

EĞİTİM HAKKINI YENİDEN TANIMLAMAK

Nurettin BELTEKİN

Dr. Öğr. Üyesi , Mardin Artuklu Üniversitesi, nbeltekin@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0001-6121-2849

Ufuk ÇETE

Mardin Artuklu Üniversitesi, ufukcete@hotmail.com,
ORCID ID: 0000-0003-3992-1360

Makale Gönderim Tarihi

20/08/2019

Makale Kabul Tarihi

26/11/2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı hak kavramının tarihsel bir inşa boyutu olduğundan hareketle eğitim hakkının sürekli bir inşa hali olduğunu göstermektir. Çalışmada fenomenoloji yaklaşımını esas almıştır. Bir veri toplama aracı ile eğitim aktörlerinin eğitim hakkına müdahil olma stratejilerini belirlemek için aday öğretmenlerin eğitim hakkı ihlallerine ilişkin düşünceleri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Aday öğretmenlerin en fazla belirttiği ihlaller *kız çocuklarının okula gönderilmemesi, çatışma, anadilinde eğitim alamamak, maddi yetersizlik/yoksulluk, eğitim harcamaları, kılık-kıyafet yasakları, çocuk işçiler, eşit olmayan eğitim koşulları, doğu-batı okulların nitelik farkı, çocuk yaşta evlilik, okula ulaşım ve engelli çocuklar* şeklinde olmuştur. Aday öğretmenler daha çok toplumsal ve siyasi talebe dönüşmüş sorunları eğitim hakkı ihlali olarak tanımlamışlardır. Bu şekilde toplumsal ve siyasi talepleri eğitim hakkı içine alarak toplumsal ve siyasi taleplerini teminat altına almaya çalışmaktadırlar. Aday öğretmenlerin bu stratejileri eğitimin hakkının tanımlanmış ve bitmiş bir metin olmadığını aksine sürekli bir inşa ve tanımlanma sürecinde olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Aktörleri, Strateji, Eğitim Hakkı, Yeniden Tanımlama

Redefining The Right To Education

ABSTRACT

The aim of this study is to show that the right to education is a continuous construction since the concept of rights is a historical construction dimension. The study is based on the phenomenology approach. In order to determine the strategies of education actors to be involved in the right to education, a data collection tool has been used to collect the opinions of prospective teachers about violations of the right to education. The data obtained has been analyzed by content analysis method. The most frequent violations indicated by prospective teachers are girls not being sent to school, war, lack of education in their mother tongue, financial inadequacy / poverty, education expenditures, costume-clothing bans, child workers, unequal education

conditions, quality difference of east-west schools, child marriage, transportation to school and children with disabilities. The prospective teachers defined the problems that have turned into social and political demand as a violation of the right to education. In this way, they try to secure their social and political demands by including the social and political demands to the right to education. These strategies of prospective teachers show that the right to education is not a defined and finished text but rather a continuous process of construction and definition.

Keywords: Right to Education, Education Actors, Strategy, Redefining

GİRİŞ

İnsan hakları, insanın insan olduğu için sahip olduğu haklar olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile insanın değişken sosyal koşullardan ve yeteneklerden bağımsız olarak sadece insan olarak sahip olduğu haklardır (Shestack, 2006). Kuçurardı (1998) bu hakların insanın değeri ile ilişkili olduğunu ileri sürer. İnsan değerli bir varlık olarak bazı haklara sahiptir. Kuruçardı insanın değerini felsefi antropoloji ile tanımlamakta ve insanın diğer türlerden farklı olarak, üretim ve eserlerine dikkat çekmektedir. Burada insanın değeri üretiminden kaynaklanmaktadır. İnsan haklarına değer temelli bir açıklama da dinlerden gelmektedir. Çünkü dinler insanı yaratılmışların en şerefli, Tanrının yeryüzündeki halifesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Shestack (2006) dinlerin devlet hukukundan daha üstün bir hukukun varlığına zemin hazırladığını ifade eder. Çünkü dinler her şeyden önce devletten de büyük bir Tanrı'ya bağlılığa çağırırlar. Buna karşın insan haklarının her ne kadar doğuştan gelen haklar olsa da tarihsel mücadelelerin sonucu yeniden belirlendiği, tanımlandığı, kısıtlandığı ve genişletildiğini ileri süren görüşler de bulunmaktadır. Onlara göre hak doğuştan gelen tanımlanmış ve bitmiş bir süreç değil, mücadeleler sonucu üretilmiş bir değerdir (Özsoy, 2004: 59).

İnsan haklarına ilişkin söz konusu görüşler ve mücadeleler insan haklarını İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi olarak evrensel bir düzlemde bir hukuk metnine dönüştürmüştür. Söz konusu beyanname insana ilişkin birçok temel hakka yer vermektedir. İnsan hakları içinde eğitim hakkının temel bir hak olarak evrensel kabul görmesi eğitimin insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör olması, insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleştirmeleriyle doğrudan ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır.

Tarihsel olarak politik bir inşa olan eğitim (Beltekin, 2014) üzerinde, farklı toplumsal kesimler mücadele etmekte ve kendi talepleri doğrultusunda şekillendirmeye çalışmaktadırlar. Bourdieu'nun (2007) belirttiği gibi eğitim farklı oyuncuların/aktörlerin çeşitli stratejilerle daha fazla kazanç sağlamak için mücadele ettikleri bir alandır. Kuşkusuz her aktör farklı eğitim tahayyüllerine sahip olduğundan ideal eğitimleri de farklıdır. Bu bağlamda eğitim hakkı da aktörlerin üzerinde mücadele ettiği bir alan olarak değerlendirilebilir.

Eğitim hakkı bir insan hakkı olarak birçok ulusal ve uluslararası belge tarafından teminat altına alınmıştır. Eğitim hakkının hukuki literatürde kendine yer bulması, bireye ve devlete bir takım sorumluluklar yüklemesi uzun ve sıkıntılı bir mücadele sürecinden sonra kabul edilmiştir. Eğitim tarihsel olarak etnik, dinsel, ırksal ve biyolojik açılardan toplumun avantajlı kesimlerine ait bir "hak" olmuştur. Sözelimi Amerika'da siyahların her tür ve düzeyde açık bir şekilde eğitim hakkına sahip olması 1954'den sonra gerçekleşmiştir (Ashenfelter, Collins, William J., 2006). Buna karşın 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyanamesinde, eğitim hakkı cinsiyet, ırk, etnik yapı ve ulus gibi ayrımları gözetmeksizin her bireyin hakkı olduğu açıklanmıştır. Eğitim hakkı pek çok uluslararası bildiri ve beyannamele diğer insan haklarının önkoşulu olarak yer almaktadır.

