
41	İlkokullarda sınav uygulamasının olması	1	0,4
42	Rehber öğretmenlerinin olmaması	1	0,4
43	Eğitim kaynaklarında durmadan değişiklik yapılması	1	0,4
44	Öğretmenlerin mesleki yetersiz yetiştirilmesi	1	0,4
45	Öğretim yılının uzun olması	1	0,4
<b>TOPLAM</b>		<b>228</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin Azerbaycan eğitim sisteminde en fazla; eğitim-öğretim kaynaklarının yetersizliğini, okulun donanımsal, fiziki (bina, yapı) yetersizliği, öğretmen maaşlarının az olmasını, öğrencilerin öğretim sürecine ilgisinin azalmasını, öğrenci kazanımını ölçme yönteminin eksikliğini, öğretmen niteliğinin düşük olmasını, uygulanan eğitim programının kendisinden doğan problemleri, dersin kapsam olarak öğrenci yaşına uygun hazırlanmamasını sorun olarak algıladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, Azerbaycan eğitim sistemi içerisindeki sorunların başında (N=21) eğitim öğretim kaynaklarının yetersiz olması sorunu gelmektedir. Öğretmenler özellikle eğitim kaynaklarının, eğitimciler tarafından hazırlanmadığını, içerik olarak günümüz dünyasına uygun olmadığını ifade etmektedirler. Bu konuda Ö45 “İlköğretim ders kaynaklarında metinlerin uzun olması öğrencilerin cümleleri kavramamasına neden olmakta, Azerbaycan dilinin yapısı hakkında verilen tanımlar bilgi içermemekte, aksine öğrencinin algısında karışıklığa neden olmaktadır. Öğretmen başka kaynaklar kullanmazsa öğrencinin bilgi düzeyi aşağı olacaktır” şeklinde düşünmektedir. Bir başka öğretmen Ö57, “Matematik kitaplarında teoriler ispatsız verilmektedir”, Ö73 “Ders kitaplarında ödevlerin dili çok karmaşıktır. Bazı problem cümlelerini ben bile anlamakta zorluk yaşıyorum. Ev ödevlerini öğrenciler çoğu zaman yapamamaktadırlar. Ayrıca kitabın sonunda ödevlerin verilen cevapları bile yanlıştır” şeklinde ifadesiyle eğitim kaynaklarını eğitim programları ve öğretim alanındaki uzmanlar tarafından değil de alanla ilgisi olmayan kişiler tarafından hazırlandığını ileri sürmektedirler.

Azerbaycan eğitim sisteminde öğretmenlerin belirttikleri sorunlardan bir diğeri de (N=18), okulun donanımsal yetersizliğidir. Bu kapsamda Ö3 “okulumuzda fizik, kimya laboratuvarları yoktur. Okulda pergel bile yoktur” şeklinde ifade etmektedir. Ö26 “okulumuz donanımsal olarak yetersizdir. Tamir değil, yerine yeni okul yapılması gereken durumdadır. Sınıf kapıları kırık, camlar yok, kışın ısıtamıyoruz. Öğrenciler de kışın okulda hastalandıkları için velileri okula göndermiyor” şeklinde ifade ederek durumun ciddiyetini anlatmak istemektedir. Ö61 “Bir insana teorik bilgiler ne kadar gerekliyse, pratik de o kadar önemlidir. Beden eğitimi hocasıyım ancak spor salonumuz yoktur. Sınıflarda öğrencilere sadece teorik bilgiler veriyorum. Bahçede bazen top oynuyorlar. Topu kendileri getiriyor, okulda top bile yoktur” ifadesini belirterek aynı zamanda okulların teorik bilgi verme yeri olmadığını hayatta bağdaşması gerektiği konusuna dikkat çekmektedir.

Eğitim sisteminde en çok dile getirilen sorunlardan bir başkası (N=15) öğretmen maaşlarının az olmasıdır. Ö1 “aldığım maaş bekâr olmama rağmen kendi ihtiyaçlarımı ödemiyor. Bu maaşla aile geçindirmek imkânsızdır.” Bir başka öğretmen, Ö4 “maaşlar çok azdır. Bu nedenle evimi, ailemi geçindirmek için başka işler de yapıyorum. Bu da öğretmenlik işime engel olabiliyor.” Ö8 “öğretmenin maaşı onun ders saatine uygun hesaplanmıyor. Tam maaş için ders yükümüzün 18 saat olması gerekiyor. Ben de coğrafya öğretmeniyim. Ancak 5. sınıftan 11. sınıfa kadar coğrafya dersi için toplamda 11 saat ayrılmaktadır. Ayrıca okulumuzda öğretmen sayısı da çoktur. Başka iş yaparsam öğretmenliği de maaş karşılığı iş olarak göreceğim ve öğrencilere iyi bir eğitim veremeyeceğim, maaş konusunun mutlaka devlet düzeyinde ele alınması gerekmektedir” şeklinde ifade ederek öğretmenlerin geçim sıkıntısı yaşadıklarını gerekçeleriyle açıklamış ve bu sorun düzenlenmezse olabilecek durumları belirtmiştir.

Bağımsızlık sonrası Azerbaycan eğitim sistemine ilişkin öğretmenler (N=14), öğrencilerin derse ilgisinin azalmasını bir başka sorun olarak belirtmişlerdir. Ö9 olarak kodlanmış öğretmene göre, “Bilgi çağını yaşadığımız bu günlerde, öğrenciler derse gelmek yerine tüm zamanlarını telefon ve internet başında sosyal medyada geçirmek istiyorlar. Özellikle okula telefon getiren öğrenciler ders dinleme yerine telefonları ile oynamaktadırlar. Öğrencilerin derse ilgisi aşırı derece düşmektedir. İnternet kullanımı, tüm zamanlarını alıyor.” Ö11 sorunu “öğrencilerimden; derste öğreneceklerimi internetten öğreniyorum. Bu nedenle okulu gereksiz buluyorum diyenler vardır” şeklinde ifade etmiştir. Ö109 “Öğrencilerin okuma isteği yoktur. Çünkü eğitim aldıktan sonra ihtisasa uygun işin bulunamaması, maaşların düşük olmasını her kesten duyuyorlar. Bu da onları eğitilmiş insan olmak isteği yerine, iş hayatına atılmayı, ticarete atılmayı yeğliyorlar” şeklinde ifade ederek, öğrencilerin derse olan ilgisinin azalmasını gerekçelendirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13’ne göre bir diğer sorun öğrencilerin kazanımını, derse kavrama düzeyini ölçme yönteminin yanlış olmasıdır. Ö21 “Öğrencilere teorik bilgiler veriyoruz. Ardından ezberlemesini ve sınava girip doğru seçeneği yazmasını istiyoruz. Bu öğrenciye bir şey katmıyor. Onun bilgisini ölçmüyor. Sadece ezberleme düzeyi nedir onu belirliyor” şeklinde ifade etmiştir. Ö37 Öğrencileri hayata hazırlamıyoruz. Günlük hayatı bir şekilde yaşaması için çalışıyoruz. Yani hayatla bağdaşan bilgi verilmediği gibi, onların bilgilerinin ölçülecek test sistemi de bir şey katmıyor. Bazı üst sınıflarda sözlü sınavlar yapılırsa da ders kavrama düzeyini ölçmede yetersizdir. Bir şekilde okuldan mezun oluyor, üniversite sınavını kazanamıyor, iş için girdiyi sınavlardan iyi puan toplayamıyor. Çünkü bilgi ölçme teknikleri düzeylere göre bir-birinden farklılaşmakta ve tamamlayıcı değildirler” şeklinde ifade ederek, öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçme tekniklerinin sorun teşkil ettiğini ve onları gelecek hayata hazırlamada, yaşam-egitim ilişkisini kurmada etkisiz kaldığını gerekçeleri ile belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre eğitim sisteminde sorunlardan biri de öğretmen niteliğinin düşük olmasıdır. Ö28 “özellikle genç öğretmenlerin alan bilgileri çok düşüktür ve çağdaş dönemin eğitimin amaçlarıyla bağdaşmamaktadır. Bu konuda bakanlık da bir şeyler yapmıyor” şeklinde belirtmiştir. Ö46 “Öğretmen maaşının az olması nedeniyle bilgili kişiler başka işlerle uğraşmaya yöneliyorlar. Düşünün sınıf öğretmeni mezunu ancak esnafılık yapıyor. Bundan başka diploması varsa zaten eğitilmiştir düşüncesiyle bakanlık kontrol sağlamıyor” şeklinde fikir bildirmiştir. Ö67 “Okulumuzda erkek öğretmen yoktur. Çünkü erkekler ticari işler ile uğraşıyorlar ve haklıdırlar. Nedeni, öğretmen maaşlarının düşük olmasıdır. Onlar da ailelerini geçindirmek için buna mecburdurlar” biçiminde düşüncesine yer vermiştir.

Eğitim sistemine yönelik sorunlara ilişkin öğretmenlerin 11’i hali hazırda uygulanan eğitim sisteminin kendisini sorun olarak gördüklerini açıklamıştır. Özellikle eğitim camiasında kıdemi çok olan öğretmenler bu konuda fikir bildirmişlerdir. Ö33 “Kurikulum diye bir sistem getirdiler. Eğitim sistemimiz tamamen mahvoldu. Sovyet eğitim sistemini geliştirerek, kendi

milliliğimize uygunlaştırarak daha kaliteli bir sistem oluşturmak yerine, kimliğimize uymayan bir sistem getirildi. Kaç yıllık öğretmenim ben bile bu sistemin hala ne olduğunu anlayamıyorum. Yeni gelen öğretmenler bu sisteme uygun üniversite eğitimi bile almıyorlar” şeklinde sorunun temelinde eğitim sisteminin yattığını belirtmiştir. Ö101 sorunu “Kurikulum adıyla bir eğitim sistemi olmaz. Zaten tercümesi müfredat demektir. Ancak bizde oluyor. Sisteme uygun kitaplar hazırlandı gibi ama tamamen hatalarla doludur. Yeni ders ve kitaplar getirildi, öğretmen bile anlayamıyor. Zaten üniversiteden nitelikli öğretmen yetişip gelmiyor. Bu eğitim sistemi gençlerimizi cahil yapacaktır” biçimde yorumlayarak sistemdeki sorunları hataları ile birlikte açıklamıştır.

