

Derleme

ÇOCUKLAR VE EĞİTİMDE DIŞLANMA

Children and the Exclusion from Education

Kevser BAYKARA PEHLİVAN*
Yüksel BAYKARA ACAR**

*Yrd. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

ÖZET

Eğitim hakkı, temel insan haklarından birisi olarak kabul edilmektedir. Bu anlayışa karşın belirli toplumsal grupların eğitim hizmetlerine erişiminde güçlükler yaşadığı açıktır. Bu durum önemli bir sosyal sorun olarak eğitimde dışlanmayı ortaya çıkartmaktadır. Çocukların eğitim süreçlerinden dışlanması toplumsal yapıyı etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Eğitimde dışlanma mikro düzeyden makro düzeye pek çok faktörle ilgilidir. Bu faktörler temelde mikro düzeyde okul ve öğrenme ortamıyla; mezo düzeyde eğitimin örgütlenmesi ve sunumuyla ve makro düzeyde eğitim politikalarıyla ilgilidir. Bu çalışmanın konusunu, çocuklar açısından eğitimde dışlanmaya ilişkin söz konusu faktörleri tartışmak oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde dışlanma, eğitim, çocuk, okul, eğitim sistemi.

ABSTRACT

Right to education is accepted as one of fundamental human rights. In contrast to this understanding, it is clear that certain social groups have difficulties to access educational services. This caused social exclusion as a major social problem. Children's exclusion from educational processes is one of the major factors that affect social structure. Exclusion from education is related many factors from micro to macro level. These factors are basically related with school and learning environment in micro level, organization and provision of education in mezo level and educational policies in macro level. This study aims to discuss factors that affect children's exclusion from education.

Key Words: Exclusion from school, education, child, school, education system

GİRİŞ

Toplumun ekonomik, sosyal, politik ve kültürel yaşamına anlamlı katılım, günümüz toplumlarının önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Topluma katılım bireyin haklarından yararlanması ile ilgilidir. Araştırmalar insan yaşamında 0–18 yaş arasında özellikle de okul öncesi ve ilköğretim döneminde bireyin içinde yaşadığı çevrenin ve bu çevrede kazandığı yaşantıların, kısacası aldığı eğitimin onun sonraki yaşamını biçimlendirmede can alıcı bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Warrington (2005: 797), eğitimin, bireylerin iş piyasasına daha donanımlı olarak katılmasına olanak tanıırken sosyal içermeye (social inclusion) de katkı sağladığına işaret etmiştir.

Eğitim, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de vurgulandığı gibi en temel haklardan birini oluşturmaktadır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Madde 26). Eğitimin, bireyin yaşamını sürdürme, kendini geliştirme, toplumun

bir üyesi olma ve toplumla uyum içinde yaşama, gereksinimlerini karşılama yönünde önemli bir payı vardır. Hak sahibi olmak, insanın insan olabilmesinin ölçütlerinden biridir. İnsanın özgürlüğü, haklarını kullanılmasıyla olanaklıdır (Seneoğlu, 2001; Armstrong, 2008: 8). Blyth and Milner, (1993, akt: Barr ve Kilpatrick, 1998) okuldan dışlanmanın toplumdan dışlanmanın ilk adımı olduğunu ifade etmektedir. Ancak eğitim hakkından yararlanamayan önemli bir grup olduğu görülmektedir. Jomtien'de 1990 yılında düzenlenen Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı'nda, herkesin eğitim hakkından yararlanması üzerinde önemle durulmuş ve eğitimde dışlanma sorununa vurgu yapılmıştır (Stubbs, 2008: 19).

Toplumdaki her bireye eşit değer verildiğinde, sosyal refaha erişme ve eşit katılımlarının temel bir hak olduğu kabul edildiğinde, eğitime de eşit olarak ulaşılması mümkün kılınacaktır. Eğitimde fırsat eşitliğinin iki boyutu bulunmaktadır. İlki "tarafsızlık"tır. Cinsiyet, sosyo-ekonomik statü veya etnik köken gibi bireysel ve toplumsal özelliklerin, kişinin eğitim potansiyelini geliştirmesinin önünde bir engel oluşturmamasını güvence altına almayı ifade etmektedir. İkincisi, herkes için minimum temel eğitim standardını -örneğin herkesin okuyabilmesi, yazabilmesi ve basit aritmetik işlemlerini yapabilmesini- sağlamayı ifade etmektedir. Tarafsızlık ve kapsamlılık birbiriyle iç içedir: Okul başarısızlığıyla uğraşmak, okul başarısızlığına sıklıkla neden olan sosyal yoksunluk etkilerinin üstesinden gelmeye de yardım etmektedir. Tarafsız ve kapsayıcı eğitim, toplumun daha eşit hale gelmesinde en güçlü düzenleyicilerden biridir (Field, Kuczera ve Pont, 2007; Armstrong, 2008: 12).

Eğitim, çocukların hakkı sayılmak yerine, genellikle çocuklar için "iyi bir şey" olarak görülmekte bunun sonucu olarak da hükümetlerin bütün çocukların kaliteli eğitim görmelerini sağlayacak kaynakları harekete geçirmeleri pek de zorunlu ya da gerekli sayılmamaktadır (Fazlıoğlu ve Dersan, 2004: 3). Ulusal ve Uluslar arası tüm çabalara karşın, bugün dünyada yaklaşık 115-130 milyon çocuğun eğitim hakkından yararlanmadığı görülmektedir. Bu çocukların % 90'ı alt ve alt orta ekonomik düzeye sahip olan ülkelerdedir. 80 milyondan fazla çocuk da Afrika'dadır. Tehlikeli olan şey, sayısız çocuğun nitelikli eğitimi olmayan okullarda öğrenim görmesidir. İlköğretimde kayıtlı olmasına karşın, çoğu çocuk temel eğitimi tamamlayamadan okulu bırakmaktadır. Mevcut strateji ve programlar, özellikle marjinalleşmiş ya da dışlanmış olan çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (UNESCO, 2005a: 11).