Buna karşın her devlet söz konusu evrensel ilkeleri kendi iç hukukuna uyarlamaktadır. Devletlerin iç hukuka uyarlama süreçleri aynı zamanda evrensel ilkelerin sınırlandırılması ve doğal olarak yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti eğitim hakkına ilişkin uluslararası metinleri imzalamış olmasına karşın bu hak 1982 anayasasında yer alan genel ve özel hükümler tarafından sınırlandırılmıştır. Sözgelimi T.C. Anayasanın 42. Maddesine göre “Devletin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğü, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, Türkçeden başka hiçbir dil okutulamaz ve öğretilmez, temel hak ve özgürlükler kötüye kullanılmaz.” gibi anayasal hükümler eğitimi içerik, dil ve özgürlükler konusunda yeniden tanımlayarak birçok grubun “eğitim hakkı”ndan yararlanmasını sınırlamıştır.

İsveç, Norveç, Finlandiya gibi ülkelerde ise eğitim hakkını sınırlama yerine küçük toplulukların bile kendi din, dil gibi toplumsal kimlik bileşenlerini içeren eğitim olanaklarına sahip olacak şekilde iç hukuka uyarlanmıştır (Aydın, 2013.) Aydın’ın aktardığına göre İsveç, çoğunluğu (%90,8) oluşturan İsveç halkının haricinde Finli, İskandinav Halkları gibi farklı etnik köken ve dilden azınlıkların ve göçmenlerin yaşadığı bir ülkedir. İsveç’in resmi dil İsveççe fakat bazı bölgelerde azınlık dilleri olan Fince, Sami dili, Romence, Yidişçe ve Meankieli dili de yasal olarak tanınmaktadır. İsveç’te çokkültürlü ve ikidilli eğitim, göçmen halkın hak talebinde bulunmasıyla gündeme gelmiş ve bundan azınlık halkları da faydalanmıştır.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi eğitim hakkı açık bir şekilde bazı belgelerle teminat altına alınmış olmakla birlikte eğitim hakkının ne olduğu ve neleri kapsadığı tartışması devam etmektedir. Bu tartışmalar eğitimin aslında kimlerin “hakkı” olduğu yönündeki tarihsel mücadelenin örtük bir şekilde devam ettiğini göstermektedir. Eğitim hakkı tartışmaları farklı toplumsal ve siyasal gruplar arasında yaşanan çatışma ve çelişkilerin yansımasıdır. Diğer bir ifade ile eğitim hakkının kapsamını belirleyen toplumsal gruplar arasında yaşanan mücadeledir. Tarafların ifade biçimi ya da dili söz konusu mücadelenin söylemsel izdüşümüdür.

Nitekim Özsoy (2004: 63), eğitim hakkına ilişkin söylemden hareketle bu mücadelenin taraflarının kendi dillerini üretmiş olduğuna dikkat çekmektedir. “Eğitime erişim hakkı” ve “Eğitim hakkına erişim” söylemleri eğitim hakkının ne olduğu ve neleri kapsaması gerektiği tartışmasına kendi söylemleri ile cevapladıklarını ileri sürmektedir. “Eğitime erişim hakkı”, öğrencilerin eğitim kurumlarına kayıt olması diğer bir ifade ile okullaşmasını eğitim hakkı için yeterli görmektedir. Buna karşın “eğitim hakkına erişim” ise bir hak olarak eğitim için gereklerine ve kazanımlarına ulaşmayı içermektedir. Diğer bir ifade ile eğitim hakkı bazı nitelikleri zorunlu olarak beraberinde getirmektedir. “Herkeseye parasız, nitelikli, kamusal eğitim”deki parasız, nitelikli ve kamusal sıfatları, hakkın kurucu öğeleridir. Bu ifade eğitimin nasıl bir hak olduğunu değil, hak olarak eğitimin taşınması gereken zorunlu öğeleri ifade etmektedir.

Eğitim hakkına ilişkin diğer bir söylem “Eğitimde fırsat eşitliği” söylemidir. Eğitim bir “fırsat ve şans” olarak nitelendirildiğinde, hak olma özelliğini önemli ölçüde yitirecektir. Çünkü “Eğitim piyangosu”, parası olmayanların amorti bile alamayacakları bir piyangoya dönüşür. Bu durum aynı zamanda eğitim için sahip olunması gereken “fırsat ve şans”tan mahrum olanların eğitim hakkından yararlanamayacakları anlamına da gelmektedir (Özsoy, 2004). Bu şekilde yani fırsat ve şansı olmayan insanlar eğitim hakkından da mahrum olacaklardır.

Farklı aktörlerin eğitim hakkının içeriğine yönelik müdahil olma çabalarından dolayı eğitim hakkının çözümlenmesinde farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Sadece hukuk belgelerini esas alan yaklaşımlar söz konusu metinlerin arka planındaki mücadeleyi göz ardı etmesine neden olacaktır. Bu nedenle eğitim hakkının konuya müdahil olmak isteyen aktörler üzerinden çözümlenmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda eğitim hakkının aktörlerin söylemlerinin metinleri

