

TÜRKİYE BAĞLAMINDA DIŞ GÖÇLER, EĞİTİM SORUNU VE TOPLUMSAL KONUMUN YENİDEN ÜRETİMİ

IMMIGRATION IN THE CONTEXT OF TURKEY, EDUCATION PROBLEMS AND REPRODUCTION SOCIAL POSITION

ЭМИГРАЦИЯ, ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ, СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ С ТУРЦИЕЙ

Celal İNCE*

ÖZ

Kadim göç olgusu 21. yüzyılda ekonomik, politik, sosyal ve kültürel nedenlere bağlı artarak devam etmektedir. Türkiye’den diğer ülkelere ikinci dünya savaşının akabinde başlayan göç süreci farklı biçimler almaktadır. Günümüzde dünyanın birçok coğrafyasında yaklaşık 5 milyon Türkiyeli göçmen yaşamaktadır. Göçmenlerin yaşadığı temel problemleri Türkiyeli göçmenler de bazı ülkelerde daha yoğun bazı ülkelerde daha hafif deneyimlemektedir. Şüphesiz Türkiyeli göçmenlerin yaşadığı bu temel problemlerin başında yeni kuşağın eğitim öğretim sorunları ve buna bağlı olarak toplumsal konumun yeniden üretilmesi gelmektedir. Türkiyeli göçmenlerin yoğun yaşadığı birçok ülkede yeni kuşak; eğitim süreçlerine yeterli düzeyde dâhil olamamakta, yerli halkın çocuklarına göre daha başarısız olmakta ve tavsiye sistemi ile genel olarak mesleki eğitime yönlendirilmektedir. Kurumsallaşmış ayrımcılık pratikleri bu süreç üzerinde esas olarak belirleyici olmaktadır. Buna ilave olarak ailelerin bu konudaki ilgisizliği ve bulunduğu ülkenin eğitim sistemi hakkındaki bilgisizliği yeni kuşağın ailenin toplumsal konumunu devralarak sürdürmesine neden olmaktadır. Bu çalışma temel olarak Türkiyeli göçmenlerin yoğun yaşadığı birkaç Avrupa ülkeleri özelinde çocukların eğitim sorunlarını ve toplumsal konumlarını analiz ederek literatür üzerinden bir genel değerlendirmesini yapmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Göç ve Eğitim, Göçmen Çocuklarının Eğitimi, EğitimSEL Başarısızlık, EğitimSEL Adaletsizlik.

ABSTRACT

The phenomenon of migration of the 21st century has been to increase due to social, economic, political and cultural reasons. The process of migration that began to after World War II from Turkey to other countries takes different forms. There are almost 5 million Turkish people live in other countries around the world. The underlying problems that many immigrants faced, the Turkish immigrants also experience these problems in some countries more and in some countries less compare to other immigrants’ groups. There is no doubt that at the beginning of this fundamental problem that Turkish immigrants faced is the new generation’s educational issues and hence comes the reproduction of social position. The countries which mostly Turkish immigrants live; the new generations of Turkish immigrants are not able to have the opportunity of the

* Bitlis Eren Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, cince@beu.edu.tr, 544 431 1783. 10.17498/kdeniz.279579

education process. They are not as good as at the school compared to native children in their host country. Institutionalized discrimination practices are decisive mainly on this process. Furthermore; apathy and ignorance of parents and lack of knowledge about a system of the country's education on this issue leads to maintaining the social position of taking over the family's next generation. In this study mainly focuses on the children's educational problems and social positions via using a few European Countries example that the Turkish immigrants mostly live.

Key Words: Immigration and Education, Immigrant Children's Education, Educational Failure, Educational Inequity.

АННОТАЦИЯ

Эмиграция людей, как в прошлом, так и по сей день продолжается. Поводом которого является экономические, политические и культурные события. После второй мировой войны в Турции в разных формах начался эмиграционные процессы и вышёл поток людей в разные государства. По сегодняшний день за рубежом живут около 5 миллионов выходцев из Турции. В разных государствах они имеют разные проблемы. Одни более серьёзные по сравнению с другими. Несомненно, что молодое поколение турецких эмигрантов имеет проблему образования и социального положения. В некоторых государствах, среди компактно проживающих молодое поколения турецких эмигрантов отстаивают в учёбе по сравнению с местной молодёжью и в связи с этим предпочитают профессиональное образование. Малый интерес и дилетантизм со стороны турецких эмигрантов к системе образования того же государства где они проживают, заставляет молодое поколение продолжить такое же социальное положение, которую имел предыдущее поколение.

В статье анализируется имеющая литература по поводу турецких эмигрантов в некоторых европейских государствах.

Ключевые слова: эмиграция и образование, образование детей эмигрантов, отсталость в образовании, несправедливость в системе образования.

Giriş

Etnik ve dini azınlıkların mübadele sistemiyle gerçekleşen göçler sayılmazsa Türkiye'den diğer ülkelere göç hareketi İkinci Dünya Savaşından sonra başlamıştır. İkinci Dünya Savaşını geçiren Batı devletleri hem ekonomileri büyük bir yıkıma uğramış hem de büyük bir insan gücü kaybı yaşamıştır. Ancak Batı devletleri İkinci Dünya Savaşından sonra ekonomik açıdan büyük bir büyüme sürecine girmiş ve önemli oranda insan gücüne ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyaç ilk başlarda yakın bölgelerden giderilmek istendiyse de mevcut işgücü talep edilen ihtiyacı karşılamada oldukça yetersiz kalmıştır. Bu bağlamda Batı devletleri böyle bir ihtiyacı karşılamak üzere 3. dünya ülkelerinden ikili anlaşmalar çerçevesinde işgücü talebinde bulunmuştur. İşgücü talebinde bulunulan ve bu kapsamda birçok devlet tarafından ikili anlaşma imzalayan ülkelerden biri Türkiye olmuştur (Şahin, 2010; Castles, Miller ve Ammendola, 2005; Uslu ve Cassiana, 1999).

1950 yıllarında Türkiye'den diğer ülkelere irili ufaklı göç hareketleri gerçekleşmeye başlamıştır. 1960 yıllarına gelindiğinde birçok devletle "misafir işçi" anlaşması gerçekleştirilmiştir. 1960 anayasasında bireye yurt dışına çıkma hürriyetinin getirilmesi, artan

işgücü fazlalığının yurt dışına ihraç edilmesinin resmi politika haline gelmesi, işsizlik olgusu ve endüstrileşmiş devletlerin işgücü talebi insanların kitleler halinde Türkiye’den başta Almanya olmak üzere birçok ülkeye göç etmesinde etkin rol oynamıştır. Bu dönemde gerçekleşen göçlerin büyük çoğunluğu uzun vadeli olarak planlanmamış ve yapılan anlaşmalar çerçevesinde bir yılını dolduran işçiler geri dönecekti. Ayrıca bu dönemde gerçekleşen göçlerin mühim kısmını erkekler oluşturmaktaydı. Ancak hem göçmenlerin büyük çoğunluğu geri dönmedi hem de geride kalanlara göç etme açısından motive edici rol oynadı. Dolayısıyla geçici olarak planlanan göç süreci daimi hale geldi (Abadan-Unat, 2002).