Öğretmenlerin 9’u eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlardan bir diğerinin kitapların öğrencilerin yaşına uygun hazırlanmaması sorunu olduğunu belirtmiştir. Ö88 sorunu “Dördüncü sınıf Azerbaycan dili kitabında etik değer ve ilkelerden yoksun ödevler vardır. Öğrenci buradan bilgi yok topluma zarar verecek küfürleri öğreniyor” şeklinde belirtmiştir. Ö94 probleme ilişkin durumu “Altıncı sınıf matematik kitabında sayılardan çok cümleler vardır. Hatta bunlar zorluk derecesine göre üniversite düzeyine uygun ödevleri olan kitaplardır. Öğrenciye 45 dakika içinde bunu anlatmak çok zordur. Konuların çok olması nedeniyle de bir konunun üzerinde çok duramıyorum” biçiminde kaleme almıştır. Ö106 “sınıf öğretmeniyim. İkinci sınıf öğrencilere Ana dili öğretmeden Rusça eğitimi vermek zorunda kalıyorum. Çünkü bu sınıfta işlenmeli ve yabancı dil öğrenmelidir. Ne ders ne de kitap kesinlikle 7-8 yaş için uygun değildir” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, Azerbaycan eğitim sistemindeki sorunlara ilişkin yukarıda ifade edilen görüşlerinin yanı sıra; kitapların ders içeriğini anlatmada yetersiz kalması, ders konularının günlük hayatla bağlantılı olmaması, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki sorunlar, işe alımlarda kayırmacılık yapılması, okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar, veli-öğrenci ilişkisinden doğan sorunlar, öğrencilerin aşırı internet kullanımı, öğretmenlerin sosyal medya kullanımına çok zaman harcaması, ders saatlerinin az olması vb. şeklinde görüş belirtmişlerdir.

### **Tartışma**

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Azerbaycan eğitim sistemine ilişkin olarak belirttikleri sorunlar; eğitim-öğretim kaynaklarının yetersizliği, okulun donanımsal, fiziki (bina, yapı) yetersizliği, öğretmen maaşlarının az olması, öğrencilerin öğretim sürecine ilgisinin azalması, öğrenci kazanımını ölçme yönteminin eksikliği, öğretmen niteliğinin düşük olması, uygulanan eğitim programının kendisinden doğan problemleri, dersin kapsam olarak öğrenci yaşına uygun hazırlanmaması olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bu sorunlar Lepisto (2004), Slova, Johnson ve Heyneman (2007), Mammadov (2008) ve Ulaş (2007) çalışmaları ile örtüşmektedir. Reform sonrası programların uygulanmasına karşın bu sorunların hala devam etmesi yeni müfredat uygulamasını da sorgulatmaktadır. Çünkü çalışmada belirtilen sorunların bir birileri ile ilişkili olması, hatta iç içe geçmesi hangisinin neden, hangisinin sonuç olduğunun kestirilmesi oldukça güç görünmektedir. Örneğin en önemli olarak görülen dersin kapsam olarak öğrenci yaşına uygun hazırlanmaması, yine önemli sorunlar arasında görülen öğrencilerin öğretim sürecine ilgisinin azalmasının var oluşu nedenidir. Aynı zamanda öğretmen maaşlarının az olması, okulun donanımsal, fiziki yetersizliği, eğitim-öğretim kaynaklarının yetersizliği, işe alımlarda kayırmacılık yapılması, nitelikli öğretmenlere değer verilmemesi, hizmet içi eğitimlerin düzenlenmemesi gibi sorunlar nedeniyle öğretmen niteliğinin düşük olması bu sorunların nedeni ya da sonucu olabilmektedir.

Öğretmen maaşlarının düşük olması bu mesleğe yönelmede ve mesleği cazip hale getirmede engel teşkil etmektedir. Johnson’un (2004) çalışmasında belirttiği gibi finansal kaynaklar gerekli kurumlarca belirlenen hedefler doğrultusunda harcanamaması öğretmen maaşlarının düşük olmasını açıklamaktadır. Nitekim 2016 yılından 2017 yılına doğru öğrenci sayılarında 58438 kişi artış olmasına rağmen 2016 yılında toplam öğretmen sayısı 157018 kişi

iken, 2017 yılında öğretmen sayı 155940 kişiye gerilemiştir. Bu da okulların kapanmasına neden olmaktadır. Yine aynı yıllara göre örgün eğitim veren okul sayısı 2016'de 4452 iken 2017 yılında 4438 olmuştur (Azerbaycan Devlet İstatistik Kurumu, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, Azerbaycan eğitim sisteminin önemli görülen sorunlardan diğeri fiziki ve donanımsal yetersizlikler, eğitim-öğretim kaynaklarının yetersizliği, okulun donanımsal, fiziki (bina, yapı) yetersizliği, sınıfın fiziki donanımının yetersiz olması, eğitim teknolojilerinin yetersiz olması, elektron kaynaklarının az olmasıdır. Bu sorunlar eğitim harcamaları adıyla bütçeden gereksiz harcamaların yapılması olarak belirtilen diğeri sorunun çıkış noktası olabilmektedir. Ayrıca bu sorunu hem finansal hem de ezberci eğitimle birlikte ele almak gerekmektedir. Çünkü donanımsal yetersizlik öğrencinin eğitim alma düzeyini de etkilemektedir. Bu nedendir ki, öğretmenler, öğrencilerin öğretim sürecine ilgisinin azalması, öğrencilerin aşırı internet kullanımı, derslerin pratik uygulamalarının olmaması, öğrencilerin derslere olan devamsızlığının çoğalması, eğitim programının toplumsal ihtiyaç doğrultusunda planlanmaması, öğrencileri okul kurallarına uymaması, kız çocukların eğitimden uzaklaştırılması, klasik eserlerin okunmaması, konuların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde ele alınmaması, öğretim yılının uzun olması gibi sorunları da belirtmiştir. Bu finansal kaynak ile eğitimsel niteliğin karşılıklı ilişkisini ortaya koymaktadır.

Finansal sorun, Azerbaycan eğitim sisteminin aşırı merkezi yönetim şekline sahip olmasından da kaynaklanmaktadır. Azerbaycan Cumhuriyeti'nde eğitim harcamalarının neredeyse tamamı kamu kaynakları ile finanse edilmektedir. Okulların harcama kalemleri bile merkez örgütlerince belirlenmektedir. Dolayısıyla okulların kendi olanakları ile kısmi iyileşmeler olsa bile eğitime ayrılan kaynaklar artırılmadıkça okulların fiziki yetersizliklerinin ve donanım gereksinimlerinin azalması güç görülmektedir. Azerbaycan Eğitim Bakanlığının bütçesinin kamu harcamaları içindeki oranı 2005 yılında 1,3% iken 2017 yılında 0,6% olmuştur (Azerbaycan Devlet İstatistik Kurumu, 2018). Bu durum kamu harcamaları içerisinde eğitime ayrılan payın azaldığını göstermektedir.

Azerbaycan eğitim sisteminin en temel sorunlarından biri de eğitimde fırsat eşitsizliğidir. Aynı zamanda kızların okuldan uzaklaşması eğitimde cinsiyet açısından fırsat eşitsizliğini artırmaktadır (UNICEF, 2013). Abaslı'nın (2018) Azerbaycan'da erken evlilik üzerine yaptığı araştırmada 1999-yılında 18 yaş altı evlenen kızların sayısı 2649 iken 2011 yılında bu rakam 5138'e yükselmiştir. Kızların erken yaşta evlenmesi yine eğitimle ilgili bir sorun olarak değerlendirilebilir. Anne-babanın eğitim seviyesi çocuğun okula yönelmesi sürecinde büyük önem arz etmekte ve eğitim seviyesi yüksek olan ailede büyüyen çocukların eğitimlerini devam ettirme şansının daha fazla olması bilinen bir gerçektir (Abaslı, 2018). Aynı zamanda, eğitime erişim konusundaki eşitsizliği çözüme adına çeşitli çabalar da bulunmaktadır. Eğitime erişimdeki eşitsizliğin çözülmesi politika yapıcılar tarafından öncelikli bir sorun olarak ele alınmıştır. Ancak, "Sabah Grupları" diye yeni yaklaşım benimsenmiş ve yetenekli ve başarılı öğrenciler bu eğitim sistemine alınmıştır. Ayrıca en nitelikli öğretmenler de bu okullarda ders vermesi için seçilmiştir. Bu da ekonomik ve kültürel olarak avantajlı ailelerin çocukları, bu avantajları mevcut eğitim sistemi sayesinde artırarak kullanmaktadır. Sosyo-ekonomik olarak düşük gelirli aileler ise bu eğitime erişememektedir. Kırsal kesimdeki öğrencilerin ise böyle bir eğitime ulaşımı neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Bu nedendir ki, 2016 ve 2017 yılında her bin kişiden mezun olan üniversiteli sayısı 38 olarak kalmıştır (Azerbaycan Devlet İstatistik Kurumu, 2018).