şekillendirdiğinden yola çıkarak konuya ilişkin her türlü söylemin aktörlerin amaçları ve niyetleri bağlamında çözümlenmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile “alan”ın aktörlerin mücadele alanı olduğu esas alınmalı ve aktörlerin kullandıkları metin ya da sözler söylemsel stratejiler ile çözümlenmelidir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı aday öğretmenlerin eğitim hakkına ilişkin algılarından yola çıkarak eğitim hakkının aday öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığını saptamaktır. Bu bağlamda aday öğretmenlerin ulusal ve uluslararası hukuk belgelerinde “tanımlı eğitim hakkı”na ve ülkelerin iç hukuklarına uyarlanmış şekline müdahil olma biçimlerini ve stratejilerini ortaya koymaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji esas almıştır. Fenomenoloji insanların bir olgu veya kavramla ilgili sahip oldukları deneyimlerinin anlamlandırılması çözümlenmesi şeklinde tanımlamaktadır (Polatcan-Kılınç, 2018). Fenomenolojik yöntem, araştırmaya konusu olan olguyu ya da kavramı insanların algılarından yola çıkarak çözümlenme imkânı verir. Bu çalışma aday öğretmenlerin eğitim hakkı ihlalini anlama biçimleri ve eğitim hakkını yeniden tanımlama çabalarını anlamak istediğinden Fenomenolojik yöntem tercih edilmiştir. Çünkü yöntem aktörlerin/öznelerin eylem, söz ve tavırlarını görme ve ortaya çıkarma fırsatı vermekte, niyetlerini deşifre etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mardin Artuklu Üniversitesi’nde Pedagojik Formasyon eğitimi gören 233 kadın ve 168 erkek toplam 381 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı (TDE), Beden Eğitimi (BE), Hasta ve Yaşlı Bakımı (HYB), Sosyoloji (S), Sanat Tarihi (ST) ve İlahiyat (İ) sınıflarından seçilmişlerdir. Bazı sınıflarda farklı bölümlerden öğrenciler de yer almaktadır. Sözgelimi Türk Dili ve Edebiyatı sınıfında az sayıda Kürt Dili ve Edebiyatı (KDE) aday öğretmenleri bulunmakta idi. Aday öğretmenler çoğunlukla yaşadıkları Türkiye’nin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinin koşulları dışında, mesleki duyarlılıklarından yararlanmak için farklı bölümlerden tercih edilmişlerdir. Çalışma grubunun bölüm ve cinsiyet ilişkin dağılımı Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1: Çalışmaya katılan aday öğretmenlerin bölüm ve cinsiyet dağılımı

Bölüm	Kadın	Erkek	Toplam
Türk Dili ve Edebiyatı	23	20	43
Beden Eğitimi	5	18	23
Hasta ve Yaşlı Bakımı	86	41	127
Sosyoloji	36	20	56
Sanat Tarihi	30	24	54
İlahiyat	33	45	78
Toplam	233	168	381

Tablo 1’de görüldüğü gibi farklı bölümlerden oluşan bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Kadın adayların sayısı (233) erkeklerden (168) daha fazladır. Bunun önemli nedenlerinden biri Hasta ve Yaşlı Bakımı bölümünün üçte ikisinden fazlasının kadınlardan oluşmasıdır. Çalışma

grubunun yarısından fazlasını (205) Hasta ve Yaşlı Bakım ve İlahiyat bölümleri oluşturmaktadır. En az aday 23 kişi ile Beden Eğitimi ve Spor bölümündendir. Ayrıca aday öğretmenlerin büyük bir kısmı (%96) ile Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu bölgesindedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak bir yazılı görüşme formu geliştirilmiştir. Yazılı görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda aday öğretmenlerin bölge, bölüm ve cinsiyet gibi özelliklerini içeren kişisel bilgiler, ikinci kısımda ise eğitim hakkı ihlallerine ilişkin soru yer almaktadır. Veri toplama aracı için uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin çözümlenmesinde konuşma ve metinler aracılığıyla oluşan anlam ürünleri ile ilgilenen geniş kapsamlı sosyal ve kültürel araştırmalar içinde kullanılan bir araştırma yöntem olan söylem analizi (Çelik ve Ekşi, 2008: 99) kullanılmıştır. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplarda tercih ettiği sözcüklerin anlamları, katılımcıların sosyal ve kültürel özellikleri, adayların bölümleri, cinsiyet ve verilerin toplandığı zamanda bölgenin koşulları gibi bağlamlar kullanılarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen benzer cevaplar ortak temalar altında toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcıların görüşlerinden doğrudan yararlanmaya çalışılmıştır. Çünkü çalışma adayların eğitim hakkının ne olması ve neleri kapsamı gerektiği konusunda "özne" olarak kabul etmektedir. Aday öğretmenlerin görüşleri aktarılırken bölüm ve cinsiyetleri ile kodlanmışlardır. Sözelimi Beden Eğitimi bölümünden kadın aday BE1K, aynı bölümden erkek ise BE2E olarak kodlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında Mardin Artuklu Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon alan öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin düşünceleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Aday Öğretmenlerin Saptadığı Eğitim Hakkı İhlalleri

No	Eğitim hakkı ihlalleri	Frekans
1	Kız çocuklarının okula gönderilmemesi	139
2	Çatışma	97
3	Anadilinde eğitim alamamak	77
4	Maddi yetersizlik/Yoksulluk	57
5	Eğitim harcamaları	53
6	Kılık-kıyafet yasakları	45
7	Çocuk işçiler	47
8	Eşit olmayan eğitim koşulları	39
9	Doğu-Batı okulların nitelik farkı	36
10	Çocuk yaşta evlilik	34
11	Engelli çocuklar	32
12	Okula ulaşım	29

Tablo 2'de görüldüğü gibi eğitim hakkın ihlalleri en yüksek frekans (139) ile Kız çocuklarının okula gönderilmemesi şeklinde beliren cinsiyet ayrımı ayrımcılık ile görülürken onu çatışma, anadilinde eğitim alamamak, yoksulluk ve yüksek eğitim harcamaları izlemektedir.

En az görülen ihlaller ise engelli çocuklar ve okula ulaşım görülmektedir. Aday öğretmenlerin çevrelerinde gördükleri ihlaller büyük ölçüde bölgeseldir. Sözelimi Türkiye'nin Batı illerinde anadilde eğitim bir eğitim hakkı ihlali olarak görülmeyebilir. Ama aday öğretmenlerin yaşadıkları bölgede nerdeyse yarım yüzyıldır devam eden çatışmalar bir eğitim hakkı ihlali olarak görülebilir. Bu nedenle söz konusu eğitim hakkı ihlallerinin aday öğretmenlerin yaşadıkları bölge ve deneyimleri bağlamında anlaşılması gerekmektedir.

Kız Çocuklarının Okula Erişim Sorunu

Türkiye'de kız çocuklarının okula erişim sorunu uzun yıllar önemli bir sorun olarak birçok kız çocuğunun okul dışında kalmasına neden olmuştur (Eğitim Reformu Girişimi, 2017; MEB, 2017). Uzun yıllardır süren kız çocuklarının okula erişim çabaları bugün önemli mesafeler kat etmiş olsa da halen sorunlar olduğu görülmektedir. Kız çocukları farklı nedenlerle okula gönderilmemekte ya da okuldan erken alınmaktadır. Aday öğretmenlerin eğitim hakkı ihlali olarak gördükleri bu konu, onların en fazla şahit oldukları konu olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca aday öğretmenlerin çoğunun kadın olması bu konudaki duyarlılıklarını göstermekte ve bir eğitim hakkı ihlali olarak tanımlanmaktadır.