1970’li yıllara gelindiğinde göçmen alan ülkelerin önemli bir kısmı “misafir işçi” olarak getirdiği kişilerin geçici olmadığını, müstakbel daimi yerleşimciler olduğunun farkına varmaya başladı. Bu kapsamda, “misafir işçiler”e yönelik bir dizi sosyal politika geliştirdi. Bu politikaların başında ise aile birleşmeleri gelmekteydi. Bu yasadan yararlanmak isteyen binlerce Türkiyeli göçmen ailelerini yanlarına almaya başladılar. Ayrıca çocuk yardımının yasallaşması ve Türkiyeli göçmenlerin bu yasal haktan yararlanma fırsatının doğması göçmenlerle birlikte göçmen çocuklarının hızlı artışında tetikleyici rol oynadı. Bununla birlikte daimi yerleşimci haline gelmeye başlayan “misafir işçi”ler daha sonra yıllarca tartışılacak birçok konunun kapısını araladı. Şüphesiz tartışılmaya başlanan temel konulardan biri göçmen çocukların eğitimiydi (Abdan-Unat, 2007).

Ulus-devlet sürecinden etkilenen dünyanın birçok devletinin temel hedefi etnik, dinsel ve kültürel açıdan homojen bir ulus inşa etmektir. Bu hedefleri kapsamında devletler neredeyse bütün kurumlarını böyle bir projeye uygun hazırlamıştı. Örneğin; eğitim politikası homojen bir kültüre yönelik hazırlanmaktaydı ve azınlığı çoğunluğa benzemeye davet etmekteydi. Fakat hızla artan ve gittikçe küreselleşen uluslararası göç hareketleri böyle bir hedefin gerçekleşmesinde önemli bir engel teşkil etti. Uluslararası göç sonucunda homojen bir ulus inşa etmeye çalışan ülkelerde çok kültürlülük ve birçok farklılık meydana getirdi (Güllüpinar, 2014). Oldukça farklı renklerden oluşan yeni toplum ve topluluklar homojen bir ulusa yönelik hazırlanan kurumların sorgulanmasına yol açtı. Şüphesiz bu kurumların başında eğitim gelmektedir. Çünkü homojen bir ulusa yönelik hazırlanan eğitim projesi göçmen alan ülkelerin çoğunda göçmen çocuklarının ihtiyaçlarına göre düzenlenmemiştir. Dahası birçok göçmen çocuğu eğitim sürecine dâhil olurken birçok engelle karşılaşmaktaydı. Bu engeller dil, din ve vatandaşlık olmak üzere birçok alanda tezahür etmekteydi.

Uluslararası nüfus hareketleri sonucunda yerel halk ile yabancı göçmenler arasında bir dizi problem meydana gelmesi muhtemeldir. Özellikle yabancı göçmenlerin yerel halktan ayrı bir dil, etnik kimlik, din ve kimliğe sahipse bu problemler daha da karmaşık hale gelmektedir. Şüphesiz bu karmaşık temel problemlerden biri göçmen çocuklarının eğitimi ve eğitim aracılığıyla toplumsal konumunda bir hareketlilik yaşayıp yaşamayacağıdır. Bu açıdan aile birleşmeleri ya da daimi yerleşimci haline gelen göçmenlerin ikinci ve üçüncü kuşak çocukları böyle bir problemin merkezinde yer almaktadır (Perşembe, 2010)

Türk göçmenlerin sıkça göç ettiği Federal Almanya, İsviçre, İsveç, Hollanda, Fransa, Avusturya’da 1980’lerde Türk göçmen nüfusunun neredeyse yarısını 18 yaşın altındaki çocuklar oluşturmaktaydı. Dolayısıyla bu dönemden sonra Türk göçmen çocuklarının eğitimi temel bir konu haline gelmeye başlamıştı. Türk göçmenlerinin gittiği ülkelerin dilini bilmemesi, kültürel farklılıklar, karmaşık eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinin göçmen çocuklarının temel ihtiyaçlarını göz ardı eden bir politikaya sahip olması göçmen

çocuklarının eğitim öğretim süreçlerine yeterince dâhil olması önünde önemli engeller oluşturmuştur. Özellikle Almanya’da göçmen çocuklarının resmi dili bilmemesi ve bazı kültürel farklılıklar onların zekâ engeli olarak damgalanmasına neden olmuş ve zekâ engeli öğrencilerin yönlendirildiği Sonderschule adlı özel okula gönderilmesini beraberinde getirmiştir (Abadan-Unat, 2002).

Geleneksel göçmen alan Batı devletlerinde birçok kaynak, göçmen çocuklarının diğer çocuklara göre daha başarısız olduğu, eğitim süreçlerine yeterince dâhil olmadığı ve öğrencilerin önemli bir kısmının belli bir süre sonra okulu terk ettiğini ortaya koymaktadır. Sadece AB üyesi ülkelerinde Türklerin 5 milyona yaklaşan nüfusu göz önünde bulundurulduğunda bu göçmen çocuklarının önemli bir kitlesini Türkiye’den giden göçmenlerin çocukları olduğu düşünülmektedir (Akdemir Kaplan, 2014; Baysu ve Phalet, 2014; Bedirhan, 2009; Manço, 2002). Örneğin Türkiyeli göçmenlerin yoğun yaşadığı ülkelerden biri olan Almanya’da Türk öğrencilerin yarısı mesleki eğitime devam ederken Alman öğrencilerin mesleki eğitime devam edenlerin oranı sadece %21’de kalmaktadır. Benzer bir biçimde Hollanda’da Türk öğrencilerin diğer öğrencilere göre okulu terk etme oranı daha fazladır. Belçika’da Türk öğrencilerin; ana okula gidenlerin üçte biri düzenli okula devam edememekte, yarısından fazlası ilkokulda en az bir defa sınıf tekrarı yapmakta, büyük çoğunluğu meslek okullarına gitmekte ve ancak yarısı bir ortaöğretimden mezun olabilmektedir (Baysu ve Phalet, 2014; Güllüpnar, 2012; Kalmijn ve Karaaykamp, 2003; Manço, 2002).

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı Türkiyeli göçmen çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar ve eğitimin onların toplumsal hayatlarında bir dönüşüm meydana getirip getirmediğini analiz etmektir. Yurt dışında 5 milyona yakın Türk göçmen yaşamaktadır. 3 milyondan fazla Türk göçmen Avrupa ülkelerinde hayatlarını devam ettirmektedir. Türk göçmenler en çok Almanya, Hollanda, Fransa, Avusturya, İsviçre, İngiltere ve Belçika’da bulunmaktadır. (Akdemir Kaplan, 2014; Kucukcan ve Gongur, 2006; Kirişçi, 2003). Dolayısıyla çalışmada bu ülkeler özelinde bir değerlendirme yapılmaktadır.

Almanya’daki Türkiyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları

Türkiye’nin göç verdiği ülkelerin başında Almanya gelmektedir. 2011 yılı sonu itibari ile Alman vatandaşlığına geçen ve bunlardan doğan kişiler dâhil edildiğinde 2,8 milyon Türk göçmen yaşamaktadır. 1950’li yıllarda irili ufaklı gruplarla başlayan bu süreç 1960’lı yıllarda Almanya ile gerçekleştirilen ikili anlaşmalar çerçevesinde büyük bir ivme kazanmıştır. Ancak 1970’li yıllara kadar Türkiye’den Almanya’ya gerçekleşen göçler bazı alanlarda sorunlar meydana getirirse de göçmen çocukların eğitimi bir sorun olarak ortaya çıkmamıştı. Çünkü bu tarihe kadar Türkiye’den giden göçmenlerin çocuklarının sayısı sınırlı düzeyde kalmıştı. Dahası 1960’larda göçmenler Almanya’da sadece işgücü olarak algılanıyordu ve göçmen çocukların eğitimi gündem oluşturmuyordu (Coşkun, 2016: 16; Akdemir Kaplan, 2014) Ancak 1970’li yıllardan sonra Almanya’da göçmenlerin aile birleşmelerine izin verilmesi birçok Türk göçmenin ailelerini getirmesini sağladı. Ayrıca “misafir işçi” olarak gidenlerin mühim bir kısmının aileleriyle birlikte daimi olarak orada kalmaya karar vermesi göçmen çocuklarının eğitimi, bir sorun olarak tartışılmaya başlandı. Çünkü Alman eğitim sistemi, göçmen çocuklarının temel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir yaklaşımla hazırlanmamıştı.