Bunun dışında kitapların derslerin içeriğini anlatmada yetersiz kalması, ders konularının günlük hayatla bağlantılı olmaması, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki sorunlar, okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar, veli-öğrenci ilişkisinden doğan sorunlar, öğretmenlerin sosyal medya kullanımına çok zaman harcaması, ders saatlerinin az olması, ders kitaplarında bilimsel hataların olması, derslerin pratik uygulamalarının olmaması, kitaplarda konulara ilişkin ödevlerin miktarındaki eksiklikler, eğitim programının toplumsal ihtiyaç doğrultusunda

planlanmaması, aile içi sorunları öğrencilere yansıtılması, klasik eserlerin okunmaması, ders konularında sıralama hatasının olması, ilkokullarda sınav uygulamasının olması, rehber öğretmenlerinin olmaması, öğretmenlerin mesleki yetersiz yetiştirilmesi, öğretim yılının uzun olması sorunlarıdır. Öğretmenlerin ifade ettikleri bu sorunlar Mammadov (2008) ve Ulaş (2007) tarafından yapılan çalışmalarında görmek mümkündür. İlgili çalışmaların on yılı aşkın süre önce yapılmasına rağmen bu sorunların devam etmesi Lepisto'nun (2004) ifade ettiği gibi, yönetimin bu konudaki siyasi isteksizliği ile açıklanabilir. Nitekim eğitimin kalitesi açısından bu sorunlar da en az yukarıda tartışılan sorunlar kadar önemli sorunlardır.

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde yeniliklerin ömrü de kısa olmaktadır. Toplumlar eğitim sistemlerini gelişen ve değişen duruma ayak uyduracak şekilde planlamak ve nitelik üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bu nedendir ki, eğitim üzerine yapılacak araştırmaları daim güncelliğini korumakta ve var olan sorunları ortaya çıkararak politika üreticilere çözüm önerileri geliştirmek önem arz etmektedir. Azerbaycan'daki eğitim sistemi sorunlarını durum analizi çerçevesinde ele alan bu çalışmada var olan sorunlar öğretmenlerin görüşleri esasında belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara esasen bağımsızlığın ilk yıllarından itibaren var olan sorunların büyük bir kısmının hala devam ettiği görülmektedir. Bu da 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli beşerî sermayeye sahip olmanın yolunu engellemektedir.

Öğretmen görüşleri esasında belirlenen sorunların çözümü için bazı politikalar da uygulanmaktadır. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerin alan bilgileri belirli dönemler itibariyle mesleki bilgi sınavları ile (Tahsil Nazırlığı, 2016) ölçülmekte ve bu sınav sonucuna bağlı olarak maaşları belirlenmektedir. Aynı zamanda 2019 yılından itibaren üniversitelere geçiş sınavı iki aşamalı olarak uygulanacaktır. Bu uygulamaya göre okul bitirme sınavı ilk aşama, üniversiteye geçiş sınavı ikinci aşamadır. Daha önce 700 puan üzerinden sadece üniversiteye geçiş sınavı uygulanırken şimdi okul bitirme sınavı 300 puan, üniversiteye geçiş puanı 400 olacak şekilde hesaplanacak ve üniversiteyi bu puanların toplamı üzerinden kazanacaklardır. Bu sınavda test sorularının yanı sıra ilk aşamada açık uçlu sorular uygulayarak öğrencinin ezber dayalı bilgileri değil öğrenim durumu ölçülmesi hedeflenmektedir (Devlet İmtahan Merkezi, 2019). Bu uygulama ile öğretmenler hem kendi üzerlerinde daha fazla çalışma sorumluluğu hissedecek hem de öğrencilerin ezber dayalı eğitimleri yerine bilgi edinme üzerine yoğunlaşması sağlanacaktır. Diğer bir gelişme de Devlet Sınav Merkezi (DİM) okullarda uygulanan sınavlar için soru bankasını öğretmenlerden gelen sorular esasında kurgulamaktadır. Bu da hazırlanan soruların eğitim öğretim faaliyeti dışında olan kişilerden değil gerçekten eğitimle uğraşan kişiler tarafından sağlanmasının bir göstergesidir. Okul müdürlerinin gelişimi için hukuk, maliye ve okul yönetimi gibi alanlarda Bakanlık tarafından gerçekleştirilen sertifika programlarına katılması zorunlu hale getirilmiştir. Bunun idari yetersizliğin azalmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

## Sonuç

Bir ulusun yaşaması, onun kültür ve geleneklerini gelecek nesillere aktarması ve sosyo-ekonomik olarak refaha ulaşması nitelikli eğitimi ile direkt ilişkilidir. Bu nedenle bir ülkenin eğitim üzerine yapılan çalışmalar güncelliğini korumakta ve yeni plan, program ve politikaların oluşturulmasına ışık tutmaktadır.

1991 yılında bağımsızlığını kazanan Azerbaycan Cumhuriyeti eğitimde reform üzerine odaklanmıştır. Ancak yapısal geçiş süreci ve ekonomik istikrarsızlıklar reformun önünde büyük engel teşkil etmekteydi. Buna rağmen Dünya Bankası'ndan sağlanan destek ile çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Çalışmanın literatür kısmında yer alan çalışmalar reform öncesi durumun finans, donanımsal yetersizlikler, yolsuzluk ve öğretmen meslek bilgisi yetersizliği olduğunu göstermiştir. Fakat alan yazın incelemelerinde bağımsızlık sonrası Azerbaycan Cumhuriyetinde eğitim sisteminin sorunlarına odaklanan ve var olan sorunların öğretmen perspektifinden değerlendirildiği araştırma bulgularına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu

çalışmadan elde edilen bulguların alan yazındaki boşluğu kısmen de olsa dolduracağı ve konuyla ilgili ilerideki süreçlerde araştırma yapmayı hedefleyen araştırmacılara kaynak olacağı ve ışık tutacağı umulmaktadır. Aynı zamanda ifade edilmelidir ki, öğretmenler eğitim sisteminin en önemli paydaşlarındandır. Eğitim sisteminde büyük önem arz eden öğretmenlerin bakış açısından bakarak eğitim sisteminin sorunlarına yönelik daha sağlıklı ve gerçeği yansıtan değerlendirmelerin alınabileceği düşünülmektedir.

### **Öneriler**

Elde edilen bulgular ve var olan çözüm programlarına rağmen Azerbaycan eğitim sisteminde bir plansızlığın hala var olduğu söylenebilir. Bu plansızlığa karşı, uygulayıcılar, eğitimin niteliğinin artırılması için okul terklerinin azaltılması, öğretmen yetiştirme politikalarına öncelik verilmesi, kamu harcamaları içerisinde eğitimin payının artırılması ve doğru şekilde kullanılmasının sağlanması, teftiş sisteminin geliştirilmesi gibi hedeflere yer vermelidirler. Özellikle dezavantajlı gruplar olarak ifade edilen kız çocuklarının, yoksulların, kırsal bölgelerdeki çocukların eğitime erişimdeki engellerin olabildiğince azaltılması için önlemler alınmalıdır. Bu önlemler gerçekte sosyal devlet olmanın da bir koşuludur. Bunun yanında özellikle öğretmen yetiştirme konusundaki uygulamaların gözden geçirilmesi ve sık değiştirilen uygulamalar yerine geleneği olan ve kurumsallaşmış uygulamaların yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda idari yetersizliklerin ortadan kaldırılması için okul yöneticilerine özerklik verilmesi ve yüksek lisans zorunluluğu getirilebilir.

Gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar; var olan durumu ortaya koymaya çalışan bu çalışmadan elde edilen bulguların sebep sonuç ilişkisi araştırılarak sorunun kaynağına ulaşılması için çözüm öneriler getirilebilir. Eğitimde var olan sorunların öğrenciler ve ebeveynler gözüyle araştırılması ve bu çalışmadan elde edilen bulgular ile karşılaştırılması önerilebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ayrı ayrılıkta ele alınarak derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Örneğin okul yöneticilerinin idari yetersizlikleri ele alınarak yöneticilerden elde edilecek veriler çerçevesinde okul içi sorunların hızlı ve etkili çözüme kavuşturulması yolları belirlenebilir. Son olarak benzer çalışmaların farklı bölgeleri kapsayacak şekilde yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Abaslı, K. (2018). Sağlıklı bir yaşam için erken nikahlara son. *Üç Çizgi Dergisi*, 2(4), 11-14.
- Ağamaliyev, R. (1999). Azerbaycan Cumhuriyeti eğitim sistemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/icindekiler.html](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/icindekiler.html), erişim tarihi 08.04.2017.
- Aliyeva, S. (2015). Образование в Азербайджане: Реформы и социальные проблемы” [Azerbaycan’da eğitim: Reform ve sosyal sorunlar], *Актуальные Проблемы Социологии Молодежи, Культуры, Образования и Управления: Материалы Международной Конференции*. 28 Февраля Екатеринбург: УрФУ, С.III, s. 9-14.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası. (1995). <http://www.president.az/azerbaijan/constitution>, erişim tarihi 08.04.2017.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Alanında Reform Programı. (1999). <http://www.e-qanun.az/framework/5363>, erişim tarihi 08.04.2017.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Nazırlığı. (2016). *Müəllimlərin bilik və bacarıqlarının diaqnostik qiymətləndirilməsi* [Öğretmenlerin alan ve meslek bilgisinin değerlendirilmesi], <http://www.edu.gov.az/upload/file/teqdimat/2016/01.pdf>, erişim tarihi 24.04.2019.
- Azerbaycan Devlet İstatistik Kurumu, (2018), *Azerbaycan’da eğitim, bilim ve medeniyet: İstatistik mecmua*. <http://www.stat.gov.az>, erişim tarihi 20.12.2018.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- DİM. (2019). *Dövlət imtahan mərkəzi 2019/2020-ci tədris ili üçün Azərbaycan Respublikasının Ali təhsil müəssisələrinə tələbə qəbulu elan edir* [Devlet sınav merkezi 2019-2020 eğitim yılı için Azerbaycan Cumhuriyeti lisans ve ön lisans kurumlarına öğrenci kabulü ilanı], <http://eservices.dim.gov.az/erizebak/erize/>, erişim tarihi 24.04.2019.
- Gezenferoğlu, M. (2010). <http://www.anl.az/down/meqale/xalqqazeti/2010/iyun/125308.html>, erişim tarihi 08.04.2017.
- İsgenderov, A. (2015). Azerbaycan Halk Cumhuriyeti - Doğuda ilk Demokratik Cumhuriyet. *Halk Gazetesi* 113.
- Johnson, M. S. (2004). Trends in secular educational development in Azerbaijan and Central Asia: Implications for social stability and regional security. *NBR Analysis*, 15(5), 7-56.
- Lepisto, E. J. (2004). *Educational trends in Azerbaijan* (Unpublished Country Study Prepared for NBR Central Asia Education Study 2003-2004). Seattle, Wash. The National Bureau of Asian Research.
- Lepisto, E., & Kazimzade, E. (2008). Coercion or compulsion? Rationales behind informal payments for education in Azerbaijan. *European Education*, XL(4), 70-92. doi: 10.2763/EUE1066-4934400404.
- Mammadov, J. (2008). *Bağımsızlık sonrası Azerbaycan Eğitim sistemindeki değişim ve gelişmeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Merdanov, M. (2003). *Restructuring Azerbaijan’s educational system*. [http://azer.com/aiweb/categories/magazine/74\\_folder/74.articles/74\\_education.html](http://azer.com/aiweb/categories/magazine/74_folder/74.articles/74_education.html), erişim tarihi 24.09.2019.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Oğan, S. (1992). *Azerbaycan iktisadi dünyası*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Paşayev, E., & RÜSTEMOV, F. (2007), *Pedagoji: Yeni ders kitabı*. Bakü: Nurlan.
- Silova, I., Johnson, M. S., & Heyneman, S. P. (2007). Education and the crisis of social cohesion in Azerbaijan and Central Asia. *Comparative Education Review*, LI(2), 159-180. doi: 10.1086/512022.