Türkiye'nin de kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi (Madde 28-29) "tüm" çocukların eğitim hakkından yararlanmasını öngörmekte ve bu hakkın kullanılmasında Sözleşmeye taraf devletlerin sorumluluklarını vurgulamaktadır.

Eğitimde hak temelli bir yaklaşım üç temel ilkeyi içerir:

- Ücretsiz ve zorunlu eğitime giriş
- Eşitlik, kapsayıcılık ve damgalanma
- Nitelikli eğitimin içerik ve sürecine sahip olma hakkıdır (UNESCO, 2005a: 12).

Yukarıda da belirtildiği gibi, eğitimin, bir çocuğun geleceğinin biçimlenmesindeki yeri düşünüldüğünde, bu haktan yararlanmanın ne kadar önemli olduğu daha

iyi anlaşılmaktadır. Bu haktan yararlanamama bir bakıma “eğitimde dışlanma” olarak kabul edilebilir. Bu dışlanma çocuğun yaşamının her boyutunda kendini göstermektedir. Bir başka deyişle, okula gidemeyen çocuklar, aynı zamanda yoksulluk içinde yaşayan, sosyokültürel olarak marjinalleşmiş, coğrafik olarak izole olmuş çocuklardır (UNESCO, 2001: 5). Bu nedenle eğitimde dışlanma, farklı koşullar ve faktörler ışığında çok faktörlü olarak değerlendirilmesi gereken bir konudur. Bu çalışmanın konusunu, eğitim hakkından yararlanamayan, diğer bir ifadeyle eğitimden dışlanan çocuklar ve bu dışlanmada etkili faktörler oluşturmaktadır. Eğitimde dışlanmaya ilişkin faktörler, UNESCO’nun hazırlanmış olduğu “Tematik Çalışmalar; Herkes İçin Eğitim ve Dışlanan Çocuklar” Raporu (2001)’nda ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Bu makalede de söz konusu raporda eğitimde dışlanma ile ilgili yapılan sınıflandırma temel alınarak konu tartışılmıştır.

Eğitimde Dışlanmayla İlgili Faktörler

Toplumdaki eşitsizlikler, yoksulluk ve temel hizmetlerden yararlanamama gibi faktörler çocukları risk altında bırakmakta, öğrenmeyi sekteye uğratmakta ve eğitimde dışlanmaya neden olmaktadır. Bu faktörlerin, kültürel, sosyal ve ekonomik sonuçları zamandan zamana, ülkeden ülkeye değişkenlik gösterebilmektedir. Eğitimde dışlanmaya ilişkin bazı engellerden bahsedilebilir. Bu engeller eğitimin örgütlenmesi ve gelişimi, sosyo ekonomik faktörler, tutumlar, eğitim programı, öğrenme ortamı, dil ve iletişim, eğitim sisteminin yönetimi ve örgütlenmesi, insan kaynakları gelişimindeki problemler ve eşitsizliklerle ilgilidir (UNESCO, 2003: 9-11)

Dışlanma etkileşimli bir durumdur. Bir okula kaydını yaptırmamış olma, devamsızlık, sınıfta kalma, okulu bırakma bireysel ve sosyal düzeyde dışlanma sürecinde eğitimle ilgili göstergelerden bazılarıdır. Bir çocuk okul dışında kalmış olduğunda, bu hem eğitim sisteminin hem de daha geniş sosyal, ekonomik ve politik bağlamda dışlanmanın parçasını oluşturmaktadır (UNESCO, 2001: 5). Dolayısıyla dışlanmayı mikrodan makroya pek çok faktörle birlikte düşünmek gerekir.

Bazı çocukların daha fazla dışlanma riskine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yoksul çocuklar, sokak çocukları ve kız çocukları, diğer çocuklara göre daha fazla dışlanma riski içindedirler. Ancak bunun dışında görünür olmayan bazı çocukların (ailesi tarafından okula gönderilmeyen, okuldaki karşılaştığı davranışlar nedeniyle okula gitmeyi reddeden vb.) da eğitimden dışlanma sorununu tartışmak gereklidir (UNESCO, 2001: 5).

Sayed (2009: 25-26), eğitimde dışlanma açısından kişilerin farklı biçimlerde yaşantıya sahip olduğunu ve bu dışlanmada üstesinden gelinmesi beklenen üç güçlük olduğuna işaret etmiştir. *Birincisi*, eğitime fiziksel olarak girişin/kabulün yapılabilmesidir. *İkincisi* çocuk okula kaydını yaptırmış dahi olsa, genellikle düşük nitelikli bir eğitim alması ile ilgilidir. *Eğitimsel yaşantının niteliği*, temel eğitime olan talep ve temel eğitimi tamamlama açısından hayati bir etkiye sahiptir. Temel eğitimi tamamlama ve daha ileri aşamalara geçme giderek daha az sayıda çocuğun yapabildiği bir şeydir. Bu durum okul hizmetlerinin çocuğun ihtiyaçlarını karşılayamamasından kaynaklanmakta ve çocuğun okula yabancılaşması ve dışlanması sorununu doğurmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, okullardaki kurumsal kültürün marjinal çocukları

belirgin biçimde dışladığı ve yabancılaşmayı ortaya çıkardığını ortaya koymaktadır. *Üçüncü güçlük ise*, öğrencinin okulu bırakmasıdır. Burada marjinalleşmiş nüfus gruplarına ve istihdam piyasasının olanaklarına odaklanmak önemlidir. Pek çok durumda bu nüfus grupları toplumda önemli pozisyonlarda olamamaktadır. Bu da eğitimi tamamlama ve onun getirdiği sosyal statülerle ilgilenme konusundaki motivasyonu düşürmektedir. Hayden (1996; akt.: Macrae, Maguire ve Milburne, 2003: 93), özellikle öğrencilerin temel okuma, yazma ve sosyal etkileşimi öğrenmelerini sağlayan bir dönem olması bakımından ilköğretimde dışlanmanın daha önemli olduğunu vurgularken, eğitim ve sosyalizasyonun bu dönemde kesintiye uğramasının daha sonraki eğitim yaşamında sorunlar yarattığına işaret etmektedir.