Birçok çalışma, Almanya’daki Türkiyeli göçmen çocuklarının eğitim süreçlerine yeterince dâhil olmadıklarını, dâhil olanların önemli bir kısmının başarısız olduğu ve eğitim aracılığıyla toplumsal konumunda değişim meydana getiren kişi sayısının oldukça

az olduğunu ortaya koymaktadır. Dahası 2. kuşak olarak tarif edilen Almanya’da doğup büyüyen göçmen çocuklarının daha fazla eğitim süreçlerine dâhil olup eğitim seviyelerini yükseltmesi beklenirken ilk göçmen çocuklarına göre daha düşük performans sergilemesi dramatik bir tablo olarak ortaya çıkmaktadır. Elbette böyle bir tablonun ortaya çıkmasında Türkiyeli göçmen ailelerinin eğitim düzeylerinin düşüklüğü, ailelerin ilgisizliği gibi ailevi faktörler belirleyici olmaktadır. Ancak böyle bir tablonun ortaya çıkmasında asıl belirleyici faktör Alman eğitim sistemi olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile eğitim politikaları, eleyici eğitim sistemi, göçmenlere yönelik yasal haklarının yetersizliği ve ayrımcılığın kurumsallaşması Türkiyeli göçmen çocuklarının eğitimsel başarısızlıklarında ve dikey hareketliliğinin sağlanamamasında başat aktör olarak rol oynamaktadır (Baysu ve Phalet, 2014; Güllüpinar, 2012; Bedirhan, 2009).

Almanya’da göçmen çocuklarının eğitimsel başarısızlığında Almanya eğitimindeki tavsiye sisteminin önemli bir etkisi vardır. Tavsiye sistemi, ilkokulda öğretmenlerin tavsiyesiyle öğrencinin daha sonraki eğitim hayatında hangi tür okulda devam edeceği üzerinde belirleyici olmaktadır. Almanya’da Hauptschule, Realschule ve Gymnasium olmak üzere üç tip farklı ortaokul bulunmaktadır. Öğrencinin başarı ya da başarısızlığı gideceği okul türünde yeniden üretilerek eğitim öğretim sürecinde devam etmektedir. Göçmenlerin önemli bir kısmı, başarı düzeyi düşük ve parlak bir gelecek vaat etmeyen Hauptschule okuluna gitmektedir. Bu anlamda, göçmen çocuklarının çok azı orta düzey bir niteliğe sahip Realschule adlı okul türüne ve akademik bir okul olan Gymnasium okuluna gitmektedir. Bir üniversiteye gitmek ise ancak Gymnasium okulundan alınacak sertifika ile mümkün olabilmektedir. Ayrıca gelişim geriliği yaşayan öğrenciler Sonderschule adlı özel okula yönlendirilmektedir. Dil ve kültür açısından Alman eğitim sistemine uyum sağlayamayan birçok göçmen çocuğu bu tür özel okula yönlendirilmektedir. Bu bağlamda tavsiye sistemi ve eğitim öğretimin ilk dönemi öğrencinin sonraki hayatı üzerinde etkili olmaktadır. Almanya’da eyaletler arasında eğitim öğretim süreci açısından bazı farklılıklar bulunsun da göçmen çocukların dezavantajlı durumunu yansıtan pratiklere bütün eyaletlerde rastlanabilmektedir (Güllüpinar, 2012; Abadan-Unat, 2002).

Türk göçmenlerinin en çok yaşadığı ülkelerden biri olan Almanya, en katı eğitim sistemlerinden birine sahiptir. Çünkü Almanya’da 4 yıl zorunlu eğitimden sonra 6-10 yaş arasındaki öğrencilerin tavsiye sistemi ile hangi tür okula gideceği kararlaştırılır (Baysu ve Phalet, 2014). Öğrencilerin oldukça erken yaşlarında verilen bu karar onların sonraki hayatlarının nasıl şekilleneceği üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, mesleki eğitime yönlendirilen öğrenciler daha sonra ne kadar başarılı olsa da farklı bir okulu tercih etme imkânı bulamamaktadır. Bununla birlikte mesleki eğitim veren okul türüne giden öğrencinin üniversiteye devam etme şansı da yakalayamamaktadır. Çünkü Almanya’da sadece akademik okul türünden mezun olan öğrenciler ve gerekli sertifikaları alan öğrenciler herhangi bir üniversiteye devam edebilmektedir.

Almanya’da göçmen çocuklarının önemli bir kısmının başarı düzeyi düşük olan okul türlerine gittikleri hazırlanan raporlarda da görülmektedir. Örneğin 2006 yılında hazırlanan bir eğitim raporuna göre göçmen çocuklarının % 35’i başarı düzeyi düşük Hauptschule okul türüne giderken ancak % 16.2’si başarı düzeyi yüksek ve akademik bir okul olan Gymnasium okul türüne gidebilmektedir. Benzer bir biçimde 2008 yılında hazırlanan bir eğitim raporuna göre ise göçmenlerin dahil olmadığı 16-19 yaş aralığındaki Alman öğrencilerin % 89.4’ü, 20-24 yaş aralığındaki Alman öğrencilerin % 44.6’sı ve 25-29 yaş aralığındaki Alman öğrencilerin % 18.4’ü bir eğitim öğretime devam etmektedir. Almanya’daki Türk öğrencilerin ise 16-19 yaş aralığında % 83.6’sı, 20-24 yaş aralığındaki

Türk öğrencilerin % 27'si ve 25-29 yaş aralığındaki Türk öğrencilerin % 8'i ancak bir eğitim öğretime devam edebilmektedir (Miera, 2008). Elbette göçmen çocuklarının özellikle de Türk göçmen çocuklarının başarı düzeyi düşük okullara gitmesi, devamsızlık oranının yüksek olmasının üzerinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması gibi ailevi faktörler etkilidir. Ancak esas olarak Alman eğitim sistemindeki kurumsallaşmış ayrımcılık pratikleri ve katı bir biçimde sınıflandırılmış eğitim yapısı bu süreçte belirleyici rol oynamaktadır.

Almanya'da farklı eyaletlerdeki farklı eğitim modelleri Türk göçmen çocuklarıyla ilgili farklı problemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin; Baviera modeline bağlı olarak Türk göçmen işçi çocukları için Almanca eğitim yerine Türkçe eğitim yapan sınıflar oluşturulmuştu. Bu sınıflarda öğrenim gören ve mezun olan Türk göçmen öğrencilerin en önemli sorunları, Almanya'daki diğer öğrenim olanaklarına sahip olmamasıydı. Berlin modelinde ise durum tersiydi ve eğitim öğretim Almanca dili ile gerçekleştirilmekteydi. Ancak Almancayı bilmeyen Türkiyeli göçmen öğrenciler uyum sağlayamayarak okuldan uzaklaşabilmekteydi (Abadan-Unat, 2002).