Sözelimi HYB6K bu durumu “Çevremde özellikle kız çocuklarına yönelik eğitim hakkı ihlallerini sıkça görmekteyim. Ben kendim de bu ihlale maruz kalanlardan biriyim. Ortaokulu bitirince derslerimde son derece başarılı olmama rağmen babam yetiştiği kültürün ve çevrenin etkisinde kalan biri olarak beni liseye göndermek istemedi.” şeklinde ifade etmektedir. HYB12K'da bir kadın olarak “Kızların gelenek ve göreneklere bahane ederek okula gönderilmemesi eğitim hakkı ihlalidir.” şeklinde ifade etmektedir.

HYB6K ve HYB12K'nin ifade ettiği durumu erkek aday öğretmenlerin ifadelerinde görmek mümkündür. Sözelimi, S9E Kız çocuklarının okula gönderilmemesini “en büyük eğitim ihlali” saymaktadır. HYB14E VE BE15E sözkonusu ihlalin farklı nedenlerinin olduğunu ifade etmektedir. BE15E komşularında gördüğü bu ihlali nedeni olarak “baba”nın olumsuz tavrını göstermektedir.

Kız çocuklarının okula gönderilmemesi sorunu aday öğretmenlere göre en fazla eğitim hakkı ihlali olarak görülmüştür. Eğitimde kadın ve erkek arasında eşitsizlik, Türk Eğitim Sisteminin en çarpıcı olumsuz özelliklerinden biridir. Kadınların eğitim sisteminde daha düşük oranda yer almaları toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın sadece bir yönüdür. Okulda toplumsallaşma sürecinin cinsiyetçi olması, cinsiyet ayrımı yapan öğretim programları zaten var olan ataerkil cinsiyet rollerini ve kalıp yargıları desteklemekte, güçlendirmektedir.

Çatışmalar

Çatışma olarak ifade edilen eğitim hakkı ihlali aday öğretmenlerin sokağa çıkma yasakları, çatışma nedeniyle okulların kapalı olması ve çatışmanın öğrencilerin üzerindeki travmatik etkileri gibi düşüncelerini temsil etmektedir. Aday öğretmenler adayları bu ihlali şu şekillerde ifade etmişlerdir:

Çalışmanın yapıldığı dönemde başta Cizre ve Şirnak olmak üzere bölge şehirlerinde ağır çatışmalar yaşanmakta idi. Bunun sonucu olarak birçok yerde eğitime ara verilmiş ve MEB öğretmenlere “idari izinli” sayarak hizmet içi eğitime alınacakları mesajı gönderilmişti. Aday öğretmenler okulların kapanmasını bir eğitim hakkı ihlali olarak ifade etmişlerdir. Sözelimi Hasta ve Yaşlı Bakım10E “çatışma ve yasaklardan dolayı öğrencilerin okula gidememesi, derslerinden ve sınavlarından geri kalmaları, sınavların ertelenmesi ve girilememesi sonucu

öğrencilerin mağdur olmaları”nı bir eğitim hakkı ihlali olarak değerlendirmiştir. KDE11E ise MEB’in hizmet içi için verdiği sürenin dolmasına karşın“ öğretmenlerin ilçelere geri dönmesi yönünde bir duyuru yapılmamış, okullar eğitim-öğretime hazır hale getirilmemiş, aksine okul ve yurtlara askeri yığınak yapılmıştır.” ifade ve bu durumu burada yaşayan öğrenciler açısından bir eğitim hakkı ihlali olarak görmektedir.

Tarih3K ise çatışma nedeni ile evlerinden göç etmek zorunda ailelerin “eğitim hakkı gasp edilen çocuklarının mağduriyetlerinin ne şekilde telafi edileceği üzerinde durulması gerektiğini” belirtmektedir. HYB13K ise ”Aileler yerleştikleri yeni yerlerde uyum sorunları yaşamakta, geçim sıkıntısı çekmekte ve birçok ihtiyacını karşılayamamakta. Çocuklarının eğitimi geri planlara atılmaktadır.” ifadeleri ile uyum, eğitimden geri kama gibi eğitim hakkından yararlanmayı tehdit eden durumlara dikkat çekmektedir. Benzer saptamaları HYB13K ve Edebiyat4E’nin ifadelerinde de görülmektedir. Aday öğretmenler çatışmanın okulların kapanmasına, eğitim kurumlarının zarar görmesine, göç ve benzeri sonucuna dikkat çekmektedirler.

TDE10K ise sorunun başka bir boyutuna dikkat çekmektedir. TDE10K “Doğudaki ve Batıdaki çocukların yaşanan siyasi faaliyetlerden dolayı eğitim seviyelerinin eşit tutulmamasıdır. Doğuda sokağa çıkma yasakları ile birlikte birçok öğrenci eğitim hakkından uzaklaşmakta ve eğitim görmemektedir.” ifadeleri ile Türk Eğitim Sistemini merkezi sınavlar ile bir üst eğitime öğrenci yerleştirme özelliğine dikkat çekmektedir. Ona göre farklı eğitim koşullarına sahip Doğu ve Batı bölge öğrencilerinin aynı sınavlarla değerlendirilmesi ve yerleştirilmesi bir eğitim hakkı ihlalidir.

Son yıllarda özellikle bölgede baş gösteren çatışmalar, sokağa çıkma yasakları nedeniyle eğitim hak ihlalleri de en fazla seçilen ikinci ihlal olmuştur. Bölgede devam eden sokak olayları nedeniyle kapatılan, yıkılıp yıkılan okullar binlerce öğrencinin eğitime erişimini engellemiştir.

Anadilinde Eğitim Sorunu

Türkiye’de anadili eğitim dilinden farklı çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Kürt, Laz, Arap, Süryani gibi birçok farklı dili konuşan öğrenci sosyal yaşamında eğitim dilinden farklı diller konuşmaktadır. TDE9K eğitim dilinin tek olması ihlaller arasında en önemlisi olarak verilebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle “Türkiye’de sadece Türkçe konuşuluyormuş gibi diğer dilleri görmezden gelmek hak ihlalidir.” demektedir. Bununla beraber “son dönemlerde şiddetli ve zor bir süreç sonucu Türkiye’de farklı dillerde eğitim küçük adımlarla başlamasını” olumlu bulmaktadır.

