

Eğitimde Etnik Ayrımcılık Sorunu Üzerine Bir Tartışma: Kesişen Yollar ve Çatışan Kimlikler¹

Ebru Eren²

Eğitim sistemleri, toplumsal eşitsizliklerin farklı biçimlerde tezahür ettiği önemli kurumsal yapılardan biridir. Bu bağlamda, toplumsal düzlemde görülen etnik, sınıfsal ve cinsiyete dayalı ayrımcılık gibi ayrımcılık türlerinin eğitim alanında da kendini gösterdiği ve eşitsizlikleri yeniden ürettiği görülmektedir. Eğitimde ayrımcılık olgusu uzun yıllardır önümüzde duran önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde ayrımcılık, en genel tanımıyla bireylerin veya grupların kişisel kimlik özellikleri veya toplumsal konumları nedeniyle eğitimde eşit fırsatlar, olanaklar ve haklardan yararlanamaması, eğitim haklarının ihlal edilmesi durumunu ifade eder. Aynı zamanda bazı grupların diğerlerine göre daha dezavantajlı bir konumda bırakıldığı durumları kapsar (Mezzanotte, 2022). Eğitimde ayrımcılık, genellikle cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, yaş, engellilik durumu, dil, din, sosyoekonomik statü ve diğer kişisel özellikler gibi çeşitli faktörlere dayalı olarak ortaya çıkar. Fakat bu faktörler arasında mutlak bir kesişimsellik vardır (Berg, 2010; Davis, 2008). Yani eğitimde ayrımcılık sadece tek bir faktörden -örneğin, cinsiyet veya etnik köken- kaynaklanmaz, farklı faktörler birbirine etki ederek ayrımcılığın daha karmaşık hale gelmesine yol açar. Bir öğrencinin cinsiyeti, etnik kökeni veya sosyoekonomik durumu gibi faktörler birbirleriyle kesişebilir ve bu kesişim noktalarında ayrımcılık daha fazla belirginleşebilir (Berg, 2010; Mezzanotte, 2022). Bununla birlikte, bu faktörlerin etkileşimi içinde belirgin bir özelliğin -örneğin, etnik kökenin- diğerlerine kıyasla

¹ Bu yazı 2219 Yurt dışı doktora sonrası araştırma burs programı kapsamında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (Tübitak) tarafından desteklenen bir araştırmaya dayalı olarak yazılmıştır.

² ebrueren.eren@kuleuven.be/ebru.eren.ebr@gmail.com

daha etkili olduğu durumlar da gözlemlenebilir. Bu yazıda eğitimde etnik ayrımcılık sorunu odağında bir tartışma yürütülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, önce eğitimde etnik ayrımcılığın tarihsel arka planına dair kısa bir tartışma yürüttükten sonra, göçmen öğrencilerin eğitimde ve eğitime erişimde karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların eleştirel pedagoji bakış açısıyla nasıl aşılabileceği tartışılmıştır. Ardından, eğitimde ayrımcılığın sonuçları, etnik ayrımcılıkla mücadelede eğitim politikalarının rolü ve kapsayıcı eğitim politikalarının önemi üzerinde durulmuştur. Son olarak, etnik ayrımcılıkla mücadelede okul topluluklarının rolüne yer verilmiştir.

Eğitimde Etnik Ayrımcılığın Tarihsel Arka Planı

Etnik ayrımcılık, bireylerin veya grupların etnik kökenleri nedeniyle farklı muamele görmesi, haklarının kısıtlanması veya dezavantajlı duruma düşürülmesi anlamına gelir. Eğitim bağlamında etnik ayrımcılık ise belirli etnik gruplara mensup öğrencilerin eğitim sisteminde egemen gruplardaki öğrencilerle eşit fırsatlara sahip olmaması, öğretim programlarından dışlanmaları, ayrımcı tutumlara maruz kalmaları veya eğitim politikalarının bu grupları dezavantajlı hale getirmesi şeklinde görülebilir.

Bu tür ayrımcılıklar sadece bireysel önyargılardan değil, aynı zamanda tarihsel, politik ve yapısal dinamiklerden beslenen sistematik süreçlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, eğitim sistemlerindeki etnik ayrımcılığı anlamak ve dönüştürmek, geçmişten günümüze bu ayrımcılığı üreten mekanizmaları eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmeyi gerektirir.

Eğitimde etnik ayrımcılığın tarihsel arka planı, eleştirel pedagojinin tarihsel bilinçlenme boyutu ile doğrudan ilişkilidir. Eleştirel pedagoji, eğitim sistemlerini yalnızca bilgi aktarma araçları olarak görmek yerine, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten veya dönüştüren ideolojik aygıtlar olarak ele alır. Bu bağlamda, eğitimde etnik ayrımcılığın tarihsel gelişimi, eğitim sistemlerinin hangi ideolojik ve yapısal süreçler içinde şekillendiğini anlamak açısından önemlidir.