Görüldüğü gibi eğitimde dışlanma, birçok değişkeni içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla eğitimde dışlanmayı üç boyutta tartışmak doğru olacaktır: Bunlar mikro, mezzo ve makro düzeylerde dışlanmadır. Aşağıda bu boyutlar üzerinde daha ayrıntılı durulmaktadır.

Mikro Düzeyde Eğitimden Dışlanma: Okul

Okuldan dışlanmanın her geçen yıl artması, dikkati dışlanmanın altında yatan nedenleri ortaya koymaya toplamıştır. Nedenlerine yönelik açıklamalardan biri, okula gelmek istemeyen ve çalışılması güç çocuklara çözüm oluşturmada çaresiz kalınması iken, bir diğeri eğitim sisteminin gittikçe daha fazla hedef, kural, ölçme ve değerlendirmeye doğru yönelmesine oluşturulan tepkilerdir. Eğitimde dışlanma açısından iki eğitimsel hareketten söz edilebilir.

İlki okulun gelişimidir. Nitelikli eğitim ve etkili okul burada öne çıkan kavramlardır. Öğrenciler öğrenme sorunu yaşadığında, okulu bıraktığında, sınıf tekrar ettiğinde vb. eğitim sisteminin başarısızlığı gündeme gelmelidir. Bir diğeri eğitimde özel ihtiyaçlarla ilgilidir. Özel eğitimsel ihtiyaçlar kavramı geniş tutulmalı, her öğrenciyi kapsayacak şekilde tanımlanmalıdır. Uygulamada genellikle bu kavram daha dar bir odakta ve bu da eğitimde dışlanma ve kapsayıcı (inclusive) eğitimin gelişimi açısından anahtar bir etkiye sahiptir (Cullingford, 2005; Stubbs, 2008: 30).

Eğitimde dışlanma açısından önemli faktörlerden biri olan okullara bakıldığında, okulların çocukların kim oldukları, ne yaptıkları ve/veya ne yapmadıkları ile ilgili olduğu görülmektedir. Çocuklar, öğrenmeyi gerektiği gibi gerçekleştiremediklerinde, öğretmenlerini birer uzman olarak kabul etmediklerinde, bu konuda aileleri ile birlikte hareket etmediklerinde, okullar bu çocukları dışlayabilmektedir (UNESCO, 2001: 5). Okullardaki kaynak yokluğu, öğrenme ortamına ilişkin yetersiz fiziksel koşullar ve eğitimcilerin öğrenciye yönelik uygun olmayan yaklaşımları da bu dışlamayı kolaylaştırmaktadır (UNICEF, 1999: 9).

Öğrenme ortamı önemli başka bir faktördür. Çoğu okul özellikle özürsüz öğrenciler için yeterli olanaklara sahip değildir. Daha yoksul olan ve özellikle kırsal kesimlerdeki okullar fiziksel olarak da yeterli olmamaktadır. Bu binalar çocuklar için hem sağlık hem de güvenlik açısından uygun değildir (UNESCO, 2003: 10).

Okulların iklimi dışlanma açısından ele alınması gereken başka bir faktördür. Okulda bir barış iklimi yaratılamamışsa, istismar ve şiddet eylemleri söz konusu

ise okullarda dışlanmadan söz edilebilmektedir. Okulun içinde ve çevresinde, öğrenci ve öğretmenler arasında, öğrenciler arasında, psikolojik ve fiziksel tehdit, istismar ve şiddet olabilmektedir. Bunlar söz konusu olduğunda özellikle kız öğrenciler başta olmak üzere okullar, güvenli ortamlar olmaktan çıkmaktadır. Bu durum erkek çocuklar için de sorundur. Çünkü çoğu şiddet davranışı, daha öncesinde mağdur olmaya dayanmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimli öğretim yöntemlerini bilmemesi ya da kullanmaması durumunda davranışı yönlendirmede katılımdan çok gücün kullanımı ve ceza öne çıkmaktadır. Bu durum, fonksiyonel olmayan bir okul iklimi yaratmakta ve bu da bazı çocuklarda saldırgan ve şiddet davranışını ortaya çıkarmaktadır. Böylece öğretmen tarafında tükenmişlik ve atalet yaşanabilmektedir. Dışlanmış çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların dışlandıklarında daha güçlü ve olumsuz duygusal tepki verdikleri gözlenmiştir. Başlıca tepkilerin ise üzüntü, öfke, endişe, korku ve şaşkınlık olduğu belirlenmiştir (UNESCO, 2001: 5; Munn, Lloyd ve Cullen, 2000: 2-3). Buna benzer öğrenme-öğretme ortamlarında geçirilen olumsuz yaşantıların, olumsuz duygusal tepkilere ve istenmeyen davranışlara neden olması beklenen bir sonuçtur.

Okulların bulunduğu bölge bir başka faktördür. Eğitim sistemindeki yetersizlikler ve eşitsizlikler ile bu faktörlerin öğrenmeyi sekteye uğratması daha çok temel hizmetleri alamayan, işsizliğin ve yoksulluğun olduğu bölgelerdedir. Toplumdaki şiddet ve istismar, önemli sayıda öğrenciyi etkilemektedir (UNESCO, 2003: 11). Okul yoksulluğun, şiddetin vb. olduğu bir yerde ise

bu bölgede çalışan eğitimciler çalışma yerleri açısından memnuniyetsizlik yaşayabilmektedir. Bulunulan okulda eğitim ve öğretim kaynaklarının azlığı diğer bir sorunu oluşturmaktadır (UNESCO, 2001: 5).