TDE6E de anadilde eğitim olmaması da eğitim hakkı ihlali olarak görmektedir. Bunu “Türkiye’nin doğu bölgesindeki insanlar anadilleriyle değil de resmi dille eğitim gördükleri için resmi dili öğreninceye kadar diğer arkadaşlarından geri kalabilmektedirler.” argümanı ile desteklemektedir. HYB13E ise anadilde eğitim olmamasının başka bir boyutuna dikkat çekmektedir. Ona göre “Bizim bölgemizde yaşanan anadil problemi çocukların erken yaşta fırsat eşitliğini ortadan kaldırıp çocukların travma yaşamalarına sebep olmaktadır.”

Anadili hakim topluluğun egemen dilinden farklı olan çocukların ve yetişkinlerin eğitim hakkından yararlanmaları, onların birinci anadilinde eğitim görme haklarının sağlanması ile doğrudan ilişkilidir. Anadilinde ya da çocuğun ilk dilinde kazanılan bilişsel ve akademik temel, ikinci dilin de iyi düzeyde öğrenilebilmesi için gereklidir. Öğrendikleri ilk dili yeterince geliştirememiş kişiler ikinci dillerini de iyi düzeyde öğrenmekte ciddi zorluklar yaşamakta ve bu durum uzun vadede iki dilde birden eksikli olmaya yol açmaktadır (Skutnabb Kangas, 1984). Bölgede yapılan birçok çalışmada buna ilişkin saptanan sonuçlar (Beltekin, 2014) aday öğretmenleri desteklemektedir.

Maddi Yetersizlik/Yoksulluk

Türkiye’de eğitim 1980 sonra bir sektörleşme sürecine girmiştir. Özel okullardan kırtasiye giderlerine kadar birçok eğitim harcaması oluşmuştur. Bu durum ailelerin ekonomik düzeyine göre bir eğitim harcamasına katılmasını da beraberinde getirmiştir. Kuşkusuz söz konusu ailelerin ekonomik gücü ile satın aldıkları eğitimin niteliği arasında güçlü bir ilişki oluşmuştur. Bu durum öğrencilerin aldığı eğitimin niteliğine de yansımaktadır.

Öğretmen adayları bu durumu bir eğitim hakkı ihlali olarak değerlendirmektedir. Sözelimi TDE11K “eğitim ücretsiz ve zorunlu olduğunu buna karşın materyal ve üniformalar, önlük, ek kaynaklar, kırtasiye, karne parası, kayıt parası, diploma parası” gibi birçok eğitim harcamasının olduğunu ve bunun da “eğitime erişim” önünde engel teşkil ettiğini belirtmektedir.

HYB4K ise kayıt parası, kaynak kitaplar gibi bazı harcamalardan söz ettikten sonra bu durumun ekonomik olarak zayıf olan öğrenciler çalışıp okul harcamalarını karşılamaya zorladığını ifade etmektedir. İ16E de benzer bir konuya dikkat çekmekte ve özellikle şehir çatışmaları sırasında Nusaybin’de “maddi durumu iyi olanlar” başka şehirlerde eğitimlerine devam ederken [çatışmadan dolayı yaşanan göçü kastetmektedir], maddi durumu elverişli olmayan birçok öğrenci eğitimden mahrum kaldığını ileri ifade etmektedir. İ18K özel ve kamu okulları arasındaki nitelik farkına dikkat çekerek ekonomik olanaklardan dolayı “bir öğrencinin özel okulda öğreniminin devlet okulunda okuması” eşitlik ilkesine aykırılıktan dolayı bir ihlal olarak görmektedir.

Maddi yetersizlik seçilen bir diğer ihlal olmuştur. Çocuklar ve gençler, Türkiye’nin özellikleri arasında yer alan büyük refah, gelir ve ekonomik güvenlik eşitsizliklerinden en az yetişkin nüfus kadar etkilenmektedir. Sözü edilen eşitsizlikler, bölgeler arasındaki kalkınma eşitsizlikleri, kır-kent eşitsizlikleri, inişli çıkışlı ekonomik büyüme, geniş tarımsal işgücü, kayıt dışı ve düzensiz çalışma gibi etmenlerle ilişkilidir.

Eğitim Harcamaları

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası her ne kadar eğitimi parasız olarak nitelese de öğrenci ve veliler birçok eğitim harcamasını yüklenmektedirler. Bu çerçevede saptanan giyim giderleri, ulaşım giderleri, internet giderleri, barınma giderleri, üniversite kantin giderleri, kafe giderleri ısınma giderleri, film kiralama giderleri, spor giderleri, yiyecek içecek giderleri, sinema giderleri, üniversite yemek giderleri, dergi giderleri, konser giderleri, kitap giderleri, fotokopi giderleri, defter, kalem, silgi gibi kırtasiye giderleri ve tiyatro giderleri gibi eğitim harcamalarında aslında devasa bir sektörün olduğunu göstermektedir.

İ18E yukarıda sayılan eğitim harcamalarına dikkat çekmekte sözkonusu harcamaları “Okul aile birliği adına ailelerden ücret alınması, halk eğitim merkezinin öğrencilerden ücret almadan kayıt yapmaması ve kayıt yenilememesi, dershanelerin özel okul adı altında öğrencilerden para talep etmesi, ilk ve orta öğretimde yazılı yoklamalar adı altında öğrencilerden kırtasiye masrafının alınması” şeklinde sıralamaktadır.

E9K ve İ17E paralı eğitimin bir eğitim hakkı ihlali olduğunu belirtmişlerdir. Nitelikli eğitimin özel okullarda verilmesi ve paralı olması ailelerin ekonomik güçlerinin eşitsizliği nedeniyle eğitimde ayrımcılık niteliği taşımaktadır. Onlara göre “Çünkü bu okullar olanak bakımından devlet okullarından çok öndedir. Sadece parası olanın bu olanaklardan faydalanması, maddi durumu düşük olanların ise devletin sağladığı kısıtlı olanaklarla yetinmesi büyük haksızlıktır.” İ17E göre özel okullarda eğitim gören öğrenciler daha nitelikli eğitim almakta fakat devlet okullarında eğitim gören öğrencilerle aynı sınava girmekte ve doğal olarak üniversitede daha

iyi üniversite ve bölümlere yerleşmektedirler. E9K buna karşı devlet okullarının nitelik olarak özel okulların seviyesine getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. İ19E de özel ve devlet okulları arasındaki farka dikkat çekmekte ve “eğitimde varlıklı ile yoksulun arasındaki farkın minimize edilmesi”ni ifade etmektedir.

E20E ve HYB19K Türkiye Cumhuriyeti anayasasının ilköğretimin eğitimin zorunlu ve parasız olduğu hükmünü hatırlatarak eğitim harcamaları konusundaki ihlal için bir karşı argüman geliştirmeye çalışmışlardır: “Ülkemizde ilköğretimin yasalarla parasız olarak verilmesi öngörülmüş olmakla birlikte uygulamada okul kayıtları sırasında “zorunlu bağış!” adı altında ücretler alınmaktadır.”