Eğitimde etnik ayrımcılığın tarihsel arka planını ele almak, yalnızca geçmişte yaşanan ayrımcı uygulamaları betimlemekle sınırlı kalmamalıdır. Bu tarihsel analiz, günümüz eğitim sistemlerinde süregelen yapısal eşitsizlikleri anlamaya ve sorgulamaya olanak tanıyan eleştirel bir bilinç oluşturmalıdır. Eleştirel pedagojinin tarihsel bilinçlenme boyutu, geçmişin yalnızca bir bilgi nesnesi değil, bugünü dönüştürmek için bir araç olarak görülmesini sağlar. Bu bağlamda, eğitimde etnik ayrımcılığın tarihsel gelişimini ele almak, öğrencileri ve eğitimcileri mevcut eşitsizlikleri sorgulamaya ve daha adil bir eğitim sistemi inşa etmeye teşvik edebilir.

Eleştirel bilinç, tarihsel süreçlerin farkına varmayı ve bu süreçlerin günümüzdeki eğitim politikalarıyla nasıl devam ettiğini veya dönüştüğünü sorgulamayı gerektirir. II. Dünya Savaşı sonrası gerçekleşen anti-sömürgecilik hareketleri,

insan hakları mücadeleleri ve demokratikleşme süreçleri, eğitim sistemlerinde daha eşitlikçi uygulamaların benimsenmesine zemin hazırlamıştır. Ancak, bu reformlar her zaman yeterli olmamış ve birçok ülkede eğitim sistemleri hâlâ etnik hiyerarşileri yeniden üretmeye devam etmiştir. Bu noktada eleştirel pedagoji, eğitimdeki ayrımcı politikaların ve uygulamaların nasıl sürdüğünü analiz etmeyi ve eğitim yoluyla toplumsal adaletin nasıl sağlanabileceğini tartışmayı amaçlar.

Freireci anlamda, tarihsel bilinçlenme, eğitimde etnik ayrımcılığın yalnızca geçmişte var olan bir sorun değil, günümüzde de farklı biçimlerde devam eden bir olgu olduğunu kavramayı içerir. Eğitimciler, öğrenciler ve politika yapıcılar, bu tarihsel süreci eleştirel bir perspektiften değerlendirerek eğitimde adalet ve eşitliği sağlamak için hangi yapısal değişimlerin gerekli olduğunu tartışmalıdır. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinde kültürel çoğulculuğun teşvik edilmesi, azınlık gruplarının tarih ve kimliklerinin eğitim müfredatlarına dâhil edilmesi ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel pedagojinin tarihsel bilinçlenme boyutuyla doğrudan ilişkilidir.

Eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, devlet politikalarının eğitim sistemi içerisinde etnik kimlikleri büyük ölçüde şekillendirmeye çalıştığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitimin devletin önemli ideolojik aygıtları arasında yer aldığı gerçekliği yeniden öne çıkmaktadır (Althusser, 2019). Belli dönemlerde eğitim, etnik kimlikleri bastırma ve homojen bir ulusal kimlik inşa etme aracı olarak kullanılmış, bazı dönemlerde ise kültürel çeşitliliği destekleyen reformlar hayata geçirilmiştir. Günümüzde eğitimde etnik ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik adımlar atılsa da, tarihsel arka plan bu sürecin zorluklarını ve uzun vadeli etkilerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda ulus devletleşme ve sömürgecilik döneminde eğitimin etnik ayrışmaları yeniden üretmede oynadığı rol, sürecin nasıl inşa edildiğine dair bir çerçeve sunmaktadır.

Modern eğitim sistemlerinin büyük ölçüde ulus devletlerin inşa sürecinde şekillendiği söylenebilir. 19. ve 20. yüzyıllarda birçok ülkede eğitim, ulusal kimliği güçlendirme aracı olarak kullanılmış ve etnik çeşitlilik çoğu zaman tek bir ulusal kimlik etrafında bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Anderson, 1983; Smith, 1991). Bu süreçte, resmi eğitim dili olarak baskın etnik grubun dili belirlenmiş, diğer etnik grupların dilleri eğitim sisteminden dışlanmıştır. Ders kitapları ve müfredatlar, çoğunluk etnik grubun tarihini, kültürünü ve değerlerini merkeze alarak azınlıkları dışlayıcı bir söylem geliştirmiştir. Azınlık grupların kendi eğitim kurumlarını oluşturmaları ya engellenmiş ya da sıkı denetim altına alınmıştır (Hobsbawm, 1990). Modern eğitim sistemlerinin ulus devletlerin inşa sürecinde şekillendiğini gösteren birçok örnek bulunmaktadır. Fransa'da 19. ve 20. yüzyıllarda Fransız hükümeti, ulusal kimliği güçlendirmek amacıyla eğitim sisteminde Fransızca'yı tek resmi dil olarak belirlemiştir. Bretonca, Oksitanca, Baskça gibi bölgesel dillerin kullanımı yasaklanmış ve bu dillerin konuşulması cezalandırılmıştır. Eğitimde "Fransız vatandaşı" kimliği ön planda tutularak diğer etnik kimlikler göz ardı edilmiştir (Weber, 1976). Aynı Yüzyıllarda Amerikan hükümeti, yerli halkları asimile etmek amacıyla yatılı okullar (boardingschools)