Okulların öğrenme ve eğitime ilişkin paradigmaları dışlama açısından bir başka belirleyicidir. Okullar, çocukların kim olduğu ve nasıl öğrendiğine ilişkin sınırlı paradigmalara sahip olduğunda dışlama söz konusu olabilmektedir. Bilgiyi transfer etmede tek bir yolu kullanma, her çocuğun bireysel özellikleri, öğrenme kapasitesi ve ilgisinin farkında olmama bu konuda ortaya çıkan diğer sorunlardır. Öğrencinin bireysel özellikleri; okulla ilişkisi, okul başarısı ve okuldan yararlanmada önemli faktörlerdir. Geleneksel ve öğrenci için iyi bir hizmet sunamayan okullar, çocukların dışlanması açısından risk oluşturmaktadır.

Okullar, güç koşullardaki çocuk (yoksul aile çocukları, sokakta çalışan, suçla sürüklenen vb.) ve *ailelerine ulaşamadıklarında* dışlayıcı olmaktadır. Ailelere ulaşma ve ailelerle birlikte çalışma, çocukların okulu bırakması konusundaki risk açısından önemli bir belirleyicidir. Her ne kadar zorunlu eğitim parasız olsa da, aileler çocuğun bazı okul ihtiyaçlarını (kıyafet, okul araç gereçleri vb.) karşılamakta dahi güçlük çekmektedirler. Bu durum, çocukların eğitime devam edememeleri açısından bir risktir (UNESCO, 2001: 6). Aileler, çocuklarını okula göndermeleri konusunda evle ilgili tüketim ve çocuklarının geleceği arasında bir karar vermek durumundadır. Yoksulluk, çocuğun eğitimini doğrudan etkilemektedir (Chimombo 2005: 132).

Okuldan kaçan ve devamsız öğrencileri tespit etmek ve izlemekle ilgili bir

sistem kuramamış okullar çocukların dışlanmasına katkıda bulunur. Öğrenci, resmi olarak okulda kayıtlı olmasına karşın devamsızlık yapabilmekte veya sık sık okuldan kaçabilmektedir. Bazı durumlarda okul bu çocukların farkında olmasına rağmen söz konusu öğrencilerin başarısız ve problemlili olması nedeniyle üzerinde durulmayabilmektedir. Hatta çoğu zaman, bu problem kimse tarafından fark edilmeyebilmektedir. Sahip olduğu sorumluluk düşünüldüğünde okul, dışlanma sorunu açısından öğrencilerin okul dışındaki zamanını da göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin Afrika'daki okullarda okul dışı saatlerin çok fazla olması nedeniyle, çocukların sokak çeteleri ve diğer şiddet türlerine karşı savunmasız bırakıldığını görmek mümkündür (African Contexts, 1998, Section 3.2.4; akt.: UNESCO, 2001: 6). Özellikle marjinal çocukların okula devam etmelerini olanaklı kılabacak girişimlerde bulunmak gerekmektedir. Bu girişimler,

- Eğitimin doğrudan veya dolaylı maliyeti düşünüldüğünde yoksul çocukları korumak açısından burs sağlamak,
- Çocukların sağlık ve beslenme ihtiyaçlarını sağlamak yoluyla okul motivasyonlarına katkıda bulunmak,
- Çocukların okula gitmeleri gerekliliği konusunda toplumu bilinçlendirmeye yönelik kampanyalar düzenlemek,
- İşverenlerle hukuki ve/veya sözel anlaşmalar yapmak yolu ile çalışan çocukların okula girmelerini desteklemek ve okula gitmeleri için onlara zaman yaratmak şeklinde ele alınabilir (Save the Children, 2008: 17).

Görüldüğü gibi, mikro düzeyde dışlanmaya ilişkin faktörlerde okul, öğretmen ve ailelerle ilgili özellikler önemli unsurları oluşturmaktadır. Dolayısıyla dışlanmanın önüne geçmede söz konusu bu faktörlerle ilgili düzenlemelere gitmek ve atılacak her adımda katılımcı bir yaklaşımı benimsemek önemli görünmektedir. Ayrıca mikro faktörler içerisinde özellikle kız çocuklarını ve güç koşullarda yaşayan çocuklarla ilgili düzenlemelerin önemini vurgulamak gerekir.

Mezzo Düzeyde Eğitimden Dışlanma: Eğitim Bürokrasisi

Eğitimin örgütlenmesi ve provizyonuna ilişkin problemler dışlama açısından önemlidir. Öncelikle belirtmek gerekirse, okul sisteminden dışlanan çocukların sayısı açık değildir. Bu sayı içinde okulu bırakmış veya hiç başlamamış çocuklar da bulunmaktadır. Özel gereksinimleri olan çocukların sadece çok az bir kısmı okul sisteminden yararlanmakta ve uygun olan eğitimi almaktadır. Eğitim sistemi dışında kalan çocuklar için başka alternatifler yaratılmamıştır (UNESCO 2003: 9). Okuldan dışlanmaya ilişkin UNESCO raporunda eğitimden dışlanan çocuklarla ilgili istatistiklerin tutulmasındaki sorunlara vurgu yapılmış, aynı yıl içinde uluslararası örgütlerin farklı sayısal öngörülerine işaret edilmiştir. Rapor, eğitimden dışlanan çocuklarla ilgili kavramsal tanımlamaların kapsamlı yapılmasına, araştırma yöntemleri ve veri kaynaklarının dikkatli seçimine dikkat çekmektedir (2005b: 13).

Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimine ilişkin olarak *eğitim sisteminin merkeziliği*, değişim ve inisiyatif engelleyen sınırlayıcı bir merkezi kontrolü

getirmektedir. Kararların hukuki sorumluluğu, en üst düzeyde ve yönetim odağında yerini bulmaktadır ve çalışanlar nitelikli hizmet sunmak yerine kurallara uymaya çalışmaktadır (UNESCO, 2003: 11). Okullar büyük kurumlardır ve buradaki çoğu kural ve standartlar kabul edilmektedir. Ancak eğitimde dışlanma açısından sorun, söz konusu bu kuralları kabul etmeyen çocuk ve aileler açısından daha esnek davranılması konusundadır. Okulda olamayan grupların da eğitime ihtiyacı vardır ve bu basit bir deyimle “Okulumuz burası: Kabul et ya da ayrıl” şeklindeki bir yaklaşımla çözülemez (Whitney 2007: 41).

Eğitim bürokrasisi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alamaması, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaksızın görevlendirilmeleri ve uygun olmayan eğitim programlarının hazırlanması ile dışlamaya neden olmaktadır. Eğitim programları, birbirinden oldukça farklılıklar gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (UNESCO, 2003: 10). Başta formal olmayan eğitim olmak üzere alternatif eğitim yöntemlerini yaratmaktaki başarısızlık, ulaşılması güç çocuklar açısından bir dışlama yaratmaktadır. Aydın (2005: 343), alternatif okulların risk altındaki çocuklar açısından önemini vurgularken, öğrencilerin gereksinmelerini en iyi şekilde karşılayabilecek özerkliği olan bu okul ve programların yaygınlaştırılmasına işaret etmiştir.

Eğitim bürokrasisi, yetkin, sorumlu ve motive olması beklenen öğretmenlere yeterli lisans eğitimi ve profesyonel statü sağlamada başarısız olabilmektedir. Bu durum, bazı ülkelerde öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkilemekte ve verimi düşürmektedir (UNESCO, 2001: 8). Daha eşitlikçi bir eğitim için toplumun

katılımı, daha güçlü bir talep ve kapasite yaratır. Pek çok sivil toplum örgütü ve hükümet projeleri okul yönetim komiteleri kurmak için çalışmayı, öğretmenler ile ebeveynler ve öğretmenlerle öğrenciler arasında daha iyi ilişkiler kurmayı ve yerel yönetimler yoluyla insanların eğitim ihtiyaçlarını ifade etmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır. Toplum katılımına dayalı, paylaşımcı ve kuruluşlar arası işbirliği temelli projeler katılıma dayalı olumlu bir etki yaratmaktadır. Çalışmalarda maliyet etkinliğinin sağlanması, sosyal adalete daha fazla katkıda bulunabilmesi ve projeler aracılığıyla doğru işler yapılabilmesi için sinerji yaratıcı kalkınma modellerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. “Öğretmenler, çocuklar, aileler” ile “toplum, yerel düzeyde eğitim örgütlerinin yöneticileri” arasında ilişkiler kurulabilirse, dışlamanın önüne geçilebilmesinden ve eğitimin niteliğinin artırılmasından söz edilebilir (Save the Children, 2008: 28).

Eğitim programı, kapsayıcı bir eğitimin gelişimini kolaylaştırıcı ya da tersine önemli bir engel olabilmektedir (UNESCO, 2003: 16). Eğitim programları ve okullarla ilgili, insan ve finansal kaynaklara ilişkin karar verme ve takdir yetkisi, bireysel farklılığa ilişkin düzenlemeyi zorlaştırmaktadır (UNESCO, 2001: 8).

Eğitim bürokrasisi, uygun olmayan ve pedagojik olarak niteliği düşük materyaller üretme konusunda ısrarcı olması ile de dışlamayı ortaya çıkarmaktadır. Cinsiyet açısından önyargılı, her çocuğu kapsamayan eğitim programları buna olanak tanımaktadır. Topluma ve kültüre yabancılaşmaya neden olan öğrenme felsefesinden çocuğu uzaklaştıran bir eğitim sistemi dışlamaya meydan vermektedir (Serpell, 1996; akt.: UNESCO, 2001: 8).

Eğitim sistemleri, öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim ve moral destek sağlamak da başarısız olabilmektedir. Özellikle kaynak yoksunluğu yaşayan okullarda bu sorun daha belirgindir. Kaldı ki, nitelikli bir eğitim almış öğretmenler de, beklenen ve karşılaşılan öğrencilerle ilgili kültür farklılığı olduğunda öğrenciyi dışlamaktadır. Hiçbir hizmet öncesi eğitim, her sorun veya durum ile ilgili (farklı kültüre sahip, yoksul, istismara uğramış vb. çocuklarla birlikte çalışma) öğretmenleri tam olarak hazırlayamaz. Hazırlıksız öğretmenler, öğrenci ve ailelerle ilgili problemlerin olduğu okullarda bu tükenmişliği daha fazla yaşamakta ve sorumluluklarını yerine getirememektedir (UNESCO, 2001: 8). Bir başka açıdan ele alındığında eğitim sistemleri, öğretim ve öğretmenin değerini azaltarak da bu dışlamayı gerçekleştirmektedir. Eğitim sistemlerinin mesajı gerçekte, "Vicdanlı öğretim, az görünür ve kıymeti bilinmeyen etkinliklerdir" şeklinde olmaktadır (Public Report on Basic Education (PROBE), 1999: 58-62; akt.: UNESCO, 2001: 8).

Yetersiz insan kaynakları bir başka dışlama sorunudur. Çalışanların eğitim ihtiyaçları tam olarak karşılanamamaktadır. Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitimler genellikle, bölümlenmiş, koordine edilmemiş, yetersiz, eşitsiz ve sıklıkla da ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenmemektedir (UNESCO, 2003:10). Öğretmenlerin kendilerini çocukların öğrenmesinden sorumlu olarak görmesi, okulların da daha kabul edici olmasına olanak tanıyacaktır. Başarılı bir sınıf, çocuğun orada olmak istediği bir sınıftır. Bu da öğrencinin sınıfta kendini iyi hissetmesi, desteklenmesi ve kendisine ulaşılması ile mümkündür. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda mücadele etmesi açısından hazırlayıcı olmalıdır (Save the Children, 2008: 23).