Modern dünyada ve gelişmiş demokrasilerde bireyin mesleki toplumsal statüsü miras yoluyla şekillenmediği, sonradan kazanıldığına dair yaygın bir görüş vardır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, birey nasıl bir aile geçmişine sahip olursa olsun eğitim aracılığıyla toplumsal alt tabakadan toplumsal üst tabakaya hareket etme fırsatına sahiptir. Ancak modern hayatın pratikler dizisine sahip olan ve demokrasinin gelişmiş olduğu düşünülen Batı Avrupa'da göçmen çocukları için sözü edilen fırsatı gerçekleştirmek neredeyse imkânsızdır (İnce, 2014). Breen ve Jonsson'un bireyin aile kökeni, eğitimdeki fırsat eşitsizliği ve sosyal hareketlilik arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı bir çalışma, özellikle bazı Batı ülkelerinde alt tabakadan gelen öğrencilerin eğitim aracılığıyla toplumsal konumunda dikey hareketlilik meydana getirmesi oldukça zor olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Almanya, öğrencinin aile geçmişi ile sosyal hareketlilik arasındaki ilişkinin en güçlü olduğu Batı ülkelerinden biridir (Breen ve Jonsson, 2005; Abadan-Unat, 2002).

Türk göçmenlerinin en yoğun yaşadığı ülkelerden biri Almanya olduğu göz önünde bulundurulduğunda Türk göçmen çocuklarının eğitim aracılığıyla toplumsal statülerinde bir değişim meydana getirmesi oldukça sınırlıdır. Çünkü toplumsal alt katmanlardan gelen Türk göçmen çocuklarının büyük çoğunluğu akademik okul türü yerine mesleki ve diğer okul türlerine yönlendirilmektedir. Bu yönlendirme, onların üniversiteye devam etmeyeceği anlamına gelmektedir. Herhangi bir meslek eğitime giden Türk göçmen çocuklarının önemli bir kısmı da nitelik düzeyi daha düşük tamircilik, kuaförlük ve tezgâhtarlık gibi mesleklere kayıt yaptırmaktadır. Bu eğitimi alan öğrencilerin eğitim sonunda işsiz kaldıkları, iş bulabilseler de toplumsal konumlarında önemli bir değişiklik bulunmadığı görülmektedir. (Güllüoğınar, 2012). Ayrıca Almanya'da yerel halk ile işe girme konusunda rekabet eden Türk göçmen gençleri ayrımcılık pratiklerine maruz kalmaktadır. Çünkü işe alımlarda büyük şirket sahipleri bir sınav gerçekleştirmekte ve daha çok yerel halka işe alımda öncelik tanımaktadır (Abadan-Unat, 2002).

Son yıllarda Almanlar ile Almanya'daki yabancılar arasında emek piyasasına erişim ve istihdam olanakları açısından derin farklar oluşmaktadır. Almanya'daki yabancıların çoğunluğu Türk göçmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda Almanların aksine Türk göçmenlerin işsizlik oranı hızla artmaktadır. Almanya'daki işsiz yabancıların sayısı çalışanların iki katı haline gelmiştir. Bu süreçten en çok etkilenen ise Türk göçmenler olmaktadır. Türk göçmenlerin nüfusunun önemli bir kısmının 6 yaşın altında olduğu

hesaba katıldığında ve uzun vadede nitelikli emek piyasasına erişimin önemli anahtarlarından biri nitelikli bir eğitim olduğu düşünüldüğünde göçmenler açısından eğitimin önemi artmaktadır (Hönekapp, 2007: 108-9). Ancak Almanya’da eğitim alanında kurumsallaşmış ayrımcılık pratiklerine göçmenlerin eğitime yönelik ilgisizliği de dâhil edildiğinde ve büyük iş yeri sahiplerinin personel istihdamında Almanlara öncelik verilmeye devam edeceği varsayıldığında Almanlar ile Türk göçmenler arasındaki nitelikli bir işte istihdam edilme ve işsizlik oranları açısından meydana gelen fark giderek artacağı tahmin edilmektedir.

Özet olarak Almanya’da aile birleşmelerine yönelik yapılan yasal düzenlemelerle birlikte 1970’lerden sonra yabancı göçmen çocukların sayısı hızla artmış ve onların eğitimi temel bir problem haline gelmiştir. Elbette Almanya eğitim politikası böyle bir problemle baş edebilmek, göçmen çocuklarını Alman eğitim sistemine ve şartlarına uyum sağlayabilmek için bazı önlemler almıştır. Bu önlemler; Almanya kökenli göçmenler, soydaşlar, mülteciler ve göçmen işçiler gibi sınıflandırmalara dayanmaktadır. İlgili kategoride yer alan göçmen çocuklarının okula devam edebilmesi, iki dillilik özelliklerinin desteklenmesi, sistematik Almanca dersini alması açısından eyaletler arasında önemli farklar vardır. Ancak eyaletler arasında farklar olsa da ve göçmenlere yönelik birtakım eğitim politikaları geliştirilse de eğitim politikasının özü değişmemektedir. Durum böyle olunca mevcut perspektif, göçmenlerle birlikte artan heterojen öğrenci kitlesinin ihtiyacını karşılamamaktadır. Özel okulların Almanya’da oldukça az olması, iki dilde eğitim veren okulların olmaması ve eğitim dilinin tek dili Almanca olması göçmen öğrencinin eğitim süreçlerine uyumunu zorlaştırmaktadır (Neumann, 2007: 189). Bu bağlamda göçmen çocuklarının önemli bir kısmı ya okulu belli bir süre sonra terk etmektedir ya da öğretmenler tarafından profili düşük okullara yönlendirilmektedir. Şüphesiz bu süreçten en fazla Almanya’da yabancı göçmenlerin çoğunluğunu oluşturan Türk göçmenlerinin çocukları olumsuz etkilenmektedir. Türk göçmenlerin işsizlik oranları Almanlara göre hızla artmakta ve nitelikli bir işte istihdam edilme olasılığı düşmektedir.

Diğer Batı Ülkelerinde Yaşayan Türkiyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları

Türk göçmenlerin yoğun yaşadığı diğer bir ülke Hollanda’dadır. 2012 yılı itibarı ile 394. 960 Türk göçmen bulunmaktadır (Akdemir Kaplan, 2014). Hollanda’nın eğitim sistemi Almanya’nın eğitim sistemi kadar katı olmasa da göçmenler açısından benzer özellikler taşımaktadır. Hollanda’da da Alman eğitim sistemine benzer üç eğitim dalı bulunmaktadır. Bunlar üniversiteye yönelik VWO, mesleki eğitimden sonra yüksekokula yönelik HAVO ve 12-16 yaşları arasında verilen mesleki eğitimden oluşmaktadır. Almanya’da olduğu gibi üniversiteye yönelik HAVO okuluna genel olarak yerel halkın toplumsal üst katmanında bulunan kişiler gitmekte, HAVO kapsamındaki mesleki teknik eğitime toplumsal alt orta katmanda bulunan kişiler gitmekte ve mesleki eğitime ise toplumsal en alt katmandan gelen kişiler gitmektedir. En alt katmanda çoğunlukla göçmenler olduğu için genellikle göçmen çocukları mesleki eğitime gitmektedir. Dolayısıyla toplumdaki katmanlaşma eğitim alanında da yansımaları bulmaktadır. Bu bağlamda zahiren en alt toplumsal katmanda bulunan kişilere dikey hareketliliğini sağlayıcı bir araç olan eğitim, toplumsal katmanlaşmayı yeniden üreten bir enstrümana dönüşmektedir (Yıldırım, 2012: 35).