kurmuştur. O dönemde çocukların kendi dillerini konuşmaları yasaklanmış, yalnızca İngilizce eğitim verilmiştir. Müfredatta, Amerikan tarihine ve kültürüne odaklanılırken, yerli halkların tarihleri ve kültürleri dışlanmış veya "geri kalmış" olarak sunulmuştur (Spring, 2008). Benzer şekilde 20. yüzyıl başlarında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinde eğitim sistemi, Türklük kimliği üzerine inşa edilmiştir. 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitim Birliği Yasası) ile farklı etnik gruplara ait okullar kapatılmış veya sıkı denetime alınmıştır. Kürtçe ve diğer azınlık dilleri eğitim sisteminden dışlanmış, Türkçe eğitim zorunlu hale getirilmiştir (Kaplan, 2006; Zürcher, 2004). 20. ve 21. Yüzyılda Çin hükümeti, özellikle Uygur ve Tibet toplulukları için eğitim politikalarını sıkı kontrol altında tutmuştur. Mandarin Çincesi eğitim dili olarak zorunlu hale getirilmiş, Uygurca ve Tibetçe eğitimi kısıtlanmıştır. Okullarda Han Çinlilerinin tarihi ve kültürü ön planda tutulmuş, azınlıkların kültürel mirası ihmal edilmiş veya asimilasyon politikalarıyla zayıflatılmıştır (Postiglione, 2009). Bu tür politikalar, özellikle Avrupa'da sanayileşme ve modernleşme süreciyle ivme kazanmış, sömürgecilik döneminde ise yerel halkların eğitim yoluyla asimile edilmesi hedeflenmiştir.

Sömürge yönetimleri altında eğitim politikaları genellikle etnik hiyerarşileri pekiştirecek şekilde düzenlenmiştir. Özellikle sanayi devrimi sonrası (19. yy) Büyük Britanya, Fransa, Belçika, Almanya gibi ülkelerin Afrika ve Asya'da sömürgelerini genişletmeleri 19. yy sonları - 20. yy başlarında emperyalizmi zirveye ulaştırmıştır. Bu dönemde Avrupa devletleri, Latin Amerika, Afrika ve Asya'daki sömürgelerinde eğitim, ekonomi ve toplumsal yapı üzerinde güçlü bir kontrol kurmuştur. Sömürgeleşme süreci, eğitim politikaları ve etnik ayrımcılık açısından önemli etkiler yaratmıştır. Sömürge devletleri, eğitim sistemlerini kendi kültürel, ekonomik ve siyasi çıkarlarına uygun şekilde düzenleyerek toplumsal ayrışmayı pekiştirmiştir. Sömürgeci devletler, yerel halkın eğitimini sınırlı tutarak yönetici sınıfa entegre olmalarını engellemiş veya onları düşük statülü işlere yönlendirecek bir eğitim modeli benimsemiştir. Eğitimde fırsat eşitsizlikleri ve ayrımcılık, bu dönemde kurumsal hale gelmiş ve bağımsızlık sonrası dönemde dahi etkilerini sürdürmüştür.

Bu konuda öne çıkan en çarpıcı örnekler arasında Apartheid sisteminin yer aldığı iddia edilebilir. Apartheid rejimi, Güney Afrika'da beyaz azınlığın siyah çoğunluğu kontrol altında tutmak için uyguladığı ayrımcı ve ırksal hiyerarşiye dayalı bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kallaway, 1982). Güney Afrika'da sömürge döneminde temelleri atılan ırksal ayrımcılık, 1948'de kurumsallaşarak Apartheid rejimine dönüşmüştür. Eğitim, bu sistemin en önemli araçlarından biri olarak kullanılmıştır (Christie, 1985). 1953 tarihli Bantu Eğitim Yasası (Bantu Education Act) ile siyah ve beyaz öğrenciler için tamamen ayrılmış ve eşit olmayan bir eğitim sistemi oluşturulmuştur (Horrell, 1968). Bu sistemde siyahlar, melezler ve Hint kökenli öğrenciler, beyazlardan ayrı okullara gitmek zorunda bırakılmıştır. Bu yasa siyah nüfusun eğitim seviyesini bilinçli olarak düşük tutarak onların ekonomik ve toplumsal hayattaki yükselişini engelleme amacına dayanmıştır (Horrell, 1968; Kallaway, 1982). Bantu Eğitim Sistemi, siyah öğrencilere sadece