Farklılıklara karşı olumsuz tutumlar ve buna bağlı olarak damgalama ve önyargılar öğrenme açısından önemli bir engeli oluşturmaktadır (UNESCO, 2003:10). Eğitimde dışlamayı önleme ve öğrenci odaklı bir öğrenme ortamı (welcoming school)¹ yaratmada ilk adım, düşünce ve tutumların farkında olmaktır. Öğretmenler, özür veya özel eğitim gereksinimleri değil, çocuklarla ilgili olmalıdır (UNESCO, 1999:8). Yeni fikir ve bilgilere açık olmayan ve bu konuda ilgisiz olan öğretmenler çocuklarla etkileşimde daha az yaratıcı olabilmektedir. Bu öğretmenler, bireysel olarak öğrencinin kapasitesini, korunma ve gelişim ihtiyaçlarını daha az dikkate almakta; öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede rehber olma ve bilgiyi transfer etme konusunda daha az çaba sarf etmektedirler. Bu durum duygusal ve fiziksel olarak savunmasız ve kültürel olarak farklı çocuklarla etkileşimi daha olumsuz etkilemektedir (UNESCO, 2001: 8). Öğretmenler genellikle "normal" bir çocukla ilgili beklentilerine uymayan öğrencilerle çalışmak açısından tereddüt göstermekte ve özellikle bu çocuklarla ilgili korku ve önyargıları olabilmektedir (Save the Children, 2008: 15).

1 Öğrenci Odaklı Bir Öğrenme Ortamı (*Welcoming Schools*): Yöneticiler, eğitimciler ve ailelere, tüm öğrencilerin kabul edildiği (welcomed) ve saygı duyulduğu bir öğrenme ortamı yaratmak için gerekli kaynakların sağlandığı İnsan Hakları Kampanyası Kuruluşu'nun (Human Rights Campaign Foundation) bir aile projesi girişimidir. Aileler arası farklılıklar, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve okullardaki zorbalık açısından okullarının yaklaşımlarını güçlendirmek isteyen yöneticiler, eğitimciler ve aileler için yeni ve kapsamlı bir rehberi oluşturmaktadır (<http://www.hrc.org/issues/parenting/schools/7201.htm>).

Mezzo düzeydeki faktörlerde ülkedeki eğitim sistemi, örgütlenmesi, eğitim programları, insan kaynaklarına ilişkin durum ve farklılıklara karşı olumsuz tutumlar ve damgalama ilk akla gelen önemli unsurlar arasındadır. Eğitim sisteminin tüm çocukları kapsayacak şekilde yerinden örgütlenebildiği, katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışının var olduğu, yeterli insan kaynaklarının olduğu bir eğitim sistemi dışlanmayı en aza indirmede üzerinde durulması gereken konulardır.

Makro Düzeyde Eğitimde Dışlanma: Ulusal Eğitim Politikası

Hükümetler ve eğitim politikaları, eğitimde dışlamayı temelde iki şekilde yapmaktadır. Birincisi uyguladıkları düzenlemelerle (kayıtlardaki kriterler, özürlü çocuklara ilişkin ayrımcılık vb.) çocukların eğitim hakkını açıkça reddetmektedirler. İkincisi, "herkes için eğitim"i bir sosyal felsefe olarak benimsememe ve çocukları koruyan politikaları öncelikli ve sistematik bir biçimde uygulayamamadır.

Risk altındaki çocuk ve ailelerin eğitimi için engelleri kapsamlı bir biçimde tanımlayamama, onların katılımını saplayacak olanakları yaratamama da başka bir faktördür. Bazı gruplarda (örneğin sığınmacı ve göçmenler) daha fazla sayıda eğitimden yararlanamayan çocukları görmek mümkündür. Bazı sistemler, özel öğrenme ihtiyaçları olan çocukları amaçlı olarak ayırmaktadır. Bu sistemler, çocuğun okulda görülen problemleri ve başarısızlıklarını öğretme ya da okul çevresi yerine çocuğun kendisinde görerek bu dışlamayı yapmaktadırlar. Kendilerine bilgi, beceri ve kaynağa sahip okul ve öğretmenleri

sağlamayan, onların öğrenmelerini kolaylaştırmayan sistemlerdeki çocuklar daha fazla dışlanmaktadır (UNESCO, 2001: 9).

Makro düzeyde, *öğrenme çıktılarının ülke genelinde sistematik olarak değerlendirilmediği durumlarda* dışlama olmaktadır (UNESCO, 2001: 10). Gelişmekte olan çoğu ülkede öğrencinin öğrenmesine ilişkin ölçmeyi gerçekleştirecek programlar bulunmamaktadır (Chimombo, 2005: 144).

Bireysel farklılıkları göz ardı eden standartlaştırılmış testler nedeniyle bir programa giremeyen veya reddedilen çocuklar bu dışlanmaya maruz kalmaktadır. Öğrenciler okullarda sınavı geçmekle ilgili sorun yaşadığında söz konusu sistematik dışlama gözden kaçırılmaktadır. Bu testlerden yüksek alan öğrencilerin daha başarılı olduğu, daha iyi öğrendiği; düşük alanların ise akademik olarak zayıf ve okulla daha az bütünleşmiş olduğu düşünülmektedir. Politikacılar ve değerlendirme görevini üstlenenler, kesin ve açık olmayan, süreklilik göstermeyen ve etkisiz değerlendirmeler yaptığında, değerlendirmeleri doğru yorumlamadığında ve değerlendirme sonuçlarından uygulamada yararlanmadığında dışlama ortaya çıkabilmektedir (UNESCO, 2001: 10).