Çocuk İşçiler

İşçi çocuklar modern dünyanın en önemli sorunlarından biridir. Göç, yoksulluk, çatışma, şehirleşme gibi birçok faktörün neden olduğu çocuk işçiler sorunu hergün sayıları artarak devam etmektedir. Kuşkusuz sorunun en önemli sonuçlarından biri de çocukların eğitim dışında kalmaları veya eğitimden yeterli düzeyde yararlanamamalarıdır (Bayram, 2015). Öğretmen adayları çocuk işçiliğini bir eğitim hakkı ihlali olarak görmektedirler.

S2E ve BE12E “maddi durumları iyi olmayan aileler”in küçük yaşlardan itibaren “çocuk işçi” olarak çalışmaya zorladıklarını belirtmektedir. BE12E “her gün kırmızı ışıktaki arabalara peçete, simit satan çocukları” bu kapsamda saymaktadır. BE12E “aileleri tarafından çalıştırılan küçük çocuklar, okul yerine küçük yaşta çalışmaya zorladığını” ifade etmekte diğer bir ifade ile çocuk işçiliğinin ailenin tercihi olduğunu belirtmektedir.

S2E ise ailelerin “çocuk büyüyene kadar eğitim ile boşuna vakit kaybetmek yerine meslek sahibi olup hayatını kazanabilmesinin daha mantıklı olacağı empoze” ettiğini ve “sonuç olarak çocuğun bu motivasyonlarla büyüdüktan sonra eğitimin boşuna zaman kaybından ibaret olduğunu kabullendiğini, sonradan bunun yanlış olduğunu idrak etse bile yaşının ilerlemesinin de eğitim hevesi kırıldığını ifade etmektedir.

Çocuk işçiliğinin konusunda bölgeye özgü bir konu olan mevsimlik tarım işçiliği olgusu da öğretmen adaylarının dikkatini çekmiştir. Çünkü bölgede mevsimlik tarım işçisi olan çok sayıda aile vardır. Bu durum “öğrencilerin mevsimlik işlerde, nisan ayının ortalarından ekim ayının sonuna kadar öğrenci farklı illerde mevsimlik işlerde çalıştırılması”ni bir eğitim hakkı ihlali olduğu ifade edilmektedir. HYB17K bunun önüne geçilemediği “Yıl 2016, 8 yıl zorunlu eğitim olmasına karşın hala okula gönderilmeyen çocuklar var. Bahar döneminde 1-2 ay okuldan ayrılan bağ, bahçe işlerinde çalıştırılan çocuklar var.” cümleleri ile belirtmektedir.

Birçok kaynaktan beslenen çocuk işçiliği sorunu birçok ülke için olduğu gibi, Türkiye için de önem taşıyan bir konudur. Okul çağındaki çocukların işçi olması eğitim ile sağlanan birçok kazanımdan mahrum olmasına neden olmaktadır.

Eşit Olmayan Koşullarda Eğitim

Türkiye’de eğitim koşulları okul donanımı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okulun geleneği gibi özelliklerinden dolayı farklılaşmaktadır. Sözelimi bir okulda laboratuvar, spor salonu, dil sınıfları gibi kısımlar var iken diğer bir okulda bunlardan hiçbiri bulunmamaktadır. Yine bir okulda sınıf mevcudu 15 iken diğer bir okulda sınıf mevcudları 80 kadar çıkmaktadır. Bazı okullarda öğretmenler deneyimli iken diğer bir okulda yeni atanan öğretmenlerden oluşan bir kadro bulunmaktadır. Bu ve benzeri koşullar/imkânlar Türkiye eğitim sisteminin önemli özelliklerinden biri olarak görülmektedir.

Aday öğretmenlerin dikkat çektiği ve bir eğitim hakkı ihlali olarak gördüğü konulardan biri de koşulların farklılığıdır. Sözelimi E3E Robert koleji, Amerikan Lisesi, Fransız Lisesi, TED Koleji seçkin özel okullardan mezun olan öğrenciler ile İstanbul, Mardin, Artvin, Konya gibi illerin ortalama bir devlet lisesinin öğrencileri ile aynı üniversite sınavına girmektedirler. E3E geleneği olan köklü okulların donanım ve eğitim niteliğine dikkat çekmekte ve diğer liseler ile yarışmalarını eşitsizlik olarak nitelemektedir.

Bu durumu eğitim hakkı ihlali olduğunu E8K ve E7E gibi aday öğretmenlerin ifadelerinde de rastlanmaktadır. E8K bölgedeki sokağa çıkma yasaklarından dolayı devam edemeyen öğrenciler ile devam eden öğrencilerin TEOG, YGS gibi aynı sınavlara girmesini argüman olarak kullanmaktadır. E7E de aynı ihlali köy ve şehir okulları arasındaki donanım ve eğitim niteliği farkını kullanarak göstermeye çalışmaktadır.

Bir diğer ihlal ise eşit olmayan koşullarda eğitim alan öğrencilerin aynı sınava girmesi olarak seçilmiştir. Gerek lise giriş sınavlarında gerekse de üniversite yerleştirme sınavlarında bütün öğrenciler aynı eğitimi almış gibi aynı sınava girmekte ve bu şekilde adil olmayan bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

Okulların Bölgesel Nitelik Farkı

Aday öğretmenlerin eğitim hakkı ihlali olarak öne sürdükleri ihlallerden biri de Doğu-Batı okulları arasındaki nitelik farkıdır. E7K söz konusu ihlalin argümanını “Bugün batıdaki eğitim imkânı ile doğudaki eğitim imkânı aynı değildir. Batıdaki maddi ve manevi bütün olanaklar doğuda çok az sayıda vardır. Bu da eğitimi ve bireyi etkiliyor.” cümleleri ile ifade etmektedir. E7K argümanını Doğu-Batı üniversiteleri özelinde somutlaştırmaktadır. Ona göre “Batıdaki üniversiteler her konuda gelişmiş ve imkânlar çok iyidir, oysa Doğudaki üniversitelerin bir kısmında olanaklar yok denecek kadar azdır.” Ayrıca argümanını eğitim dışındaki diğer unsurlarla desteklemektedir: “Bireyin kendini geliştirebileceği hiçbir imkân yoktur. En azından Mardin’de yok. Ne bir sosyal aktivite, ne bir spor alanı, ne de donanımlı bir kütüphane var. Dolayısıyla öğrenciler kendi imkânları çerçevesinde kendini geliştirebiliyor.”