belirli işlerde (tarım, madencilik, hizmet sektörü) çalışmaya uygun temel bir eğitim vererek onların düşük ücretli işlere yönelmesini zorunlu hale getirmiştir (Horrell, 1968). Bu sistem siyah öğrenciler için düşük kaliteli eğitim hizmeti sunmuş; böylece siyahların yüksek statülü işlere erişimi engellenmiştir. Üniversiteler ve eğitim imkânları beyazlara ayrıcalıklı olacak şekilde düzenlenmiştir (Kallaway, 1982). Beyaz Güney Afrikalıları için eğitim hizmeti Avrupa standartlarında, modern ve yüksek kalitede sunulmuştur. Bu öğrenciler bilim, teknoloji, hukuk, ekonomi gibi alanlarda ileri düzey eğitim alabilmişlerdir. Siyah öğrenciler için eğitim içeriği, hazırlanan müfredat, ileri akademik beceriler yerine basit okuma-yazma, el işleri ve itaat kültürünü aşıl原因 derslerden oluşmuştur (Horrell, 1968). Beyaz öğrenciler daha iyi okul binaları, laboratuvarlar, spor tesisleri ve daha az öğrenci-öğretmen oranına sahip olarak ayrıcalıklı eğitim hizmetlerinden faydalanmışlardır. Siyah öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara beyaz okullarına kıyasla çok daha az bütçe ayrılmış; okulların donanımı yetersiz kalmıştır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çok fazla ve ders materyalleri eksikliği gözle görünür biçimde öne çıkmıştır (Horrell, 1968).

Diğer bir örnek Belçika devletinin, sömürgeleri arasında yer alan Ruanda'yı yönetirken Tutsi etnik grubunu Hutu'lardan üstün gören bir eğitim ve yönetim sistemi kurmalarıdır (Newbury, 1998). Tutsi'ler daha zeki ve yönetici olmaya uygun görülerek daha iyi eğitim olanaklarına sahip olmuş Hutu'lar ise tarım işçiliği ve alt sınıf işlere yönlendirilmiştir. Üniversiteler, eğitim ve sosyal olanaklar Hutu'lara neredeyse tamamen kapatılmıştır (McLean Hilker, 2010). Benzer şekilde İngilizler, Hindistan'daki geleneksel kast sistemini pekiştirerek etnik ve toplumsal ayrımları daha da derinleştirmiştir. İngilizler, Brahmin'ler (en üst kast) ile iş birliği yaparak alt kastların eğitim ve devlet yönetiminde yükselmesini engelleyecek politikaları uygulamaya geçirmiştir (Deepak, 2023).

20. yüzyıl ortalarından itibaren II. Dünya Savaşı Sonrası (1945-1970'ler) anti sömürgecilik hareketleri ve bağımsızlık mücadeleleri sonucu Afrika ve Asya'daki birçok ülke bağımsızlığını kazanmıştır. Bu süreçle birlikte Demokratikleşme Süreci başlamış ve eğitimde çoğulculuk hakkında sesler yükselmeye başlamıştır. İnsan hakları hareketleri ile birlikte eğitimde etnik ayrımcılığa karşı çeşitli reformlar gerçekleştirilmiştir. Azınlık dillerinde eğitimin yaygınlaştırılması, kapsayıcı müfredatlar oluşturulması ve kültürel çeşitliliği destekleyen politikaların geliştirilmesi bu süreçte önem kazanmıştır. Ancak birçok ülkede eğitim sistemleri hâlâ etnik gruplar arasındaki eşitsizlikleri yeniden üreten yapılar içermeye devam etmektedir.

Göçmen Öğrencilerin Eğitimde Karşılaştığı Zorluklar

Günümüzde küresel çapta yaşanan ekonomik, politik ve toplumsal değişiklikler, büyük çapta göç hareketlerini beraberinde getirmiştir. Ancak göç olgusu, yalnızca günümüzle sınırlı kalmayıp tarihsel süreçte de farklı boyutlarıyla var olmuştur. Göçmenler, yeni bir ülkeye yerleşmek, yeni bir dil öğrenmek ve yeni bir kültürle uyum sağlamak gibi pek çok zorlukla karşı karşıya kalırken, eğitim sürecinde de

çeşitli engellerle mücadele etmek zorunda bırakılmışlardır (Ritzer, 2011). Göçmen öğrencilerin karşılaştığı bu zorluklar sadece bugün ile sınırlı olmamıştır, bu zorluklar geçmişten günümüze kadar uzanan sorunların devamı olarak süregelmiştir. Eğitim sistemlerinin kapsayıcı ve eşitlikçi bir anlayışa dayalı olarak yapılandırılmaması sonucunda göçmen öğrenciler, etnik ayrımcılığa dayalı bir anlayış sonucunda eğitim süreçlerinde ciddi sorunlarla karşılaşmış ve bu durum onların eğitim süreçleri üzerinde önemli etkiler yaratmıştır.