Dışlayıcı olmayan bir eğitim programı, esnek, başarı odaklı ve sürece dayalı değerlendirmeyi içermektedir. Çocukların değerlendirilmesinde eğitim programının amacı, çocuğun kültürü ve yaşam deneyimi ile yakından ilgilidir. Eğitim programı bu temelde düzenlenmelidir (UNESCO, 2003: 18). Ürün temelli bir eğitim programında, öğrencinin gelişimi her öğrenme süreci sonunda ölçülür (Örneğin genel beceriler, değerler vb.). Aynı zamanda sürece dayalı değerlendirme de olmalıdır. Bu değerlendirmede seçilen öğretimi

yöntemlerine ilişkin öğrencilerden ve öğretmenlerden geri bildirim almak önemlidir. Bu durumda, öğrencilerin diğerleriyle karşılaştırılarak bir sonuca varma yerine her öğrenci kendi başarıları açısından değerlendirilmiş olacaktır (National Department of Education, 1997; akt. UNESCO, 2003: 19).

Eğitim politikaları, formal eğitim sistemini, diğerlerinden daha üstün kıldığında dışlamaya neden olmaktadır. Eğitim politikaları, akademik gelişmeyi sadece bir öğretim kanalı ile akredite ettiğinde, formal olmayan eğitimi ikinci sınıf bir alternatif olarak gördüğünde sosyal ve ekonomik olarak marjinalleşmiş olan yerlerde yaşayan çocukların hemen hepsini dışlamış olmaktadır (UNESCO, 2001: 10).

Makro düzeyde eğitim sistemi ile ilgili politika ve müdahaleler dışlanmada önemli unsurlardır. Eğitim sisteminin her çocuğu kapsayacak biçimde yapılandırılması, dışlanmada özellikle risk altındaki çocuklarla ilgili bir düzenlemedir. "Herkes için eğitim" felsefesini benimseme ve hayata geçirme bu konuda belki de en önemli noktadır. Öğrenme çıktıları açısından nasıl bir yaklaşıma sahip olunduğu, neyin hedeflendiği ve bu hedefe varmak için nasıl bir planlama ve uygulamanın yapıldığı da başka bir konudur. Çünkü öğrenme çıktılarının değerlendirilmesindeki yöntemler de bir başka dışlama faktörünü oluşturabilmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitimde dışlanma temel bir insan hakkı olan eğitimden yararlanma ile ilgilidir. Dolayısıyla böyle bir durum, bireyin pek çok alanda (sağlık, çalışma vb.) da haklarından yararlanamaması ve sorun yaşamaması açısından önemlidir. Bu sorun,

bazı nüfus grupları için (kız çocukları, yoksul çocuklar vb.) daha hayatidir. Eğitimde dışlanma sorunu, mikrodan makroya birbiriyle ilgili pek çok faktörlerle ilgili bir sorundur.

Bu faktörlere bakıldığında mikro faktörlerin temelde okul ve öğrenme ortamı ile ilgili olduğu görünmektedir. Okulun iklimi ve çocuğa bakış açısı dışlanmayı belirleyici bir faktördür. Çocuğun bireysel ihtiyaçlarına odaklanmayan, içinde bulunduğu koşullarla ele almayan okul, hem öğrenciye ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamını sağlayamamakta hem de o öğrenciyi farklılıkları nedeni ile dışlayabilmektedir. Burada çocuğun ailesinin de katılımının sağlanamaması ve birlikte çalışılmaması da üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Yine, okulun yetersiz maddi ve insan kaynakları bu dışlamayı pekiştirmektedir.

Mezzo düzeydeki faktörlere bakıldığında ülkedeki eğitimin örgütlenmesi ve provizyonu eğitimde dışlanma açısından önemli faktörler olarak göze çarpmaktadır. Eğitimin örgütlenmesinde eğitim hakkından yararlanan (veya yararlanamayan) çocukların veri tabanlarının iyi bir biçimde oluşturulmamış olması bu dışlanmayı ortaya çıkarmaktadır. Eğitim bürokrasisi ve yönetimdeki merkezizetçilik, kararların alımındaki esnekliği ortadan kaldırmakta bu da bireysel ihtiyaçlarıyla değerlendirilmesi beklenen öğrenciler açısından dışlanmayı yaratabilmektedir. Burada öğrencinin içinde yaşadığı koşulları da dikkate alabilen bir eğitim programının yanı sıra, nitelikli ve bu koşullar için yetiştirilmiş eğitimcilerin önemine işaret etmek gerekir.

Makro düzeydeki faktörler açısından konuya bakıldığında, hükümetlerin ve

eğitim politikalarının önemi açıktır. Aslında eğitimde dışlanma açısından mikro ve mezo düzeydeki faktörlerin biçimlenmesinde etkili olan makro faktörler, eğitimde dışlanma sorununun ortadan kaldırılması için önemlerin alınması ve uygulamaların hayata geçirilmesi açısından hayatidir. Makro faktörler içinde uygulamaların bilimsel açıdan değerlendirilmesinde önemli olan öğrenme çıktılarının sistematik değerlendirme araçlarını oluşturamama eğitimde dışlanma açısından bir başka belirleyicidir. Eğitimde dışlanmayı somut bir biçimde tanımlamak ve görmek ancak bu araçların geliştirilmesi ve düzenli olarak değerlendirilmesi ile mümkündür.

Söz konusu üç düzeydeki faktörlere bakıldığında eğitimde dışlanmaya ilişkin bu faktörlerin birbiriyle iç içe olduğu ve birbirini etkilediği görülecektir. Eğitimde dışlanmanın önüne geçmede, dışlanmaya neden olan faktörlerle çalışılması ve her bir faktörün eğitimdeki dışlanmadaki yerinin ülke düzeyinde yeterli bir biçimde tanımlanması ve değerlendirilmesi gerekir.