- Tahsil Hakkında Azerbaycan Cumhuriyeti Kanunu. (2009). <http://edu.gov.az/az/page/72/302>, erişim tarihi 08.04.2017.
- Topuz, B. (2011). Historical development of Azeri Education system and the effects of the private Azerbaijani-Turkish schools. *Journal of Educational and Social Research*, 1(5), 11-20.
- Ulaş, Ş. (2007). *Türkiye-Azerbaycan eğitim sistemleri ve eğitim ilişkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO. (1997). *Technical and vocational education in Azerbaijan* (Documnet Nr Ed/IUG/013). Berlin: UNESCO.
- UNICEF. (2001). Reaching the last few: Girls' education in Azerbaijan, [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/AZE\\_01-003.pdf](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/AZE_01-003.pdf), erişim tarihi 24.04.2019.
- UNICEF. (2013). *Out of the box: A formative evaluation of active learning policy and practice: Final report of UNICEF Azerbaijan*. Saint Paul, MN: Miske Witt & Associates.
- WB. (2017). Azerbaijan - EDUC SECT DEVT 2, <http://documents.worldbank.org/curated/en/260051497975564590/pdf/ICRR-Disclosable-P102117-06-20-2017-1497975540379.pdf>, erişim tarihi 24.04.2019.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zulfugarov, S., Nagiyeva, T., Efendiyev, T., Abbaslı, F., & Sadıgzade, O. (2007). *The state of youth in Azerbaijan: Summary of analytical report*. Moscow: UNESCO. [http://www.azerbaijans.com/content\\_531\\_az.html](http://www.azerbaijans.com/content_531_az.html), erişim tarihi 08.04.2017.

## EXTENDED SUMMARY

Today, it is accepted that education is a strategically important field of activity in Azerbaijan, which is effective in the development of society and the state in general and which forms the basis of development. In the Republic of Azerbaijan, the educational system is secular as well as democratic. National and international values form the basis of the education system (Ağamaliyev, 1999). In Article 4 of the “Law of the Republic of Azerbaijan on Education”, the general objectives of education are as follows; To educate citizens and individuals who understand their responsibility to the Azerbaijani state; respect the national traditions and democratic principles of the people; respect for human rights and freedoms, and are loyal to the ideas of patriotism and Azerbaijanis; to prepare modern thoughtful and competing expert staff that protect and develop national spiritual and universal values, are able to evaluate enterprises and innovations with a broad world view, and possess theoretical and practical knowledge; systematic knowledge, skills and habits to be adopted and to increase the residency, education, social life, and to prepare for efficient labor activity (Tahsil Hakkında Azərbaycan Cumhuriyeti Kanunu, 2009).

The system of education of the Republic of Azerbaijan after independence was regulated by the “Law No. 324 on Education of the Republic of Azerbaijan” adopted in 1992. This law was reformed with the decree 833-IIIQ of the President of Azerbaijan on 19 June 2009. Today, the system of education in Azerbaijan is a large system consisting of approximately 4438 schools, 155940 teachers and 1520186 students (Azərbaycan Devlet İstatistik Kurumu, 2018). Although various arrangements have been made to improve this system, to eliminate existing deficiencies and to solve problems, it can be said that the problems still persist in the system of education. In this study, it was aimed to reveal teachers’ opinions about the problems that exist in the system of education of the country after independence.

The study has been shaped with the case approach which is one of the qualitative research methods. Maximum diversity sampling technique was preferred in order to determine the different and specific dimensions of the problems of the system of education. The study group of the research consists of 110 teachers working in Baku, Nakhchivan, Saatly and Sumgayit provinces of Azerbaijan in 2016-2017 academic year. The questionnaire technique was used to collect the data. The survey consists of two parts. In the first part, the demographic information of the participants and the fully structured questions were asked. In the second part, unstructured questions and participants were asked in writing to identify the five most important problems that they see as problems in the system of education of Azerbaijan and to explain them together with their reasons.

According to the perceptions of the teachers participating in the research, the following problems are most common in the education system of Azerbaijan; insufficiency of educational resources, lack of equipment (building, structure) of the school, low teacher salaries, decrease in students' interest in teaching process, lack of method of measuring student achievement, low level of teacher quality, problems arising from the applied education program and failure to prepare the course in accordance with the student age.

Teachers also stated that the books were insufficient in explaining the content of the course, that the subjects were not related to daily life, problems in the teacher-student relationship, nepotism in recruitment, problems in school-family relations, problems arising from the relationship between parents and students, teachers were using excessive internet. stated that they spend a lot of time and lesson hours are less.

Teachers also mentioned problems in teacher-student, school-family and parent-student relationships. In addition, they stated that the hours of education were insufficient, that the books were insufficient to explain the content of the course, that the subjects were not related to daily life, that favoritism was used in recruitment, that the students used excessive internet, and that the teachers spent a lot of time using social media.

It seems quite difficult for the problems mentioned in the study to be related to each other and even to be intertwined. For example, the most important course is not prepared in accordance with the age of the student in scope, again, among the important problems of the students' interest in the teaching process is the reason for the decrease. The financial problem, which is one of the problems mentioned, stems from the fact that the education system in Azerbaijan has an extremely centralized form of government. Therefore, even if there are partial improvements with the opportunities of the schools themselves, it is difficult to decrease the physical deficiencies and hardware requirements of the schools unless the resources allocated to education are increased. When the findings were evaluated as a whole; It can be stated that most of the problems that have existed since the first years of independence still continue. This hinders the way of having qualified human capital that can meet the needs of the 21st century.

Despite the findings and the solution programs available, it can be said that there is still a lack of planning in the education system of Azerbaijan. Against this unplanned implementation, practitioners should include goals such as reducing school drop-outs, prioritizing teacher training policies, increasing the share of education in public expenditures, and improving the inspection system to improve the quality of education. Measures should be taken to reduce barriers to access to education of girls, poor, rural children, particularly disadvantaged groups. These measures are actually a condition of being a social state.

## TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE DÜNDEN BUGÜNE TOPLU ÖĞRETİM ANLAYIŞI

Gülsüm YILDIRIM\*

### Özet

*Eğitim her dönem olduğu gibi günümüzde de önemli bir işleve sahip olmaktadır. Nitekim son yüzyıllarda eğitimin hak olduğu ve zorunlu olması devlet politikaları arasında yer almaktadır. Bireyin kendini tanımaya ve içinde yaşadığı çağa uyum sağlamasına yardımcı olan eğitimin işlevi günümüzde daha çok vurgulanmaktadır. Bu durumda çocukların gelişim düzeyine uygun olarak eğitim programlarının düzenlenmesi önem kazanmaktadır. Birinci devre dersi olarak kabul edilen ve toplu öğretime göre oluşturulan hayat bilgisi dersi bu amaçla oluşturulmuştur. 1926 yılında resmi olarak toplu öğretim anlayışına geçilse de bu tam olarak sağlanmamıştır. Ancak süreç içerisinde toplu öğretim anlayışına birinci devre için sağlandığı eğitim uzmanları tarafından kabul edilmektedir. Bununla birlikte ikinci devre için 1962 sonrasında sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersleriyle toplu öğretim anlayışına geçildiği söylenebilir. Ancak 2012 yılından sonra ikinci devre dersi olan fen bilgisi dersi 3. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. Bu kapsamda toplu öğretim anlayışı ile ilgili sorular oluşturmakta olup çalışmada bu durum tartışılmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** *Toplu Öğretim, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri*