Göçmen öğrenciler için bu sorunlar arasında dil bariyeri önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim diline yeterince hâkim olamamak onların eğitim süreçlerinin önünde en önemli engellerden biri olagelmıştır (OECD, 2015). Özellikle 19. ve 20. yüzyılda, büyük göç hareketleriyle yeni ülkelere yerleşen bireyler, yeni bir dili öğrenme süreciyle karşı karşıya kalmışlardır. Birçok göçmen öğrenci ilk olarak yeni bir dilde eğitim almak zorunda kalmış, bu da okullarda önemli akademik zorluklara yol açmıştır. Günümüzde de bu sorunun halen devam ettiği görülmektedir (Hilburn, 2014). Özellikle eğitim yaşantılarının ilk yıllarında eğitim diline yeterince hâkim olamayan göçmen öğrencilerin eğitim yaşantılarında ciddi güçlükler çektikleri görülmektedir. Eğitim sürecinin kritik yılları olarak da adlandırılabilir eğitim ilk yıllarda yaşanan bu güçlükler öğrencilerin sonraki eğitim yaşantısı üzerinde de olumsuz etkiler yaşanmasına yol açmaktadır. Laraib ve arkadaşlarının (2025) yapmış olduğu araştırma sonuçları dil engelinin göçmen öğrencilerin akademik çalışmalarındaki performanslarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Dil engelinin öğrencilerin ders içeriğini anlaması, sınıf etkinliklerine katılımı ve ödevlerini etkili bir şekilde tamamlama gibi faaliyetlerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma özellikle matematik, fen ve edebiyat derslerinin öğrenciler tarafından öğrenilmediğini ve kavranılmadığını ortaya koymaktadır. Hâkim eğitim dilinde daha az yeterli olan öğrencilerin diğer öğrencilerin öğrenme hızına yetişemedikleri görülmektedir. Bu sürecin öğrencileri derslere karşı ilgisiz hale getirmesi, sınıf içindeki tartışmalara ve etkinliklere katılım oranlarını düşürmesi araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Aynı araştırma sonuçları dil engelinin aynı zamanda sosyal entegrasyonu etkilediğini, iletişim eksikliğine ve kültürel çatışmalara yol açtığını ortaya koymuştur.

Göçmen öğrenciler, yalnızca dil bariyeriyle değil, aynı zamanda yeni bir kültürde var olma konusunda da zorluk yaşamaktadırlar. Eğitim sisteminin gerektirdiği davranış biçimleri, yeni kültürel yapıya uyum sağlamaya zorlanma, sosyal etkileşimler ve okul kültürünün, göçmen öğrenciler için yeni ve yabancı olması beraberinde bazı zorlukları da getirmiştir. Göç ettikleri ülkelerde yerel kültüre uyum sağlamaları beklenen öğrencilerin ev sahibi toplumun kültürel normlarına uyum sağlamakta zorlandıkları bir süreç yaşadıkları görülmektedir (Berry, 1997). Bu süreç, ev sahibi toplumun asimilasyon beklentileri ile öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruma arzusu arasında ortaya çıkan gerilimi genellikle içerisinde barındırmıştır. Ev sahibi ülkelerdeki eğitim kurumlarının ve toplumun, çoğunluk kültürün norm ve değerlerini benimsemeyi teşvik etmesi, göçmen

öğrencilerin, okul ortamında ve sosyal yaşamlarında ev sahibi kültüre uyum sağlamak için çoğu zaman baskı hissetmeleri ile sonuçlanmıştır. Diğer taraftan kendi kültürel, dilsel ve dini kimliklerini sürdürme konusunda duydukları güçlü ihtiyaç onların yeni kültürle uyumunu zorlaştıran bir etkiye sahip olmuştur. Yerel kültüre uyum sağlama konusunda ortaya çıkan zorluklar öğrenciler için çoğu zaman sosyal izolasyon, akran ilişkilerinde sorunlar, dışlanma hissi ve düşük özsaygıya neden olmuştur (Berry, 1997).

Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları önemli sorunlardan biri de psikolojik ve duygusal zorluklar yaşamalarıdır (Belhadj Kouider, Koglinand Petermann, 2015). Yeni bir çevreye alışma, evlerini terk etme ve eski yaşamlarını geride bırakma süreci travmatik etkilere sahiptir. Özellikle savaş, zulüm veya doğal afetler nedeniyle göç etmek zorunda kalan çocuklar, travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik rahatsızlıklarla karşılaşma tehlikesi ile yüz yüze kalmaktadır (Stevens and Vollebergh, 2008). Bu psikolojik yük, öğrencilerin eğitim yaşantılarında odaklanma gücünü, akademik başarıda düşüş, okul terk oranlarında artış ve sosyal uyum sorunları gibi olumsuz etkilere yol açabileceği bilinmektedir. Ayrıca, bu durum öğrencileri özgüvenlerinin düşmesi, motivasyon eksikliği, öğretmenler ve akranlarıyla etkili iletişim kurmada zorlanmaları, gibi bir çok konuda olumsuz yönde etkileyebilme potansiyeli taşımaktadır (Belhadj Kouider, Koglinand Petermann, 2015).