Hollanda’da 8 yıllık temel eğitimini bitiren öğrenciler, ölçme ve değerlendirme merkezinin düzenlediği sınavda alınan puana göre genel orta öğretime ya da mesleki orta öğretime devam ederler. Ancak öğrencilerin okul notları da hangi okul türüne gideceği üzerinde belirleyici olduğu gibi öğretmenlerin görüşü de öğrencinin bir üst seviyedeki okul

ya da alt seviyedeki okula gitmesinde etkili olmaktadır. 2010-2011 eğitim öğretim döneminde Hollanda'da 31 bin Türk öğrenci ortaöğretime, 23 bin öğrenci meslek lisesine, 3 bin öğrenci üniversiteye ve 11 bin öğrenci de yüksekokula devam etmiştir. Ayrıca herhangi bir derece almadan okulu terk eden Türk göçmen çocukların oranı ülke ortalamasının oldukça üzerindedir. Türk öğrencilerin yüksekokula gidenlerin sayısı üniversiteye gidenlerin sayısına göre fazla oluşu, ortaöğretime gidenlerin alt seviyelerde devam ettiği ve okulu terk edenlerin oranının büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda eğitimin onların toplumsal iş hayatında önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir (Akdemir Kaplan, 2014: 75).

Hollanda'daki göçmenlerin eğitim ile ilgili sorunları sadece eğitim süreciyle sınırlı kalmıyor, göçmen alan diğer birçok ülkede olduğu gibi burada da işe alımda göçmen ya da yerel halk olmak önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Örneğin; Hollanda'da entegrasyon uygulamaları çerçevesinde düzenlenen organizasyonlarla ilgili bir Türk göçmen duygularını şu şekilde ifade etmiştir: “tamam, bunların hepsi çok güzel, yani artık kuskusu biliyorlar, pilavı tanıyorlar, karnıyarığı biliyorlar, bunlar güzel; ama ben hukuk fakültesinden mezun olduktan sonra neden eşit koşullarda iş bulamadığımı tartışmak istiyorum” aktaran (Öztaş, 2013: 19). Nitekim Hollanda'da göçmenlerin işsizlik oranları yerel halka göre daha fazladır ve göçmenlerin önemli bir kısmı niteliği düşük mesleklerde istihdam edilmektedir.

Hollanda'da 2011 yılı itibari ile 18 bin işsiz Türk göçmen bulunmaktadır. Hollanda'da işsiz Türk göçmenlerin sayısının fazla olması eğitim sistemi ve işe alımdaki ayrımcılık pratikleri ile yakın ilişkilidir. Türk göçmenlerin çoğu, işverenlerin ayrımcı davranışlarından ve eğitim alanındaki yanlış yönlendirmelerden dolayı çocuklarını mesleki eğitime göndermektedir. Bu durum, göçmen çocukların ailelerin sahip olduğu mesleklere yakın mesleklere yönelerek toplumsal konumunda dönüşüm meydana getirmesini engellemektedir. Ayrıca vasıflı birçok Türk göçmen Türkiye'de mesleki eğitim aldığı halde diploma denkliği nedeniyle vasıfsız olarak kabul edilmekte ve vasıfsız işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır (Akdemir Kaplan, 2014: 73).

Türkiyeli göçmenlerin yoğun yaşadığı bir ülke de Fransa'dır. 2010 yılı sonu itibari ile Fransa'da 576.986 Türk göçmen bulunmaktadır. Okul öncesi ve temel eğitim kurumlarına giden Türk çocukların sayısı 63.864; meslek ve ticaret okullarına gidenlerin sayısı 2.789; üniversiteye gidenlerin sayısı ise 2.031'dir (Akdemir Kaplan, 2014; Altaş vd., 2010). Diğer ülkelerde olduğu gibi Fransa'da da Türk göçmen çocuklarının okullaşma oranı oldukça düşük, başarısızlık düzeyleri ise yüksektir. Fransa'da doğup büyüyen 25-30 yaş arası Türk göçmen gençlerinin sadece % 32'si bir ortaokul diplomasına sahiptir. Lise mezunlarının oranı ise % 39'larda kalmaktadır. Türk göçmenlerin ancak % 13'ü 4 yıllık bir üniversiteye gidebilmektedir. Bu başarısızlığın en önemli faktörlerinden biri dil yetersizliği olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü ilk nesil Türk göçmenlerin % 74'ü Fransızca'yı bilmemektedir. Bu oran gittikçe azalsa da Türk göçmenlerin dil problemi devam ederek aileler ile okul arasındaki iletişimin sağlanmamasına ve öğrencilerin dersleri tam olarak anlamamasına neden olmaktadır (Akıncı, 2014).

Türk göçmen çocuklarının nitelikli bir eğitim alamaması ve eğitimsel başarısızlıkları onların nitelikli emek piyasasına erişimini zorlaştırmaktadır. Daha çok onların niteliksiz işlerde çalışmasına yol açmaktadır (Çakır, 2006). Bu süreç eğitimin ilk basamaklarından başlamaktadır. Ortaokulu bitiren Türkiyeli göçmen çocukları Almanya'da olduğu gibi Fransız öğretmenler tarafından kısa süreli mesleki eğitime yönlendirilmektedir. Bu durum sadece başarısız öğrencilerde rastlanmamakta başarılı öğrencilere bile mesleki eğitim

tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda Türk göçmen çocuklarının önemli bir kısmı meslek eğitimine gitmekte ve toplumsal konumları yeniden üretilmektedir (Altaş vd., 2010).

Fransa, Türk göçmenlerin işsizlik oranının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Fransa'da Türklerin işsizlik oranı % 26 civarındadır. "Türkiye kökenlilerin %39'u inşaat sektöründe, %15'i yemek ve hazır gıda sektöründe ve %14'ü başta fabrika işçisi olarak sanayi sektöründe çalışmaktadır. Yine göçmenler arasında Türkler, girişimcilikte %16'lık oran ile ilk sırada yer alırken avukatlık, doktorluk gibi yüksek meslek gruplarında son sırada yer almaktalar" (Akıncı, 2014). Bu bağlamda Fransa'da göçmen çocukları ailelerin mesleklerini devam ettirmektedir. Dahası hazırlanan raporlar, Fransa'da ilk nesil işçilerin çocukları ebeveynlerinden daha fazla oranda işçi olduğunu göstermektedir. Türkiye'den Fransa'ya gelen ilk grubun % 59'u işçi olarak çalışırken bu oran onların çocuklarında % 62'ye yükselmektedir. Bu bağlamda Fransa'da Türk göçmenlerinin mesleki toplumsal konumlarının pek değişmediği görülmektedir (Çakır, 2006).

Türkiyeli göçmenlerin yoğun yaşadığı diğer bir ülke Avusturya'dır. Avusturya'da 2012 yılı itibarı ile 113.670 Türk göçmen yaşamaktadır (Akdemir Kaplan, 2014: 44). Avusturya eğitim sistemi; ilköğretim, genel eğitimin ilk hazırlığı, genel eğitim okulları ve özel eğitim okullarından oluşmaktadır. Öğrencinin genel eğitimden yüksekokula gitmek için not ortalamasının yüksek olması veya giriş sınavında başarılı olması gerekir. Temel eğitim okullarına ise öğrenci herhangi bir koşula bağlı kalmadan devam edebilmektedir (Kasap Çetingök, 2014: 3).