## COLLECTIVE TEACHING UNDERSTANDING AT THE REPUBLIC OF TURKEY FROM PAST TO PRESENT

### Abstract

*Education has an important function as it is in every period. As a matter of fact, it is among the state policies that education is right and compulsory in the last centuries. The function of education, which helps the individual to recognize himself and adapt to the age in which he lives, is more emphasized today. In this case, it is important to organize educational programs in line with the development level of children. The life study course, which is accepted as the first semester course and created according to the integrated teaching, was created for this purpose. In 1926, the formal understanding of integrated teaching was adopted, but this was not fully achieved. However, it is accepted by the education experts that the importance of the integrated teaching understanding for the first cycle is provided. However, it can be said that after 1962, social studies and science courses were introduced to integrated teaching. However, after 2012, the second half of the science course began to be taught from the third grade. In this context, questions about the understanding of integrated teaching are raised and the situation is discussed in the study.*

**Key words:** *Integrated Teaching, Life Study, Social Studies, Science Education*

---

\* Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yildirimgulsum27@gmail.com

## Giriş

Küreselleşen çağda bireyin eğitimi ve bununla birlikte öğretimi giderek önem kazanmaktadır. Bu durum hem ulusal hem de uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından son yüzyılda üzerinde durulan bir konu olmuştur. Nitekim eğitimin her bireyin hakkı olduğunun altı son yüzyılda vurgulanmıştır. Nitekim Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme ve daha birçok uluslararası sözleşmede eğitim hakkına vurgu yapılmaktadır. Türkiye'nin de belirtilen birçok bildireye imza atmasının yanı sıra eğitim ile ilgili Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Resmi Gazete, 1982) 42. Maddesi, 222 İlköğretim Temel Kanunu (Resmi Gazete, 1961), 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (Resmi Gazete, 1973) gibi kanunlarda eğitimi desteklediği görülmektedir.

Türkiye'de 11 Nisan 2012 tarihinde yayınlanan Resmi Gazetede 6287 Sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 4+4+4 sistemine geçilmiş ve 1997 yılında zorunlu hale getirilen kesintisiz 8 yıllık eğitim 2012-2013 eğitim öğretim döneminden itibaren 12 yıla çıkartılmıştır. Ancak her dönemde zorunlu eğitimin ilk basamağı ilkokullar olmuştur. 222 İlköğretim ve Eğitim Temel Kanununun (Resmi Gazete, 1961) 1. Maddesi'nde ilköğretim kurumu "İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir." şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretimin amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmektedir:

İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğuna ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.
3. (Ek: 16/8/1997- 4306/4 md.) İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.

İlköğretim amaç ve görevleri; milli ve kültürel değerlere uygun yetişmesi, üst öğrenim ile kariyer gelişimin yanı sıra çocuğun ilgi istidat ve kabiliyetine göre hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Nitekim bu durum aynı kanunda yer alan Milli Eğitimin Genel Amaçları'nda şu şekilde açıklanmaktadır:

- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak

Görüldüğü üzere hem 222 sayılı İlköğretim Temel Kanunu hem de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ilköğretiminin öğrencinin ilgi, istidat ve kabiliyetlerine, başka bir ifade ile gelişim özelliklerine uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Fiziksel gelişim bağlamında, 6-11 yaş çocuğunun kaba motor becerileri gelişmiş olup ince motor becerileri okulun ilk yıllarında gelişmemiş olabilir (Santrock, 2012, s. 279). Ayrıca beyin gelişimi, duysal motor ve zihinsel görevlerin birbirine bağlandığı nöronlarda miyelinleşme yaşanmakta olup bilginin işleme sürecini hızlandırmaktadır (Boyd ve Bee, 2009; s. 201). Bu durum bilişsel gelişimi etkilemekte ve Piaget'e göre çocuk işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçmektedir. Ancak dönemin başının yer aldığı ilkokulun ilk yıllarında mantıksal düşünceden yoksun olabilmektedir (Yavuzer, 2000; s. 15). Çocuk bu dönemde tecrübelerini bir bütünlük içinde organize edip mantıklı anlamlar vererek yeniden

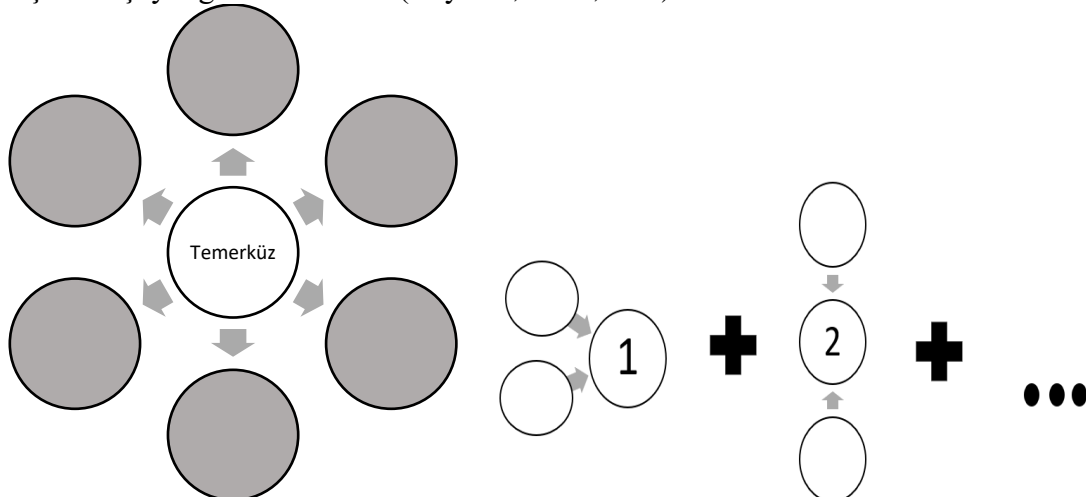
organize etmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte sınıflama ve düzenleme için gerekli olan korunumu kazanmış ve işlemleri tersine çevirebilmektedir (Ülgen ve Fidan, 2002, s. 141). Bu dönemdeki çocuğun bilişsel gelişimi, ahlak gelişimini de etkilemektedir (Boyd ve Bee, 2009; s.699). Bu dönem çocuğu ahlaki gelişim olarak dışa bağımlı olup ceza ve ödüller çerçevesinde karar almaktadır (Gander ve Gardiner, 1993, s. 331). Nitekim ilkokul çağındaki çocuk Erikson'a göre psiko-sosyal gelişim dönemi olarak çalışkanlığa karşı aşağılık döneminde olup çalışmayla meşgul olma ve işi tamamlama duygusu dönemin özelliğidir. Ancak çalışma duygusundan vazgeçmiş bir çocuk kendisinin zayıf ve yetersiz olduğuna inanabilir ve bu durum onda aşağılık duygusunun gelişmesine neden olabilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2017, s. 166). Freud kişilik gelişiminde dürtüleri ele alırken çocukların bu dönemde kendilerini oyuna verdiğini ve bu oyunlarda genel olarak hemcinsleriyle oynadıklarını belirtmektedir (Senemoğlu, 2010; s. 74).

Özetle; bu dönem çocuklarının genel olarak toplumsal çevreyle daha fazla ilişkiler kurdukları, kuralları önemsedikleri ve tecrübelerini bu bağlamda bir bütünlük içinde ele aldıkları söylenebilir. Buna bağlı olarak bu dönemdeki çocuklar için hazırlanacak eğitim programlarının onların gelişim dönemlerine uygun olması önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilkokul döneminde "toplu öğretim" sistemine dayalı olarak hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri yapılmaktadır.

### Türkiye'de Toplu Öğretim

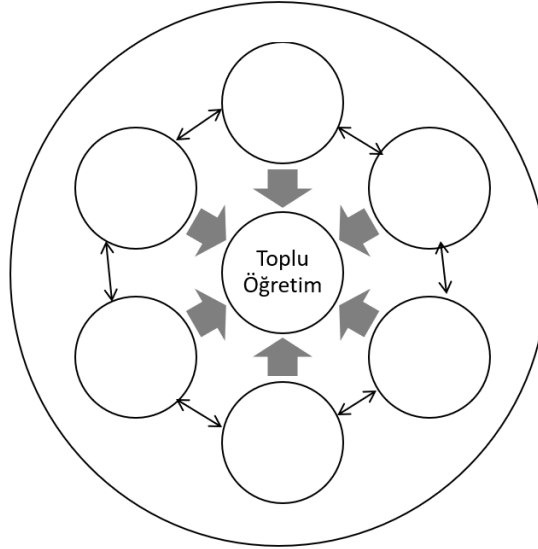
Toplu öğretim; çocuk psikolojisine dayalı olarak oluşturulan, hayat konularının bir bütün halinde organik yapısına uygun olarak öğrencilerin duyu organları yoluyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleme, gözlem yapma, yaşama, iş ve deney yöntemlerine dayalı bir biçimde bilgi, beceri ve alışkanlık kazanmalarını sağlayan bir öğretim sistemidir (Binbaşoğlu, 2003; s. 2). Aytuna (1936, s. 55) toplu öğretimi ayrı bilim dalları ve uygulamalarına yer verilmeden bir program çerçevesinde yapılan öğretim şeklinde tanımlamaktadır. Baymur (1932; s. 10) ise toplu tedriste farklı tanımların söz konusu olduğunu ve ülkelere göre tanım ve uygulamaların değişebildiğini belirtmekte ve toplu öğretimde tanımların ortak olan noktasının, derslerin parça parça birleştirilmesi değil; bir bütün halinde aralarında bağlantı kurularak yapılandırılması olduğunu belirtmektedir. Özetle toplu öğretimde bir çatı altında toplanan dersler veya konular birbiriyle bağlantılı şekilde ilerlemektedir.