Toplumsal algı ve buradan kaynaklanan ayrımcılık problemi de göçmen öğrencilerin karşılaştığı önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Ev sahibi toplumun göç eden topluma karşı sahip olduğu önyargılar ve stereotipler nedeniyle olumsuz toplumsal algılarla karşı karşıya kalabildiği görülmektedir (Portes ve Rumbaut, 2001). Bu algılar, öğrencilerin kendilerini ve kültürel kimliklerini nasıl tanımladıklarını etkilediği gibi, eğitim süreçlerinde de dışlanma, küçümsenme, ayrımcılık, kendilerini değersiz hissetme ve motivasyon kaybı gibi ciddi olumsuz deneyimler yaşamalarına neden olabilmektedir. Bazı araştırmalar göçmen öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerde ve sosyal ortamlarda, akranları tarafından sıklıkla önyargılara maruz kaldığını ve bunun onların benlik saygısını ile akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Berry, 1997). Bu bağlamda göçmen öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri de önemli bir yerde durmaktadır. Göçmen öğrencilerin bazı öğretmenleri tarafından etnik kökenleri, dini inançları veya göçmen statüleri nedeniyle zaman zaman ayrımcılığa uğrayabildikleri görülmektedir. Eğitim süreçlerinde deneyimledikleri zorlu süreç sonucunda onlardan daha düşük akademik başarı göstermeleri beklentisi oluşabilmekte, bu durum öğretmenlerin göçmen öğrencilere karşı daha düşük beklentilere sahip olmalarına yol açabilmektedir. Bu tür ayrımcı tutumlar, öğrencilerin özgüvenini zedeleyebilmekte ve eğitimde daha fazla zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir (Portes ve Rumbaut, 2001).

Göçmen Öğrencilerin Eğitime Erişimlerinde Yaşadıkları Zorluklar

Göçmen öğrenciler, eğitim sistemine dâhil olma süreçlerinde çeşitli yapısal, ekonomik, kültürel nedenlerden kaynaklı engellerle karşılaşmaktadır. Bu engeller, onların akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkileyerek uzun vadede eğitimde fırsat eşitsizliklerini de derinleştirmektedir.

Sosyo-ekonomik durum göçmen öğrencilerin eğitim fırsatlarına erişimi konusunda önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Crawley, 2010). Göçmen öğrenciler, yeni bir ülkede eğitimlerine devam ederken çeşitli sosyo-ekonomik engellerle karşılaşabilmektedirler. Göçmen aileler, genellikle düşük gelirli işlerde çalışmak zorunda kaldıkları için çocuklarının eğitim masraflarını karşılamakta güçlük çekebilmektedirler. Okul materyalleri, ulaşım, yemek ve ek ders ücretleri gibi masrafların, göçmen aileler tarafından karşılanması çoğu zaman en asgari düzeyde gerçekleştirilebilmektedir (Crawley, 2010). Hane halkı sayısı ve evde çalışan kişi sayısı göz önünde bulundurulduğunda birçok göçmen ailenin yoksulluk sınırında yaşamlarını sürdürmek zorunda oldukları görülmektedir. Elverişli olmayan yaşam koşulları birçok göçmen öğrenciyi ailesine ekonomik destek sağlamak için erken yaşta çalışmak zorunda kalma baskısı ile karşılaştırmakta dolayısıyla eğitim süreçlerini aksatmaktadır (Caldas ve Bankston, 1997).

Barınma ve ulaşım konusu da eğitime erişim konusunda önemli etkenler arasında yer almaktadır. Göçmen ailelerin, genellikle düşük gelirli mahallelerde veya mülteci kamplarında yaşamak zorunda kaldıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin nitelikli eğitim veren okullara erişimini kısıtlayabilmekte ve uzun mesafeler nedeniyle ulaşım maliyetlerini artırabilmektedir (Conger, 2005). Kent mekânlarının etnik kökene bağlı olarak ayrıştırılması bazı bölgelerin göçmen mahallesi olarak adlandırılmasına hatta bu mahallelerin zamanla gettolaşmasına yol açmaktadır. Bu gettolaşma beraberinde okul ayrışmalarını da getirmektedir. Dolayısıyla kentsel ayrışma ve eğitimsel ayrışmalar birbirini yeniden üretmektedir. Göçmenlerin ağırlıklı olarak yaşadıkları bölgelerdeki okulların genellikle düşük nitelikli okullar olması bu öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerinde önemli bir problem olmaya devam etmektedir. Bunun yanı sıra bazı göçmen öğrencilerin ikamet ettikleri bölgelerde uygun bir okul bulamadıkları durumlar da yaşanabilmektedir. Bu durum öğrencilerin eğitime erişimlerinde ciddi zorluklar yaratmaktadır (Conger, 2005).

Yapısal engellerde eğitime erişim konusunda sorun olabilmektedir. Bazı ülkelerde göçmen öğrencilerin eğitime erişimi yasal engeller nedeniyle kısıtlanmaktadır. Belgesiz göçmenler, resmi okullara kaydolmakta zorluk yaşayabilmekte veya eğitim hakkından tamamen mahrum bırakılabilmektedir. Örneğin Malezya'da belgesiz göçmenler ve mülteciler için devlet okullarına kayıt yaptırmak mümkün değildir. Özellikle Myanmar'dan gelen Rohingya mültecileri gibi topluluklar, eğitim hakkından büyük ölçüde mahrum bırakılmaktadır. Bu nedenle, birçok göçmen çocuk yalnızca sivil toplum kuruluşları veya özel inisiyatifler tarafından