Uluslararası öğrenci değerlendirme programları (PISA, TIMMS) Avusturya'da göçmen çocukların yerli halkın çocuklarına göre daha başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Göçmen çocukları daha fazla sınıfta kalmakta, eğitimsel başarısızlık yaşayarak ya seviyesi düşük okula ya da özel okula gönderilmektedir. Göçmen çocuklarının başarısızlık nedenleri ise genellikle ailelerin sosyoekonomik koşulları ile ilişkilendirilerek aileler bu süreçten sorumlu tutulmaktadır. Başarısızlığın önemli bir nedeni dil yetersizliğinden kaynaklandığı bazı çalışmalarda dile getirilse de problemin çözümü başarısız öğrencilerin özel okula (zihinsel, bedensel ve sosyal engelli okulu) yönlendirilerek geçirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda eğitim alanındaki kurumsallaşmış ayrımcılık uygulamalarına ise politik nedenlerden dolayı değinilmemektedir (Kasap Çetingök, 2014: 3).

Avusturya İstatistik Kurumunun 2013'te hazırladığı bir çalışma, ana okula başlamış Türk göçmen çocukların % 92'sinin ana okula başlayanların ise % 81'inin Almanca dilinde yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu oran yerel halkın çocuklarında % 10 olarak tespit edilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında 8. sınıfı bitiren Almanca dışında günlük hayatta başka bir dil kullanan öğrencilerin % 11'i 2013-2014 eğitim öğretime devam etmemiştir. Bu oran günlük hayatta Almancayı kullananlarda % 3 olarak görülmüştür. Avusturya'da Türk göçmen çocuklarının okullaşma oranları da düşük seviyededir. 2010 yılı itibarı ile herhangi bir üniversiteyi bitirenlerin oranı % 4, liseyi bitirenlerin oranı ise % 6'larda kalmıştır. Meslek lisesi mezunları % 22, zorunlu eğitim mezunları ise % 68'lerde kalmıştır. Türk göçmen çocukları eğitimsel başarısızlığı eğitim sürecinin ilk basamağında deneyimlemektedir. Eğitimsel başarısızlığın arkasındaki temel problemleri analiz etmek ve çözüm üretmek yerine bu öğrenciler genellikle bedensel, zihinsel ve sosyal yönden engelli çocuklar için açılan özel okullara gönderilmektedir. Örneğin; 2008-2009 eğitim öğretim yılında Türk öğrencilerin oldukça yüksek bir oran olan % 5.5'inin bir özel okula kayıt yaptığı tespit edilmiştir (Pınar, 2015; Bekaroğlu vd., 2014: 13).

Avusturya'da Türk göçmenlerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü onların çalışma konumları ile ilgili de bir bilgi sunmaktadır. Nitekim Avusturya'da Türk göçmenlerin % 68'i işçi olarak, % 24'ü ise hizmetli olarak çalışmaktadır. Kamu hizmetinde istihdam edilen Türk göçmenlerin oranı ise % 1 ile sınırlı kalmaktadır (Akdemir Kaplan, 2014: 44). Sadece Türk göçmenlerin eğitim durumları böyle bir tablonun oluşmasında belirleyici olmamakta istihdam alanındaki ayrımcılık da etkili olmaktadır.

Türkiyeli göçmenlerin yoğun yaşadığı ülkelerden biri de İsviçre'dir. İsviçre'de yaklaşık 130 bin Türk vatandaşı yaşamaktadır. Türk vatandaşlarının % 32'si 0-16 yaş arasında, yarısı 0-25 yaş arasındadır (Gücük, 2016). İsviçre'deki Türkiyeli göçmenlerin genç bir kitleye sahip olması eğitimle ilgili sorunlarının önemini ortaya koymaktadır. İsviçre eğitim sistemi birçok katman ve okul türlerinden oluşmaktadır. Ancak esas olarak eğitim ve öğretim süreci ilkökul, ikinci okul olan lise ve üniversiteden oluşmaktadır. İsviçre'de bir öğrencinin üniversiteye gidebilmesi için lise diplomasına sahip olması gerekir. Fakat temel eğitim olan ikinci eğitime devam eden Türkiye kökenli göçmen çocukların çok azı bu okulu abitürle tamamlayarak üniversiteye gitme şansını yakalayabiliyor. Dolayısıyla Türkiyeli göçmen çocuklarının önemli bir kısmı ya okulu terk ediyor ya da seviyesi düşük bir okuldan mezun oluyor (Griga, 2014).

Türkiyeli göçmenlerin İsviçre'de eğitimle ilgili konularında yıllar içinde radikal bir iyileşme görülmemektedir. Dahası bazı dönemlerde daha da kötüye gitmiştir. Örneğin; 1978-79 eğitim öğretim yılında İsviçreli öğrencilerin % 4'ü özel okula (bedensel, zihinsel ve sosyal engelli okulu) giderken 10 yıl sonra 1988-89 yılında bu oran değişmemiştir. Türkiyeli göçmen çocukları ise 1978-79 eğitim öğretim yılında % 13.3'ü özel okula giderken 1988-89 yılında bu oran % 17.5'e yükselmiştir. İsviçre eğitim sistemi, dil ve kültür farklılığından dolayı öğrenim güclüğü çeken Türkiyeli göçmen öğrencilere uygun bir program geliştirmek yerine öğretmenler tarafından öğrenciler genellikle ya özel okula ya da meslek eğitimine yönlendirilir. Meslek eğitime giden öğrenciler ise staj yapmak için bir iş yeri bulma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü iş yeri sahipleri staja başvuran öğrencileri değerlendirirken yerel halkın öğrencilerine öncelik tanımaktadır (TBMM İsviçre Raporu, 2011; Kayadibi, 1993:140)

Türkiyeli göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı diğer bir ülke ise İngiltere'dir. İngiltere'de 2010 yılı itibarı ile 116 bin Türkiyeli göçmen yaşamaktadır. Türkiyeli göçmen çocukları İngiltere'de büyük bir eğitimsel başarı performansı sergilememektedir. İngilizce, fen bilgisi ve matematik derslerinden soruların sorulduğu standart edinme testinde Türkiyeli göçmen çocukları yerel halkın çocuklarına göre daha başarısız olmaktadır. Ayrıca İngiliz öğrenciler 2011 yılında ortaokulu bitirme sertifikasında % 74 oranında bir başarı sağlarken bu oran Türk öğrencilerde % 42'lerde kalmaktadır. Elbette böyle bir tablonun oluşmasında aileler kısmen etkili olsa da İngiliz eğitim sistemi önemli bir faktördür. Çünkü eğitim sisteminde hiçbir başka dilin öğrenilmesi ve öğretilmesine fırsat tanınmamaktadır. Ayrıca müfredatta, farklı kültürden gelen öğrencilerin kendi kültürel deneyimlerini sunacak pedagojik bir atmosfer bulunmamaktadır. Geleneksel yöntemler soyut kavramlarla uygulanmaya çalışılmakta, paralel strateji doğrultusunda hayat bulmaktadır. Bununla birlikte üst toplumsal katmanlardan gelen öğrenciler paralı özel okula gitmekte, mevcut en nitelikli eğitimi alarak başarı düzeyi yüksek üniversitelere girmektedir. Türkiyeli göçmen çocukları ise parasız devlet okullarına gitmekte ve başarısızlıkları bu okullarda yeniden üretilmektedir. Dolayısıyla İngiltere'de, Türkiyeli göçmen çocuklarının eğitimsel başarısızlığın önemli bir kısmı eğitim sisteminin onların ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılanmaktan kaynaklanmaktadır (İsa, 2014: 4).