Toplu öğretimin bir sistem olarak oluşturucusunu Johann Friedrich Herbart olarak belirten Kaya ve Bursa (Klein'den Aktaran, 2018); bağlantılı olmayan konuları temalar altında birleştirdiğini belirtmektedir. Ancak toplu öğretim kavramını ilk kez Berthold Otto tarafından kullanıldığını belirten Baymur (1932, s. 46) bir araya getirilen her dersin toplu öğretim olmayacağını belirterek temerküz kavramını açıklamaktadır. Temerküzde derslerin bir araya getirilme şeklini şöyle göstermektedir (Baymur, 1932, s.11):



Şekil 1. Temerküz derslerin bir araya getirilmesi (Baymur, 1932, s.11)

Temerküzde derslerin bir araya getirilmesi ile ilgili gösterilen Şekil 1'e göre dersler birbiriyle bağlantılı olmadan mihver derste bir araya getirilmektedir. Derslerin tamamı bir ders altında veya birden fazla ders çatısı altında toplanmaktadır. Yani birden fazla mihver ders söz konusu olmakta ve dersler bağımsız olma özelliğini sürdürmektedir. Binbaşıoğlu (2003, s. 9) temerküzün bir merkezileştirme sistemi olduğunu, bir mihver ders ya da dersler çerçevesinde çeşitli anlatım derslerinin bir araya toplanmasını kapsadığını belirtmektedir. Toplu öğretimde ise dersler Şekil 2'de görüldüğü üzere bir araya getirilmektedir.



Şekil 2. Toplu öğretim derslerin bir araya getirilmesi (Baymur, 1932, s. 12)

Toplu öğretimde derslerin bir araya getirilmesi ile ilgili olarak dersle mihvare alınan ders bir tane olup etkinlikler iç içe ve bağlantılı şekilde ilerler. Bu derslerin, çocuğun ruhu üzerinde toplu bir şekilde etkisi olur. Dersler toplu olarak öğretilmediğinde çocuk ders konuları arasında bağlantı kurmaya çalışmaktadır (Baymur, 1932, s. 12- 18). Çocuk işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçmekte olup sınıflandırma yeteneği olmadığı için dış dünyadan gelen uyarıcıları toptan algılamaktadır (Binbaşıoğlu, 2003, s. 4-6). Toplu öğretim ile bu dağınıklığın önüne geçilmekte ve konular çocuğun anlayacağı şekilde bir bütün halinde verilmektedir (Baymur, 1932, s. 18). Bu bilgilerden yola çıkarak çocuğun ilgi ve dikkatini ele alarak oluşturulan toplu öğretim sisteminin çocuğun öğrenmelerini desteklediği söylenebilmektedir.

Toplu öğretim, Jan Amos Comenius, Marques de Condercet, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Herbart, Berthold Otto, John Dewey, C. M. Murry, P. Petersen, Jean Ovide Decroly, Helen Parkhurst ve Gestalt psikologları (Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler) gibi pedagoji alanında çalışan uzmanlar tarafından ele alınmıştır (Kaya, Öner, Al, Elbay ve Sağlamöncü, 2017). Bu düşünürlerden Türkiye'de toplu öğretim sistemini etkileyen Decroly, bir hekim olarak özel eğitim alan çocuklar üzerine yaptığı çalışmayı uygulamıştır. Çocuğun doğasına uygunluğu göz önüne alarak öğretim denemeleri Brüksel'de uygulanmıştır. Decroly yöntemi önce ortaokullarda başlamış sonra ilkokullarda uygulanmıştır (Baymur, 1932, s. 52). Yine Türkiye'deki eğitim sistemini etkileyen John Dewey ise toplulaştırmayı "proje yöntemi" ile açıklamıştır (Binbaşıoğlu, 2003, s. 12).

Türkiye'de ise toplu öğretimin Osmanlı döneminde ele alınmaya başladığı söylenebilir. Satı Bey, 1910 yılında yazdığı makalede "toplu öğretim" terimini kullanarak derslerin birbirine bağlanmasını ve tekrar ettirecek şekilde bir yöntem kullanılmasını önermektedir (Binbaşıoğlu, 2003, s. 13). Toplu öğretim anlayışına Türkiye Cumhuriyeti'nde 1926 öğretim programıyla

geçilse de bu geçişin bir anda olmadığı söylenebilir. Bakanlık, 1922 yılında ilk ve ortaokullara ait bir program üzerinde çalışıp bununla ilgili hazırladığı raporu eğitim çevrelerine göndermiş ve rapora cevap veren Yüksek Öğretmen Okulu Müdürü İhsan Sungu, öğretimin çevre ve ihtiyaç ile ilgili olması gerektiğini vurgulayarak toplu öğretimin uygulanması lehine görüş belirtmiştir (Binbaşıoğlu, 1995, s. 198). Yine Türkiye Muallimler Birliği'nin 22 Ağustos 1924 tarihinde yaptığı kongreye katılan John Dewey, programlarla ilgili olarak toplu öğretim anlayışını dile getirmiştir (Bektaş, 2009, s. 20). Ancak Dewey, Türkiye'de, okulların kapalı olduğu yaz tatilinde 2 ay kalmış ve kendisine yapılan çeviriler doğrultusunda bir rapor yazmıştır. Bununla birlikte Dewey'in raporuna benzer öneriler içeren ve hem Osmanlı'nın son döneminde hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinde yaşayan ve eğitim hakkında rapor yayımlayan Sadrettin Celal Antel de ilk ve orta okulda toplu öğretim ilkesinin benimsenmesi gerektiğini vurgulamış ve öğretimde o yıllarda dünyaca ün yapmış olan Declory Sistemi ile Dewey, Kuzine, Kerchensteiner'in bulgularından yararlanılması konularına defalarca vurgu yapmıştır (Altunya, 2019 s. 14- 16). Bu görüş ve raporlarda toplu öğretimin gerekliliğine dikkat çekilmiş ve bu konuda çalışmalar yürütülmüştür.

22 Mart 1926 tarih ve 789 numaralı "Teşkilât Kanunu" ile Maarif Vekâleti'nde teşekkül eden "Millî Talim ve Terbiye Heyeti" 1924 tarihinde "İkinci Heyeti İlmiye" tarafından ilkmektep programlarının gözden geçirilmiştir. Alman eğitim sisteminden etkilenecek oluşturulan bu program eğitim alanında çalışanlara taslak eğitim programı olarak gönderilmiştir (Baymur, 1932, s. 54). Bu kapsamda 1926 yılında pilot uygulaması yapılan ve 1927 yılında tüm ülkede uygulanan "Hayat Bilgisi" dersiyle tabiat tetkiki, musahabat, tarih ve coğrafya dersleri hayat bilgisi adı altında toplanmıştır (Budak ve Budak, 2014). Bu durum 1926 İlkmektep Müfredat programının Mukaddeme başlıklı girişinde şöyle açıklanmıştır (Kafadar, 1997; s. 158);

"Eski ilkokul programları ayrı ve bağımsız olarak okutulmaktaydı. Yeni program ilkokulun ilk üç sınıfında hayat ve toplum eksenli olarak 'toplular' olarak okutulacaktır. Bunun için eski programlardaki tabiat tetkiki, musahabat, tarih, coğrafya gibi dersler tabiat bilgisi altında toplanmıştır. Eski programlarda iş esasına, öğrenimin kişisel çalışma ve yeteneğine özen gösterilmiştir. Yeni programlarda öğrenci özellikle resim ve el işi gibi derslerde ilgisi uyandırılarak olabildiğince kendi işleyerek öğrenecektir."

1926 programı ile toplu öğretim sistemine dayalı oluşturulan hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk 3 yılında uygulanmıştır. Ancak dönemin Maarif Vekili olan Mustafa Necati toplu öğretime dair olarak (Baltacıoğlu, 1938; Aktaran Kafadar, 1997, 162) "Yapılan şey henüz toplu tedrisat değildir, bir mihver etrafına yığılmış tedrisattır. Çünkü meselenin ele alınışı ve uygulanışı psikolojik taazziden mahrum bulunuyordu. Öğretimin sırrı bilgi toplumu olarak verilmesinde değil, öğrencinin yaratıcı iş görmesi vesilesiyle verilmesidir." açıklamalarında bulunmuştur. Bu ifadelerle göre oluşturulan toplu öğretim sisteminin psikolojik boyutunda ve uygulamasında eksiklik olduğu belirtilmiş ve toplu öğretim sisteminin daha iyi anlaşılması için Fuat Baymur, M. Rauf İnan, Fevzi Selen ve Muvaffak Uyanık bakanlık desteği ile Viyana'ya gönderilmiştir. (Binbaşıoğlu, 1995, s. 164). 3 yıl Viyana'da kalan eğitimciler toplu öğretim ile ilgili çeviri kitaplar ve kendi yazdıkları kitaplarla durumu aydınlatmaya çalışmışlardır. İlk defa oluşturulan hayat bilgisi programının toplu öğretime dayalı olmadığını, temerküz şeklinde oluşturulduğunu belirten Baymur (1932); 1948 öğretim programından sonra yazdığı Hayat Bilgisi Dersleri eserinde toplu öğretim anlayışı (?) olduğunu vurgulamaktadır (Baymur, 1954).

Ancak içinde bulunulan dönem göz önüne alındığında toplu öğretim sistemi uygulaması köy ve şehir okulları için farklı yapılmıştır. Ekonomik nedenlerle cumhuriyetin ilk yıllarında köylerin çoğuna uzun yıllar okul yapılamamış ve öğretmen gönderilememiştir. Ayrıca o dönem 5 yıllık eğitimde birinci devre 3 yıl, ikinci devre 2 yıl olarak belirlenmiş ve çoğu köy okulu 3 yıl olarak düzenlenmiştir (Türkiye Anne, Çocuk ve Ergen Sağlığı Enstitüsü [TACESE], 2019). Birinci devrenin 3 yıl olmasından dolayı hayat bilgisi dersi bu kapsamda 3 yıl olarak ele



alınmıştır. Gültekin (2013; s. 70-71) birinci devre için “tek kitap” ikinci devre için ise “çok kitap” temele alındığını belirtmektedir.