sağlanan gayri resmi eğitim merkezlerine gitmek zorunda kalmaktadır. Dahası, hâkim olan kültürel ve dini normların, Rohingya çocukların (özellikle kızların) toplulukları dışındaki eğitim fırsatlarına erişmesini zorlaştırdığı görülmektedir (Lee ve Hoque, 2024). Bir başka örnek Macaristan hükümetinin, 2015 yılından sonra sıkı göçmen karşıtı politikalar uygulaması ve mültecilerin eğitime erişimini ciddi şekilde kısıtlamasıdır (The Asylum Information Database (AIDA), 2024). İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün (HRW) raporlarına göre, Macaristan'daki bazı mülteci çocuklar, devlet okullarına kabul edilmedikleri için uzun süre eğitim sisteminin dışında kalmak zorunda bırakılmışlardır (HRW, 2019). Son olarak Yunanistan, Avrupa'ya gelen mülteciler için önemli bir geçiş noktasıdır. Ancak mülteci kamplarında yaşayan birçok çocuk, dil bariyeri, yasal prosedürler ve eğitim sistemine entegrasyon eksikliği nedeniyle okullara kayıt olamamaktadır. Ayrıca, bazı yerel toplulukların mülteci çocukların devlet okullarına alınmasına karşı gösterdiği tepkiler de eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Stergiou ve Simopoulos, 2024).

Bunların yanı sıra eğitimin yapısal olarak kapsayıcı bir bakış açısına dayalı olmaması, göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda yeterince kapsayıcı eğitim politikaları oluşturamama ya da pratikte ortaya çıkan sorunlar, göçmen öğrenciler için özel eğitim programlarının eksikliği gibi yapısal sorunlar öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerini ve akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek mekanizmaların yetersiz kalmasına yol açtığı iddia edilebilir.

Bu Zorlukları Eleştirel Pedagoji Bakış Açısıyla Nasıl Aşabiliriz?

Göçmen öğrencilerin eğitime erişimleri konusunda ortaya çıkan bu ve buna benzer yapısal engeller karşısında eleştirel pedagoji yaklaşımından hareket edilerek eğitim hakkının savunulması ve politika eleştirisi yapmak oldukça önemlidir. Eleştirel pedagoji, eğitimi yalnızca bir bireysel gelişim süreci olarak değil, aynı zamanda toplumsal adaletin sağlanmasında bir araç olarak ele alır. Bu bağlamda, daha önce sadece örneklerden bazıları olarak bahsedilen Malezya, Macaristan ve Yunanistan'daki politikaların, eğitimi bir ayrıcalık olarak sunarak mülteci ve göçmen çocukları sistem dışına itmesi önemli bir eğitim hakkı ihlalidir. Oysa eğitim hakkı bir insan hakkı olarak tanımlanmalıdır ve devletlerin bunu sağlaması birincil sorumlulukları arasında yer almalıdır.

Resmi eğitim sistemine erişimin olmadığı durumlarda, eleştirel pedagoji yaklaşımından hareket edilerek topluluk temelli veya sivil toplum destekli eğitim girişimleri meşru ve dönüştürücü alanlar olarak değerlendirilebilir. Örneğin Malezya'daki gayri resmi eğitim merkezleri, eleştirel bilinç geliştiren, öğrencilerin seslerini duyurabilecekleri ve topluluk dayanışmasını güçlendirebilecekleri mekânlar haline getirilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin sadece akademik bilgi edinmesini değil, aynı zamanda yaşadıkları ayrımcılığı anlamalarına ve ona karşı kolektif çözümler üretmelerine yardımcı olabilirler.

Rohingyalı kız çocuklarının eğitimden dışlanması arkasında yatan kültürel ve dini normlar, eleştirel pedagojinin karşısında durduğu bir başka yapısal engeldir. Eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin kendilerini özgürce ifade edebileceği bir alan olmalıdır. Bu nedenle, topluluk içindeki eğitimi engelleyen kültürel normlarla yüzleşmek, kadınların ve kız çocuklarının eğitim hakkını savunmak açısından kritik bir adımdır. Dolayısıyla toplumsal ve kültürel normların eleştirisi, eleştirel pedagoji yaklaşımında daha eşitlikçi ve daha adil bir eğitim tahayyülüne erişmek için kritik bir öneme sahiptir.

Macaristan'daki mülteci çocukların okullara kabul edilmemesi gibi durumlar, yalnızca bir eğitim sorunu olarak değil, aynı zamanda siyasal bir mesele olarak ele alınmalıdır. Eleştirel pedagoji yaklaşımından hareketle mülteci çocukların dışlanmasına karşı öğretmenler, aktivistler ve yerel eğitimciler dayanışma içinde hareket ederek sistemin içinde direnç alanları oluşturabilirler.

Yunanistan'daki mülteci çocukların eğitimden dışlanması, dil engeli ve eğitim sistemine entegrasyon eksikliği ile doğrudan bağlantılıdır. Eleştirel pedagoji, eğitim süreçlerinin yalnızca baskın kültüre ait bir dil ve müfredat üzerinden yürütülmesini eleştirir. Çok dilli eğitim politikalarının benimsenmesi, müfredatın göçmen ve mülteci öğrencilerin deneyimlerini içerecek şekilde yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe duyarlı olacak şekilde eğitilmesi gerektiğini savunur. Sonuç olarak eleştirel pedagoji yaklaşımı değişim için oldukça önemli bir role sahiptir. Eleştirel pedagoji yaklaşımı, mülteci ve göçmen çocukların eğitim süreçlerine adil bir şekilde dâhil edilmesi, eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı olması için hem sistemik hem de yerel düzeyde dönüşüm hedefleyen bir mücadele alanı sunar. Eğitimin, statükoyu yeniden üreten değil, toplumsal adaleti sağlamaya yönelik bir araç olması gerektiğini vurgular.