Türkiyeli göçmenlerin bulunduğu bir diğer ülke ise Belçika'dır. Belçika'da bir bölgedeki etnik çoğunluğa bağlı Felemenkçe, Almanca ve Fransızca gibi farklı resmi diller bulunmaktadır. Fransızca dilinin konuşulduğu Valonya ve Brüksel civarında 3 ile 24 yaş arasında yaklaşık 27. 000 Türkiyeli göçmen genç kitlesi bulunmaktadır. Bu sayıya yakın genç de Flaman bölgesinde bulunmaktadır. Yaklaşık 36.000 genç Fransızcanın konuşulduğu güney ve Hollandacanın konuşulduğu kuzey bölgesinde bir eğitim-öğretime devam etmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Belçika'da da Türk göçmen öğrencilerinin önemli bir kısmı eğitim öğretim sürecine dâhil olmamakta, okulu terk etmekte ve yeterli bir düzeyde başarı sağlayamamaktadır. Örneğin; ana okul çağındaki Belçikalı çocukların % 98'i okula devam ederken bu oran Türk göçmen çocuklarında % 80'lerde kalmaktadır. Türk göçmen çocukların % 80'i Belçika'da en az bir defa sınıf tekrarı yapmaktadır. Ailelerin ve öğrencilerin yabancı dil yetersizliği, kültürel farklılıklar ve eğitim sistemi hakkındaki bilgi yetersizliği öğrencilerin yeterli düzeyde eğitim süreçlerine katılımını engellemekte ve başarısızlığı tetiklemektedir. Dahası göçmen ailelerini yönlendirebilecek bir eğitim politikasının olmayışı bu süreçte belirleyici rol oynamaktadır (Manço, 2002: 61-3).

Belçika'da göçmen çocukların eğitimle ilgili yaşadığı temel problemlerden biri özel okula yönlendirilmelerin oldukça fazla olmasıdır. Örneğin; Türk göçmen öğrencilerin yaklaşık % 4'ü bir özel (özürlü) okula gitmektedir. Bu oran Belçika öğrencilerinin yaklaşık iki katını oluşturmaktadır. Bu okula yönlendirilen öğrencilerin yaklaşık 4'te 3'ünün ilkokulda başarısızlık yaşadığı görülmektedir. Kültürel olarak iki dünya arasında yaşayan bu öğrencileri; eğitim diline hâkim olamamaları, okul ile aile arasındaki iletişim kopukluğu gibi faktörler eğitimsel başarısızlığa sürüklemektedir. Göçmen öğrencilerin kültürlerinden uzak olan psikologların tavsiyesiyle bu öğrenciler özel okula yönlendirilmektedir. Bu süreçte ise genellikle aileler suçlu görülmektedir (Gelekçi, 2010; Manço, 2002: 65).

Belçika'da üniversite öncesi eğitim üç alandan oluşmaktadır: genel eğitim, teknik eğitim ve mesleki eğitim. Genel eğitim mezunları üniversiteye, teknik eğitim mezunları yüksek meslek okullarına gitmektedir. Meslek eğitim mezunları ise iş pazarına yöneliktir. Türk göçmen çocuklarının diğer ülkelerde yönlendirme ile ilgili yaşadığı problemi Belçika'daki göçmenler de yaşamaktadır. Belçikalı öğrencilerin yaklaşık % 10'u ancak teknik ve mesleki eğitime devam ederken bu oran Türk göçmen çocuklarında % 70'lere çıkabilmektedir. Bu süreçte yönlendirme sistemi oldukça etkili olmaktadır. Yönlendirme sonucu göçmen çocukların önemli bir kısmı iş pazarında ihtiyaç duyulmayan dallara gitmekte, bir orta öğretim diploması alamamakta ve sonuç olarak işsiz kalmaktadır. Bu bağlamda yasal olarak herkesin eğitim görme hakkı bulursa da kurumsallaşmış ayrımcılık pratikleri bu haktan herkesin adil bir biçimde yararlanmasını engel oluşturmaktadır. Ayrıca yabancı göçmenlerin yaşadığı bölgelerdeki okul yatırımlarının düşük olması, göçmen çocuklarının bazı okullara gitmesinin caydırılması ve göçmen çocuklarının yoğun olduğu okulların damgalanması ayrımcılık pratiklerini pekiştirmektedir (Gelekçi, 2010; Manço, 2002: 66).

Sonuç

Türkiye'den diğer ülkelere yapılan göçlerin azınlık göçleri sayılmazsa İkinci Dünya Savaşından sonra başladığı söylenebilir. 1950'lerde küçük gruplar halinde Almanya'ya yapılan göçler yoğunlaşarak diğer ülkelerle devam etmiştir. 1970'lerde aile birleşmelerine izin verilmesi, birçok Türk erkek "misafir işçi"lerin gittikleri ülkelerde daimi kalmaya karar vererek ailelerini yanlarına almaya başlaması ve kadın göçmen sayısının artmasıyla eş zamanlı olarak göçmen çocuk sayısının hızla artmasına neden olmuştur. Dolayısıyla

göçmen çocukların eğitimi giderek bir problem olarak tartışılmaya başlanmış ve bir takım çözüm önerileri geliştirilmeye başlanmıştır. Ancak geliştirilen çözümler, göçmen alan ülkelerarasında ve aynı ülkenin eyaletleri arasında bir takım farklar bulunsa da özünde aynı kalmış ve göçmen çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamamıştır.

Türk göçmen çocukları buldukları ülkelerde yeterli düzeyde eğitim süreçlerine dâhil olmamakta, yerel öğrencilere göre başarısızlık düzeyleri daha fazla olmakta, bir üniversiteye devam edenlerin sayısı düşük olmakta ve dolayısıyla eğitim aracılığıyla toplumsal konumunda bir dönüşüm meydana getirememektedir. Birçok faktör böyle bir tablonun ortaya çıkmasında eklenerek belirleyici olmaktadır. Toplumsal koşullar açısından dezavantajlı konumda olan göçmen çocuklarının eğitim sistemi tarafından desteklenmemesi, dil yetersizliği, okul ile aile arasındaki iletişim kopukluğu, kültürel farklılık ve göçmen öğrencilerin genellikle mesleki eğitime yönlendirilmesi bu süreçte etkili olmaktadır. Dahası eğitim alanındaki kurumsallaşmış ayrımcılık pratikleri göçmen çocuklarının dezavantajlı durumlarını pekiştirmektedir (Güllüpnar, 2012: 77).