İİK Doğuda eğitime ilişkin yetkililerin görevleri ve eğitim hakkı duyarsız ve sorumsuz olduğunu ifade ederek şahit olduğu bir örnekle bunu açıklamaktadır. “Şırnak’ta yapılan önlisans KPSS sınavı esnasında elektrikler kesildi sınavın 1 saatinden sonra karanlıkta kalan öğrenciler mum ışığında 2 saat soru çözdüler.” İİK yaşanan bu emek ve hak gaspına ilişkin yasal hiçbir yaptırım yapılmadığını ifade etmektedir.

HYB13E bölge çocuklarının yaşadığı eğitim hakkı ihlalinin öğretmenlere bağlamaktadır. Ona göre nitelikli eğitim için nitelikli öğretmen gerekmektedir. Oysa bölgeye sürekli olarak stajyer öğretmenler atanmaktadır. Bu durum baştan itibaren öğrencilerin eğitim niteliğini etkilemekte ve iyi eğitim alamamaktadırlar.

Kılık Kıyafet Yasakları

Kılık kıyafete ilişkin düzenlemeler çoğu yerde okul ile toplum arasında çatışmalara neden olmuştur. Üniforma zorunluluğu, kravat takma, şapka takma, etek boyu ve başörtüsü bunlardan bazılarıdır. Türkiye’de uzun yıllar yukarıda söz edilen konular ciddi tartışmalara ve çatışmalara neden olmuştur. Bunlardan en önemlisi de başörtüsü yasağıdır. Aday öğretmenlerin bir kısmı bizzat ya da bazıları ise çevrelerinde söz konusu yasağı ve neden olduğu eğitim hakkı ihlalinin yaşamışlardır. Çünkü başörtüsü yasağı nedeniyle okuluna başlayamamış ya da atılmış öğrenciler çok sayıda öğrenci bulunmaktadır.

Kılık kıyafetten dolayı eğitim hakkının ihlal edildiğini ifade eden İ21E “Her birey eğitim alma hakkına doğduğu günden beri sahiptir ve kimsenin bunu engellemeye hakkı yoktur.” demektedir ve kendi tanıklığından deneyiminden yola çıkarak ihlali tanımlamaktadır: “Çevremde başı örtülü olduğu için üniversitelere hatta liselere alınmayan sırf giysisi yüzünden eğitim hakkı elinden alınan ve bu yüzden okuyamayan insanlarla dolu.” Bu ihlalin yaygın olduğunu ifade eden İ21E’yi Felsefe9E ve Hasta ve Yaşlı Bakım16K da desteklemektedir. Onlar da geçmişte [başörtü yasağı kalktı çünkü] başörtülü kızların üniversiteye alınmaması en büyük eğitim hakkı ihlali olarak tanımlamaktadır.

Özellikle ilahiyat ve imam hatip okullarında okuyan ya da onların deneyimlerinden haberdar olan aday öğretmenler Türkiye’de post modern darbe olarak 28 Şubat 1997’de kılık kıyafetten dolayı yaşanan eğitim hakkı ihlallerine dikkat çekmektedirler. Tesettürün dini bir gereklilik olduğunu ifade eden İ22E, İ20K ve İ23E dönemin travmatik sonuçlarına ve hak ihlallerinden dolayı 28 Şubat dönemi “kara bir leke” olarak tanımlamaktadırlar.

Engelli Çocukların Eğitime Erişim Sorunu

Toplumsal yapının dezavantajlı gruplarından biri olan engellilerin eğitimden yeterince yararlanamamaları ve eğitim dışında kalmaları aday öğretmenlerin eğitim hakkı ihlali saydığı ihlallerden biridir. Dünyada özel eğitim alanı hızla gelişmekte ve engeli öğrencilerin eğitim sistemine dâhil etmekte ve nitelikli eğitim almaları için çalışmaktadır. Buna karşın Türkiye’de sayıları son yıllarda hızla artan özel eğitim okullarına rağmen engelli öğrencilerin önemli bir kısmı sözkonusu eğitimin kazanımlarından yararlanamamaktadır.

Bu duruma dikkat çeken HYB13E engelli çocuklara “maalesef hala yeterli ve donanımlı bir eğitim” verilmediğini ve bu bireylerin toplumdan dışlanmaya devam edildiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde E11K engelli türlerinden biri olan yürüme engelli bireylere gereken yardım ve desteğin olmaması nedeniyle okula gidemedikleri ve bu engellilerin normal eğitim hakkı elde edebilmesi için ulaşım şartlarının uygun hale getirilmesini ifade etmektedir.

E10K da “engelli çocuklar diğer çocuklar ile aynı eğitim ortamlarında eğitim alması gerekirken gerekli tedbirler alınmadığı için bu haklarından yararlanamadıklarını” ifade etmektedir. Aslında E10K özel engelli çocuklar için uygulanan kaynaştırma eğitimini eksikliğinden bahsetmektedir.

Türkiye’de engelli öğrenciler *tanılama sürecinde yaşadığı sorunlar, tanılmaya bağlı olarak gelişen etiketler, eğitim ortamlarına yerleştirme kararları, okul yönetimi-öğretmen-okul psikolojik danışmanlar tarafından engelli çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanması gereken bireyselleşmiş eğitim programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında yaşanan sorunlar, okul ve sınıf ortamlarının fiziksel durumlarına ilişkin sorunlar, eğitim-öğretim programları ve materyallerine dair sorunlar, mâkul uyarlamaların yapılamaması ve öğretmenlerin rol ve yetkinliklere dair sorunlar* (Sart, 2017: 95) gibi nedenlerden dolayı eğitim dışında kalmaktadırlar. Son yıllarda artan çalışmalara rağmen hala birçok öğrenci eğitim hakkından yeterince yararlanamamaktadır. Adayların bu yöndeki saptamaları da bunun bir göstergesidir.

Okula Ulaşım

Doğu ve Güneydoğu bölgesinin dağlık ve engebeli coğrafi yapısı, köylerin dağınık ve küçük olması gibi nedenlerden dolayı her köyde okul bulunmamaktadır. Merkezi okullara taşıma ile sorun çözülmeye çalışılmasına rağmen aday öğretmenler servis ücretleri ve ulaşım gibi nedenlerle öğrencilerin eğitim dışında kaldıklarını ileri sürmektedirler.