Eğitimde dışlanmayı en aza indirmekten bahsetmek için “kapsayıcı bir eğitim nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıtlar aranmalıdır. Dolayısıyla kapsayıcı bir eğitim, dışlanmada belirleyici söz konusu faktörlerin elemine edilmesini gerekli kılmaktadır. Bir başka deyişle, herkes için eğitim felsefesini hayata geçirmeyi hedefleyen, buna ilişkin eğitim politikalarını ve örgütlenmesini gerçekleştiren, çocuğun içinde yaşadığı koşulları ve ihtiyaçlarını dikkate alan ve ailenin katılımını sağlayan öğrenci odaklı ve bireysel farklılıkları kabul eden bir bakış açısına ve eğitim sisteme gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

African Contexts of Children's Rights: *Seminar Report* (1998) Collaboration between ANPPCAN-Zimbabwe, Childwatch International (Indicators for Children's Rights Zimbabwe Country Case Study), CODESRIA, Radda Barnena-Zimbabwe, 12-14 January, Harare.

Armstrong, F. (2008) "Inclusive Education", Richards, G. ve Armstrong, F. (Ed.) *Key Issues for Teaching Assistants: Working in Diverse and Inclusive Classrooms*, New York, Routledge Inc., p. 7-18.

Aydın, İ. (2005) "Risk Altındaki Çocukların Eğitiminde Alternatif Okullar: ABD Örneği", III. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Bakım, Gözetme ve Eğitim, 22-25 Ekim 2003, Ankara, s. 331-344.

Barr, A. ve Kilpatrick, R. (1998) "Expulsion from School: The Why and Wherefore?", *Child Care in Practice*, 4 (3) 229-239.

Blyth, E. ve Milner, J. (1993) "Exclusion from School: A First Step in Exclusion from Society?", *Children and Society*, 13, 255-268.

Chimombo, J. P. G. (2005) "Issues in Basic Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options for Improved Delivery", *Journal of International Cooperation in Education*, 8 (1)129-152.

Cullingford, C. (2005) *The Causes of Exclusion Home, School and the Development of Young Criminals*, USA, Stylus Publishing.

Fazlıoğlu, A. ve Dersan, N. (2004) "GAP Bölgesinde Yoksul Çocukları Eğitime Kazandırma Yönünde Katılımcı Proje Uygulamaları", Eğitimde Yeni Ufuklar II, Eğitim Hakkı Ve Okula Gidemeyen Çocuklar Sempozyumu, Ankara, 3-4 Aralık 2004. <http://www.gap.gov.tr/Turkish/Sosprj/yoksulc.pdf>

Field, S., Kuczera, M., Pont, B. "Başarısızlığa Son Eğitimde Eşitlik İçin On Adım", Ekonomik İş Birliği Ve Gelişme Teşkilatı (Oecd) Eğitim Müdürlüğü, http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/4_No_More_Failures.doc

- Hayden, C. (1996) "Primary School Exclusions: the Need for Integrated Solutions", In E. Blyth and J. Milner (eds), Exclusions from School: Inter-Professional Issues in Policy and Practice (London: Routledge).
- Macrae, S., Maguire, M. ve Milbourne, M. (2003) "Social Exclusion: Exclusion from School", International Journal of Inclusive Education, 7 (2): 89 – 101
- Munn, P., Lloyd, G., Cullen, M.A. (2000) *Alternatives to Exclusion from School*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS) (1997) *Quality Education for All. Overcoming Barriers to Learning and Development*. Department of Education, Pretoria.
- National Department of Education (1997) Curriculum 2005. *Lifelong Learning for the 21st Century*, South Africa, CTB Books.
- PROBE (1999) *Public Report on Basic Education in India* (PROBE) Team, Oxford, Oxford University Press.
- Save the Children (2008) *Making Schools Inclusive How Change can Happen? Save the Children's Experience*, London.
- Sayed, Y. (2009) *Overcoming Exclusion in Education*, www.minorityrights.org/download.php?id=656
- Senemoğlu, N. (2001) "Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar Ve Eğitim Sorunları", Milli Eğitim Dergisi. 151. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/senemoglu.htm>
- Serpell, R. (1996) *Educational Alternatives to Schooling in Zambia*. Paper from Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, Quebec.
- Stubbs, S. (2008) *Inclusive Education: Where There are Few Resources*, Ingrid Lewis (Ed.) Updated and Revised Version, September.
- UNESCO/ICF-EFA (1999) *Assessing Learning Achievement*. Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (Education for All Status and Trends, draft.)
- UNICEF (1999). *State of the World's Children 1999: Education*. New York, United Nations Children's Fund.
- UNESCO (1999) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris.
- UNESCO (2001) "Thematic Studies: Education for All and Children who are Excluded", World Education Forum, 2000 Assessment, Anne K. BERNARD, (Co-ordinated by the United Nations Children's Fund), First edition co-ordination Warren L. MELLOR and Olive HOLAAS, Dakar, Senegal 26 - 28 April 2000, France, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123330e.pdf>
- UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education* Conceptual Paper A Challenge & A Vision, Paris.
- UNESCO (2005a) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris.
- UNESCO (2005b) *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal.
- Universal Declaration of Human Rights. 10 Aralık 1948. <http://www.un.org/en/documents/udhr/>.
- Warrington, M. (2005) "Mirage in the desert? Access to educational opportunities in an area of social exclusion", Antipode, 37 (4) 796-816.
- "Welcoming Schools", <http://www.hrc.org/issues/parenting/7201.htm>
- Whitney, B. (2007) *Social Inclusion in Schools : Improving Outcomes, Raising Standards*, Routledge, USA.