Uluslararası göçmen alan ülkelerin büyük çoğunluğunda eğitim politikaları göç sonucunda hızla artan heterojen yapının ihtiyaçlarına göre düzenlenmemektedir. Geliştirilen hiyerarşik eğitim yapısı, okul türüne yönlendirilme yaşının oldukça küçük olması, okul türleri arasındaki geçişlerin (özellikle Almanya gibi ülkelerde) katı biçimi ve göçmenlerin kültürel yapısının göz ardı edilen bir perspektifin eğitim politikalarına hâkim olması göçmen çocuklarının eğitimi ile ilgili temel problemler olarak öne çıkmaktadır. Bu adil olmayan eğitim sistemi göçmen çocuklarının önemli bir kısmının niteliği düşük okullara gitmesine, okulu terk etmesine ve aile geçmişinden farklı toplumsal mesleki hayatında önemli bir dönüşüm meydana getirmemesine neden olmaktadır. Türk göçmenlerinin en çok yaşadığı ülkelerden biri olan Almanya'da bu tür pratiklerin tezahürü daha net görülmektedir. Almanya'da Türk göçmen çocuklarının önemli bir kısmı okula başlarken Alman eğitiminin resmi dili olan Almancayı ya hiç bilmemekte ya da düşük düzeyde bilmektedir. Bu öğrenciler Alman diline hâkim olmadığı için Alman öğrencilere bir türlü yetişememektedir. Netice olarak bu öğrenciler okula devam ettiğinde genel olarak mesleki okula yönlendirilmektedir. Bu yönlendirilme başka bir ifade ile akademik okul yerine mesleki okula gitmek gelecekte bir üniversite okuma fırsatının olmadığı anlamına gelmektedir. Çünkü Almanya'da ancak akademik okul türüne giden öğrenciler üniversiteye gidebilmektedir ve bu öğrenciler genellikle Alman öğrenciler olmaktadır (Baysu ve Phalet, 2014: 46; Neumann, 2007: 189).

Sonuç olarak göçmen alan ülkeler eğitim kurumlarını homojen bir yapı yerine göçler sonucunda hızla artan heterojen bir toplumsal yapının ihtiyaçlarını göz bulundurarak yeniden değerlendirilmelidir. Toplumsal koşullar bakımından birçok konuda dezavantajlı durumda olan göçmen çocuklarının eğitimi için yeni bir perspektif geliştirilmelidir. Bu perspektif, göçmenlerin toplumsal konumlarını yeniden üreten değil, toplumsal alt katmanlarda bulunan göçmenlerin toplumsal dikey hareketliğini sağlayan bir yaklaşıma sahip olması gerekir. Göçmen çocuklarının eğitimsel başarısızlığı durumunda onları zihinsel, bedensel ve sosyal yönden engelli okullarına yönlendirmek yerine başarısızlığın arkasındaki temel dinamikleri analiz ederek ileri düzey bir eğitim ortamına kavuşması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Abadan-Unat, N. (2007). Türk dış göçünün aşamaları: 1950'li yıllardan 2000'li yıllara. *Kökler ve yollar* (Der: A. Kaya ve B. Şahin). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Akdemir Kaplan, N. (2014). AB ülkelerinde mesleki eğitim uygulamaları ve göçmenlerin entegrasyonuna etkileri. Yurtdışı İşçi Hizmetleri Uzmanlık Tezi, T.C Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Akıncı, M. A. (2014). Fransa'da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin eğitsel durumu. *Die Gaste*, 30.

Altaş vd., (2010). TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Fransa Raporu. Ankara: TBMM Basımevi.

Bedirhan, Y. (2009). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarının kültürel uyum sorunları ve çözüm önerileri, *Akademik Bakış*, 16.

Bekaroğlu, E. A., Batur, M., Doğan, N., Kalkan, M., ve Kucur, F. (2014) Avusturya'da göç, azınlıklar ve siyaset: İfesam Raporu.

Breen, R., ve Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual review of sociology*, 223-243.

Castles, S., Miller, M. J., ve Ammendola, G. (2005). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*: New York: The Guilford Press.

Coşkun, H. (2016). Kültürlerarası Eğitim Türkiye Ve Almanya Örneği. Ankara: Konrad Adenauer-Stiftung.

Çakır, A. (2006). <http://www.amerikaninsesi.com/a/fransa-da-gocmenlerin-en-buyuk-sorunu-egitim/3179045.html>, Erişim Tarihi: 25.04.2016.

Baysu, G., ve Phalet, K. (2014). Avrupalı ikinci nesil Türk göçmenlerin okul başarıları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (34), 36-52.

Gelekçi, C. (2010). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *HÜTAD*, (12).

Griga, D. (2014). İsviçre eğitim sisteminde göç kökenli Türk gençleri. *Die Gaste*, 30.

Gücük, M. T. (2016). Türkiye-İsviçre İlişkileri, Türkiye Cumhuriyeti Bern Büyükelçiliği, <http://bern.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=229778>, Erişim Tarihi: 23.03.2016.

Güllüpnar, F., ve İnce, C. (2014). Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Güllüpnar, F. (2014). Takdim, Göç –I. *Kent Araştırmaları Dergisi*, 14.

Güllüpnar, F. (2012). Almanya'da Türk göçmenlerin çocuklarının bölünmüş kaderleri ve eğitimdeki başarısızlıklarının yapısal nedenleri: entegrasyon aşağı mı yukarı mı?. *Eğitim Bilim Toplum*, 8(31), 65-87.

Hönekopp, E. (2007). Yabancılar ve Türklerin Alman emek pazarına entegrasyonu: birçok sorun. *Kökler ve yollar* (Der: A. Kaya ve B. Şahin). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

İsa, T. (2014). İngiltere’de azınlık gruplar ve eğitim: ‘Türkçe konuşan göçmenler’ Die Gaste, 30.

Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (2003). Dropout and Downward Mobility in the Educational Career: An Event-History Analysis of Ethnic Schooling Differences in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 265-287.

Kasap Çetingök, Y. (2014). Avusturya’da göç kökenli öğrenciler ve okul başarıları. Die Gaste, 30.

Kayadibi, F. (1993). İsviçre’de Türk Çocuklarının Eğitim Problemleri ve Çözüm Yolları. *Sosyoloji Konferansları*, (24), 123.

Kirişçi, K. (2003). Turkey: A transformation from emigration to immigration. *Migration Information Source*, 1. <http://www.migrationpolicy.org/article/turkey-transformation-emigration-immigration>, Erişim Tarihi: 25.05.2016.

Kucukcan, T. ve Gungor, V. (2006). EuroTurks and Turkey-EU Relations: The Dutch Case. Amsterdam: Turkevi Research Centre.

Manço, A. A. (2002). Göçmen Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1-68.

Miera, F. (2008). Country Report on Education: Germany. *Edumigrom Background Papers*.

Neumann, U. (2007). Eğitim ve öğretim sürecinde bir kaynak olarak çokdillilik. *Kökler ve yollar* (Der: A. Kaya ve B. Şahin). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztan, E. (2013). Göçmen entegrasyonu ile ilgili ülke örnekleri: Britanya, İtalya, Hollanda. Göç Yönetimi Uyum Çalıştayı, İçişler Bakanlığı Göç İdaresi genel Müdürlüğü.

Perşembe, E. (2010). F. Almanya’nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.

Pınar, Y. (2015). Avusturya eğitim sisteminde Türk öğrencilerin Alman dilinde sergiledikleri yetersizlikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 577-594.

Şahin, B. (2010). Almanya’daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 103-134.

İsviçre Raporu. (2011). Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2011/ısvicre_raporu.pdf, Erişim Tarihi: 02.05.2016.

Uslu, S., ve Cassina, G. (1999). *Turkish migration to Europe* (Vol. 43). Ankara: Hak-İş

Yıldıran, G. (2012). Eğitim ve İnsan Hakları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2).