Sözgelimi İ24E göre “ulaşımın kısıtlı veya ücretli” olmasına dikkat çekerek okuldan uzak ailelerin servis ücretlerini ödeyemedikleri için bazı çocuklarını okula gönderememeleri eğitim hakkı ihlali doğurmaktadır. E8E geçici bir çözüm olarak “öğrencilerin taşınabilir sistemle” eğitime dahil edilebileceğini önermektedir. Diğer bir ifade ile taşıma eğitimi kendi bölgesine getirilmesini talep etmektedir. Sosyal bir devlet bir çocuğun okula gitmesindeki tüm engelleri kaldıracak güçte olmalıdır. Çoğu aile servis parası veremediği için evdeki tüm çocukları okutamıyor.

E5E “Doğunun yollarının yapılmaması ve köye servislerin gitmemesi” eğitim hakkı ihlaline neden olduğu, HYB21K ise devlete sosyal devlet olduğunu hatırlatarak eğitim hakkı önündeki engellerin kaldırmasını ve “adil bir sistem” kurmasını talep etmektedir. Katılımcılar diğer diğer ihlallerde de dile getirdiği konulardan biri devletin bireylerin eğitim hakkından yararlanması için sunduğu imkânların farklı olduğu vurgusudur. Türkiye ekonomisinin birkaç büyük metropol çevresindeki üretkenlik kaçınılmaz bir şekilde gelir dağılımını ve kamunun hizmetini de olumsuz etkilemektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada görüldüğü gibi eğitim hakkı gibi uluslararası metinler tarafından tanımlanan bir konuda aktörler yani aday öğretmenler eğitim hakkını kendi ve ait olduğu toplumsal grupların kazançlarını arttıracak şekilde yeniden belirlemeye çalışmaktadır. Kullandıkları stratejiler de aslında toplumsal karşılığı olan diğer bir ifade ile toplumsal ve politik bir hüviyete kavuşmuş talepler kullanılmaktadır.

Çalışma grubunun çoğunluğunu oluşturan kadınlar, kız çocuklarının yetersiz okullaşmasını en büyük eğitim hakkı ihlali olarak görmektedirler. Zaten alanda yapılan çalışmalarda da bunu desteklemektedir (Yıldırım, Beltekin ve Oral, 2018). Kızların okullaşması önünde engel sayılan diğer bir sorun da çocuk işçiler sorunudur. Kadınlar ulusal ve uluslararası kamuoyu nezdinde sorun olarak kabul görüş sorunları eğitim hakkı kapsamına alarak kızları soruna neden olan engellerden korumaya çalışmaktadırlar.

Anadilinde eğitim sorunu görüşmelerde en fazla öne sürülen eğitim hakkı ihlallerinden biri olarak görülmektedir. Türk Eğitim Sisteminin eğitim dili Türkçedir şeklinde formüle ettiği ve uzun Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiye’nin diğer dillerine uygulanan eğitim yasağı kısmen de olsa kalktığı bir zamanda bu talepler atılan adımların yetersizliğini ifade etmektedir. Farklı dil ve lehçelerde seçmeli ders olarak Türkiye’nin diğer dillerine ve lehçelerine alan açılması aslında beklentilerin gerisinde kalmaktadır. Ayrıca sorunu dile getiren Kürt Dili ve Edebiyatı aday öğretmenlerinin kendileri için de alan açmaya çalıştığı da ifade edilebilir. Çünkü öğrencilerin önemli bir kısmı MEB’in yetersiz kontenjan açmaması nedeniyle işsizdirler. Bu strateji, anadilinde eğitimin eğitim hakkı kapsamına alınması sosyal, kültürel, politik ve ekonomik kazançlarda garanti altına alınacaktır.

Bölgede uzun yıllar süredir devam eden çatışmalar, köy boşatmalar ve araştırmanın yapıldığı sırada devam eden şehir çatışmaları “çatışma” başlığı altında bir eğitim hakkı ihlali olarak tanımlanmıştır. Aday öğretmenler bölgede bitmeyen çatışmalar eğitim hakkı ihlali sayarak politikacıların bitiremediği çatışmaları ulusal ve uluslararası hukuka bağlılığa davet ederek bitirmek istemektedirler. Aday öğretmenlerin kullandığı diğer söylemsel stratejiler de yukarıdaki şekilde açıklanabilir. Yoksulluk, yüksek eğitim harcamaları, okula ulaşım gibi bireylerin başa çıkamadığı sorunları hukuk içerisine alarak baş etmeye çalıştıkları ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, H. (2013). Dünyada ve Türkiye’de Çok kültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları. Nobel Yayın Evi
- Ashenfelter, O., Collins, W. J., Albert, Y. (2006). Evaluating the Role of “Brown v. Board of Education” in School Equalization, Desegregation, and the Income of African Americans. *American Law and Economics Review*, Vol. 8, No. 2 : 213-248
- Bayram, Arslan. Türkiye’de İl Özel İdarelerinin Eğitim Yatırım Harcamaları ve Halkın Eğitim Yatırımlarına Katkısının Çözümlemesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2015(19), 2015: 45-66.
- Beltekin, Nurettin. Okul ve Öteki Yurttaşlar: Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri. Vate Yayınevi, 2014
- Bourdieu, Pierre. (1997). Toplum Bilim Sorunları. Çev. Işık Ergüden. Kesit Yayınları
- Çelik, H., & Halil, E. (2008). Söylem analizi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(27), 99-117.
- Eğitim Reformu Girişimi (2017). Eğitim izleme raporu 2016-2017. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf
- Kuçuradi, İ. (2006) *İnsan ve Değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu
- MEB (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim 2016-17*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf
- Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Dilini Bulamamış Bir Söylem, *Eğitim Bilim Toplum*, Cilt: 2, Sayı 6: 58-83.
- Polatcan, Murat- Kılınç, Çağatay A. (2018). *Fenomenoloji ve Araştırmalarda Fenomenolojik Yöntem*. Eğitim Yönetiminde Araştırma. Editörler: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Yaşar Kondakçı. Pegem Akademi Yayıncılık
- Shestack, Jerome J. Shestack (2006). İnsan Haklarının Felsefi Temelleri. *Liberal Düşünce* Cilt: 11, No:43: 87-119
- Skutnabb Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters,
- Yıldırım, A., Simsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Seckin Yayınları,
- Yıldırım, M. Cevat-Beltekin, Nurettin-Oral T., Tülay (2018). Kızların Okula Erişim Ve Devam Oranlarının Artırılması: İkna Süreci *e-Şarkıyat*, 10(2) :783-804.