Köy ve şehir okulları için 1926 ve 1936 programlarında ayrı ayrı programlar düzenlenirken 1939 yılında toplanan I. Millî Eğitim Şûrasında eğitim sisteminde köy okullarının 3 sınıf yerine 5 sınıflı olarak düzenlenmesi ve hem köy okullarında hem de şehir okullarında öğrencilerin bilgi bakımından aynı düzeye getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Maarif Vekilliği, 1939; s. 643). Bu kapsamda dersler köy şartlarını da içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. 1948 öğretim programları ile hem köy hem de şehir okullarında aynı program uygulanmıştır. Ancak hayat bilgisi dersi ilkokulun ilk 3 yılında uygulanmaya devam etmiştir.

Yine 1931-1932 öğretim yılında orta okulların ilk senesinde uygulanan fen bilgisi dersi ile tabii ve fiziki ilimlerle toplu öğretim yapılmaya başlanmıştır (Baymur, 1932, s. 32). Ancak gelen olumsuz eleştiriler sonucu 1938 yılında fizik, kimya ve tabiat bilgisi dersleri ayrı ayrı ele alınmış, biyoloji ve hıfzıssıhha dersleri tabiat bilgisi adı altında toplanmıştır (Taşpolatoğlu, 1993).

1950’lerde Türkiye’ye gelen Wafford ders konularının yeniden gruplandırılması, içeriğinin çocuğa uygun olarak düzenlenmesi ve çevre şartlarının esas alınarak konularla ilişki kurulması gerektiğine vurgu yaparak ilkokulun 8 yıl olması gerektiğini vurgulamıştır (Taşpolatoğlu, 1993). Bu kapsamda 1953 yılında toplanan V. Milli eğitim Şurası’nın gündemininbu konular çerçevesinde oluşturulduğu söylenebilir. Ayrıca Birinci devrede toplu öğretim esası ile ele alınan derslerin bağımsızlaşması sorun yarattığı için tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri “sosyal bilgiler” dersi altında ve tabiat bilgisi ve tarım derslerinin tabiat bilgileri dersi altında toplanması karara bağlanmıştır (Maarif Vekaleti, 1953; s. 3). Yani ortaokullarda da toplu öğretim anlayışının getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak uygulama olarak 1962 yılında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında programda yer alırken 1968’de dersin adı “Sosyal Bilgiler” olarak değiştirilmiştir (Kaya ve Bursa, 2018). Yine tabiat bilgisi, aile bilgisi ve tarım-iş dersleri 1968 programlarında “Fen ve Tabiat Bilgileri” adıyla ele alınmış ve daha sonra 1974 yılında dersin adı Fen Bilgisi olarak programlarda yer almaya başlamıştır (Kaptan, 1999, s.7-20).

Eğitim sistemi ve öğretim programlarında çağın gereklerine uygun birey yetiştirmek amacıyla 2004-2005 öğretim yılında yaşanan değişimle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin adı aynı kalmışsa da fen bilgisi dersinin adı “Fen ve Teknoloji” olarak değiştirilmiştir. Ancak 11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ile fen ve teknoloji dersi, fen bilimleri olarak değiştirilmiş ve 3. sınıf programlarında yer almaya başlamıştır. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri toplu öğretim sistemine göre oluşturulmuş olup öğretiminin yapıldığı sınıflarda diğer dersler için mihver olması ve belkemiği olarak görev yapması esas alınmıştır. Mihvere alınan ders dışındaki diğer dersler, kendi bilgi, beceri, değer ve kazanımlarını kazandırırken mihver dersi esas alır ve tüm bunların derinleştirilmesini sağlar. Öğretim böylece toplu bir hal alır (Baymur, 1954, s. 19). Özetle; toplu öğretimde esas olan, mihvare alınan derslere göre diğer derslerin düzenlenmesini ve konuların derinleştirilmesini sağlamaktır. Bu ilkokulda hayat bilgisi dersi olup hem ilkokulun belkemiği iken hem de üst devre dersleri olan toplu öğretime göre düzenlenen fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersine hazırlık dersi olduğu söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Eğitimin, birey ve toplumun gelişiminde önemli rol oynadığı düşünüldüğünde eğitimin niteliği önem kazanmaktadır. Eğitimin kalitesinde belirleyici unsurlardan birinin bireyin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde oluşturulan eğitim programları olduğu söylenebilir. Nitekim eğitim programlarının merkezine genel olarak birey yerleştirilmekte ve programların bireylere göre düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Van Den Akker, 2010, s. 178). Bu bağlamda bireysel ve toplumsal temelleri esas alarak oluşturulan programlarda bireyin kendini tanımasına

ve içinde yaşadığı toplum ve çevreye uyum sağlamasına yardımcı olacağı söylenebilir. Özellikle çocuğun okulla tanıştığı ilkokulların bu kapsamda önem taşıdığı belirtilmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim özellikleri göz önüne alındığında çocuğun dünyayı bir bütün olarak algıladığı, dersler arasında bağlantı kurmaya zorlandığı işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçtiği söylenebilir. Gelişim özellikleri göz önüne alındığında birçok düşünür tarafından da dile getirilen ve desteklenen öğretim anlayışı, ilkokul düzeyi için toplu öğretim anlayışıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nde toplu öğretim anlayışına 1926 yılında hayat bilgisi dersi ile geçilmiştir.

1926 yılında düzenlenen hayat bilgisi programı ile toplu öğretim anlayışına geçilse de bunun tam olarak sağlanamadığı sadece derslerin bir mihver ders altında toplandığı belirtilmektedir (Baymur, 1932; Baltacıoğlu'ndan aktaran Kafadar, 1997, s. 162). İçinde bulunulan dönemin şartları göz önüne alındığında ilkokulların köy şartlarında 3 yıl olmasından kaynaklı hayat bilgisi dersinin birinci devre dersi olarak 3 yıl olarak düzenlendiği düşünülmektedir. Daha sonra hazırlanan programlar ve değişen eğitim sistemiyle birlikte toplu öğretim ilkesi orta okullarda fen bilgisi ve sosyal bilgiler ile uygulanmaya başlanmıştır. Nitekim eğitim sistemi cumhuriyetin ilk dönemlerinde 5+3+3 şeklinde uygulanırken 1997'de zorunlu eğitimi 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış ve ilköğretim çatısında birleştirilmiştir (TACASE, 2019). 2012 yılında ise 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiş ve 2014-2015 öğretim yılında fen bilgisi dersi fen bilimleri adıyla 3. sınıftan itibaren okutulmuştur.

Toplu öğretim anlayışında esas olan mihvare alınan ders diğer derslerin belkemiğini oluşturarak diğer derslerin bu çerçevede şekillenmesini sağlamaktadır. Ancak fen bilimleri dersinin 3. sınıfa indirilmesinin toplu öğretim anlayışına aykırı olduğu söylenebilir. Çocuğun ilgi ve yeteneği ile gelişim özellikleri çerçevesinde oluşturulan toplu öğretim anlayışında ilkokulun belkemiği dersi olarak kabul edilen hayat bilgisi (Baymur, 1954, s. 19) dersinin bu bağlamda diğer derslerle nasıl ilişkilendirileceği konusunda sorun oluşturmaktadır. Ayrıca çocuğun gelişim özelliklerine de uygun olmadığı söylenebilir.

Birinci devre için belirtilen tek ders kitabı yerine çok ders kitabı sistemine doğru yönlendirdiği de söylenebilir. Bu durumun çocuğun dersler arasında bağlantı kurmasında zorlanmasına neden olacağı düşünülebilir. Değişen programlarla ve eğitim sistemiyle birlikte çocuğa görelilik esas alınarak oluşturulan toplu öğretim anlayışının 4+4+4 eğitim sistemi çerçevesinde ilkokulda tamamen hayat bilgisi dersi etrafında ele alınıp tek kitap sistemine dönüştürülerek fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri bu kapsamda ikinci devrenin toplu öğretim anlayışı ile sürdürülebilir. Bu durum çocukların birden fazla kitap taşımalarını engellemesinin yanı sıra öğrendiklerini bir arada görmesi ve bağ kurması açısından yardımcı olacaktır. Ayrıca hayat bilgisi dersinin üst devreye hazırlığı esas alınarak oluşturulacak 4. sınıf hayat bilgisi dersinin bu amaca hizmet edebileceği söylenebilir.

## Kaynakça

- Altunya, N.(2019). *Maarif teşkilatı hakkında bir layiha-Sadrettin Celal Antel*. <http://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/10/index.html> 2 Eylül 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Baymur, A. F. (1932). *Toplu tedris: nazariyat ve tatbikatı*. Ankara: Köy Hocası Matbaası
- Baymur, F. (1954). *Hayat bilgisi dersler: yeni programa göre işlenmiş*. Ankara: İnkılap Yayınları.
- Bektaş, M. (2009). Hayat ve hayat bilgisi dersi. S. Ögülmüş (Ed.). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinden (s. 13-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen eğitimi açısından Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Boyd, D., & Bee, H. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Budak, L ve Budak, Ç . (2014). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne İlkokul Programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi* , 3 (1) , s. 377-393.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur & A. Dönmez, Çev. Edt.). İstanbul: İmge yayımevi
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim I: 1923-1973. M. Sağlam (Ed.). *Türk Eğitim Tarihi* (sayfa: 63-84) kitabı içinden. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Kaya, E. & Bursa, S. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin yapısı ve toplu öğretim sistemine ilişkin farkındalıkları, *Route Educational and Social Science Journal*, 5(11), s. 1-23.
- Kaya, E., Öner, G., Al, S. Elbay, S. ve Sağlamöncü, A. (2017). *Yarışmacı eğitime karşı bir seçenek: toplu öğretim sisteminin ürünü sosyal bilgiler dersi*. VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, 4-6 Mayıs 2017, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Maarif Vekilliği. (1939). Birinci maarif şurası: çalışma programı, konuşmalar, lahikalar. Ankara: Maarif Vekilliği.
- Maarif Vekaleti. (1953). Beşinci milli eğitim şurası: çalışma esasları, komisyon raporları, konuşmalar. Ankara: Maarif Vekaleti.
- Resmi Gazete. (1961, 12 Ocak). 222 ilköğretim ve eğitim kanunu. (10705 Sayı). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> 25 Ağustos 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Resmi Gazete. (1973, 24 Haziran). Milli eğitim temel kanunu. (14574 Sayı). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> 25 Ağustos 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Resmi Gazete. (1982, 9 Kasım). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (17863 Sayı). [http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863\\_1.pdf](http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863_1.pdf) 25 Ağustos 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Resmi Gazete. (2012, 11 Nisan). İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun (28261 Sayı). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> 25 Ağustos 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi*. G.Yüksel (Çev. Ed.) Nobel
- Senemoğlu, N. (2006). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi. Akademi.
- Taşpolatoğlu, A. E. (1993). Türk milli eğitiminde Cumhuriyet'ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin

uzman görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türkiye Anne, Çocuk ve Ergen Sağlığı Enstitüsü [TACESE] (2019). Türk eğitim sistemi, eğitim yaş aralıkları ve zorunlu eğitimin tarihsel gelişimi. [https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/tacese\\_2018\\_turkegitimsistemi\\_egitim\\_yas\\_araliklari\\_zorunluegitimintarihcesi.pdf](https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/tacese_2018_turkegitimsistemi_egitim_yas_araliklari_zorunluegitimintarihcesi.pdf) 10 Eylül 2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Ülgen, G. & Fidan, E. (2002). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. *Beyond Lisbon*, 20, 175-195.

Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

## EXTENDED SUMMARY

Education has an important function as it is in every period. As a matter of fact, it is among the state policies that education is right and compulsory in the last centuries. Constitution of Turkey (Official Gazette, 1982) 42. Article 222 Primary Basic Law (Official Gazette, 1961), 1739 National Education Act (Official Gazette, 1973) seems to support education in such laws. education, which helps the individual to recognize himself and adapt to the age in which he lives, is more emphasized today. In this case, it is important to organize educational programs in accordance with the development level of children. It can be said that in this period (6-11 age), the child generally establishes more relations with the social environment, the rules are important and they deal with their experiences in this context. As a matter of fact, it is important that the education programs to be prepared for the child in this period are suitable for development periods. As a matter of fact, life study education, social studies and natural sciences are conducted in the primary school period based on the “integrated teaching ” system. courses or subjects gathered under one roof in integrated teaching proceed in a connected way. The life study course based on the 1926 program was applied in the first 3 years of primary school. However, considering the current period, the implementation of the integrated teaching system is structured differently for village and city schools. For economic reasons, in the first years of the republic, many of the villages could not be built and teachers could not be provided for many years. In addition, the first period was determined as 3 years and the second period was 2 years and most village schools were organized as 3 years.

Together with the prepared programs and the changing education system, the principle of integrated teaching has started to be applied in secondary schools with science and social studies. As a matter of fact, while the education system was implemented as 5 + 3 + 3 in the first periods of the republic, compulsory education was increased from 5 to 8 years in 1997 and united in the framework of primary education. In 2012, 4 + 4 + 4 education system was introduced and in the 2014-2015 academic year, the science course was taught from the 3rd grade under the name of science. It can also be said that it is directed towards the multi-textbook system instead of the single textbook specified for the first semester. It can be thought that this situation causes the child to have difficulty in making connections between the courses. With the changing programs and education system, the understanding of integrated teaching based on relativity to the child can be handled completely in the framework of 4 + 4 + 4 system in primary school and converted into a single book system. Science and social studies courses can be continued with the integrated teaching understanding of the second cycle. This will not only prevent children from carrying more than one book, but will also help them to see and connect together. In addition, it can be said that the 4th grade life study course, which will be formed based on the preparation of the upper circuit of life study course, will serve this purpose.

## YAYIN İLKELERİ

1. Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi (J-EAST), Nisan ve Ekim aylarında olmak üzere yılda iki sayı yayınlanan ulusal hakemli, online yayın yapan akademik bir dergidir.
2. Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi, eğitim bilimleri, öğretmen yetiştirme, uluslararası ilişkiler, iktisat, işletme, ekonometri, maliye, siyaset bilimi, sosyoloji, kamu yönetimi, psikoloji, tarih, Türk dili ve edebiyatı, felsefe, hukuk alanlarında ulusal/uluslararası düzeyde bilimsel bir niteliğe sahip, özgün araştırma, kitap değerlendirme, editöre mektup ve derlemelere yer verir.
3. Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi, Açık Erişim ilkeleri gereği, makale yollama, değerlendirme ve yayınlama süreçlerinde yazarlardan hiçbir ücret talep etmemektedir.
4. Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisinde makaleler Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde yayınlanabilir. Türkçe dilinde yayınlanan makaleler için İngilizce genişletilmiş özet istenmektedir. Derginin tüm sayılarına online (Dergi Arşivi bölümünden) ulaşılabilir.
5. Dergiye gönderilen makalelerin başka bir yerde yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere aynı anda başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir. Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi yayınlanmak üzere kabul edilen makalelerin tüm yayın haklarına sahiptir.
6. Dergiye gönderilecek makalelerin sadece journalofeast.hu.edu.tr adresindeki "Makale Gönder Sistemi"nde açılan hesaba yüklenmesi gerekmektedir. Editöre ya da Yayın Kurulu üyelerine ve posta ve e-posta olarak gönderilen makaleler resmi başvuru olarak kabul edilmemektedir.
7. Dergiye gönderilen yazılar Editör ve Yayın Kurulu tarafından ön incelemeden geçirilir. Ön incelemede uygun bulunmayan makaleler hakemlere gönderilmeden reddedilir. Süreç konusunda hakemler sistem yoluyla bilgilendirilir.
8. Ön inceleme sonucunda uygun olduğuna karar verilen çalışmalar bilimsel açıdan değerlendirmesi için alanında uzman iki hakeme gönderilir. Hakemlerden ikisinin de olumlu rapor vermesi durumunda eser yayınlanır. İki hakemden biri olumlu diğeri olumsuz rapor sunarsa makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına kararı, alan editörüne bırakılır. Gerek duyulması durumunda çalışmalar, hakemlerden gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda önerilen düzeltmelerin yapılması için yazarlara sistem üzerinden geri gönderilebilir.
9. Hakkari Üniversitesi öğretim üyeleri dergimizin doğal hakemleridir.
10. Dergiye gönderilen çalışmaların içeriğinden yazarlar sorumludur. Ayrıca yazarlar dergide yayınlanan eserlerin açık erişimini kabul ederler.
11. Dergimize gönderilen çalışmalar öncelikli olarak intihal programlarında kontrol edilmektedir. **İntihal oranı % 20'nin üzerinde olan çalışmalar değerlendirmeye alınmamaktadır.**

## YAZIM KURALLARI

1. Makalenin tamamı Times New Roman, 12 punto, tek satır aralığında yazılmalıdır. Makalenin sayfa yapısı üst, alt, sağdan ve soldan 2.5 cm olmalıdır.
2. Paragraflar arası boşluk önce ve sonra 0 nk olmalıdır. Paragrafın girintisi 1.25 cm olmalıdır.
3. Makalenin başlığı bütün harfleri büyük, koyu ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Başlıktan sonra çalışmanın yazıldığı dile göre özet yazılmalıdır. Özet 250 kelimeyi geçmemelidir.
4. Özet 10 punto ve italik olmalıdır. Özetten sonra en çok 5 kelimedenden oluşan Anahtar kelimeler eklenmelidir.
5. Çalışmanın diğer dildeki başlığı (ana başlık Türkçe ise İngilizce, İngilizce ise Türkçedir), özeti ve anahtar kelimeleri aynı şekilde yazılmalıdır.
6. Çalışmanın ana başlıkları koyu ve tamamı büyük harflerle, alt başlıkları ise sadece ilk harfleri büyük ve koyu olarak yazılmalıdır. Başlıklar 1./1.1/ 1.1.1. şeklinde numaralandırılmalıdır.
7. Giriş bölümü yeni sayfadan başlamalıdır. Sonraki başlıklar ise bir satır atlanarak devam etmelidir.
8. Tablo içi metinler önce ve sonra 0 nk ve 10 punto olmalıdır. Tablolarda dikey çizgilere yer verilmeyerek tabloların sayfanın ortasına hizalanmasına dikkat edilmelidir.
9. Sonuç ve Kaynakça bölümleri de yeni sayfadan başlamalıdır.
10. Makaleler, 10000 sözcüğü geçmemelidir.
11. Türkçe makalelerde Türk Dil Kurumu'nun sözlükleri ve yazım kılavuzu dikkate alınmalı ve mümkün olduğunca Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Alana özgü yabancı dildeki kavramın/terimin Türkçe karşılığı kullanılırken ilgili kavramın/terimin ilk kullanıldığı yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilmelidir.
12. Makalede 'Kaynakça' kısmından sonra 750-1000 sözcükten oluşan bir özet bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise geniş özet İngilizce, İngilizce ise Türkçe olmalıdır. Geniş özet, 12 punto büyüklüğünde, "Times New Roman" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar içermemeli ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır.
13. Makalelerin APA6 formatına göre hazırlanması gerekmektedir. **Yazım kurallarına ve APA6 ya uygun hazırlanmayan çalışmalar doğrudan reddedilecektir.**