Bunların yanı sıra eleştirel pedagoji yaklaşımı, göçmen öğrencilerin eğitim yolculuklarında yaşadıkları zorlukları aşmada da önemli bir araç olarak görülebilir. Paulo Freire'nin eğitim yaklaşımı ve ortaya koyduğu çeşitli kavramsallaştırmalar bu konuda derinlikli bir düşünme yapmamızda önemli kaynaklardan biridir. Örneğin Paulo Freire'nin eleştirel bilinç kavramı, bizlere göçmen öğrencilerin yalnızca eğitim sistemine entegre edilmesini değil, aynı zamanda kendi deneyimlerini, kimliklerini ve tarihlerini anlayarak güçlenmelerini sağlamayı anlatır. Eleştirel bilinç, göçmen öğrencilerin eğitimde maruz kaldıkları yapısal eşitsizlikleri fark etmelerine, bu eşitsizlikleri sorgulamalarına ve dönüştürücü eylemlere katılmalarına olanak tanır. Diyalog ve problem kurmada bu konuda oldukça etkili olabilecek kavramlar arasında yer almaktadır. Freireci yaklaşımda eğitim, tek yönlü bilgi aktarımına dayalı bir süreç değil, öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak bilgi ürettikleri bir diyalog alanıdır. Bu bağlamda, göçmen öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını sağlayacak ortamlar yaratılması, onların kendi hikâyelerini anlatabilecekleri, kimliklerini ifade edebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulması göçmen öğrencilerin eğitimlerinde oldukça etkileyici bir yaklaşım tarzı olarak görülebilir. Öğretmenlerin, sadece bilgiyi aktaran değil, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik

eden rehberler olmaları da eleştirel eğitim anlayışının merkezinde yer alan yaklaşımlardan biridir.

Ayrıca sistem politikalarının reddi ve dönüştürücü eğitim yaklaşımlarını benimsemek göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları zorlukları aşmalarında eleştirel pedagojinin bizlere sunduğu önemli yaklaşımlardan biridir. Mevcut eğitim politikalarının göçmen öğrencileri homojenleştirici ve asimilasyoncu bir çerçevede ele alması, eleştirel pedagoji perspektifinden reddedilmekte, bunun yerine, kültürel çoğulculuğu destekleyen, çok dilli eğitime ve öğrencilerin kendi toplumsal bağamlarından koparılmadan öğrenmelerine olanak tanıyan programlar oluşturulması gerekliliği öne çıkmaktadır.

Tarihsel bilinç geliştirmek de göçmen öğrencilerin eğitimlerinde önemli bir yerde durmaktadır. Göçmen öğrencilerin karşılaştıkları eğitim engelleri, yalnızca güncel politikaların değil, aynı zamanda sömürgecilik, kapitalizm ve ulus-devlet politikalarının tarihsel mirasının bir sonucudur. Bu nedenle, tarihsel bilinç kazandıran bir eğitim yaklaşımı, öğrencilere maruz kaldıkları ayrımcılığın bireysel başarısızlıklarından değil, toplumsal ve tarihsel süreçlerden kaynaklandığını göstererek kolektif bir bilinç geliştirmelerini sağlayabilir.

Son olarak, eleştirel eğitim yaklaşımından hareket edilerek eğitim değişim için de güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Eleştirel eğitim yaklaşımı odağa alındığında eğitimin sadece var olan hâkim yapıları sürdüren bir mekanizma değil, aynı zamanda dönüşüm yaratabilecek güçlü bir alan olduğu da ortaya çıkmaktadır. Göçmen öğrencilerin eğitim sorunlarını çözmek için öğretmenler, öğrenciler ve yerel topluluklar arasında dayanışma ağları kurulması, politika yapıcılarının eleştirel pedagojinin ilkelerine dayalı kapsayıcı reformlar geliştirmeye teşvik edilmesi bu konuda önemli bir yerde durmaktadır.

Eleştirel pedagoji yaklaşımının göçmen öğrencilerin kendi kimliklerini koruyarak eğitim süreçlerinde aktif ve dönüştürücü bir rol oynamalarına yardımcı olma konusunda önemli bir kaynak olduğu iddia edilebilir.

Eğitimde Etnik Ayrımcılığın Sonuçları

Eğitimde etnik ayrımcılık, bireyler ve toplumlar üzerinde derin ve uzun vadeli etkilere yol açmaktadır. Bireysel düzeyde akademik ve psikolojik sorunlara yol açarken toplumsal düzeyde ekonomik eşitsizliklere ve sosyal bölünmelere yol açan çeşitli sonuçları içerisinde barındırmaktadır. Eğitimde etnik kökene dayalı ayrımcılığa dayalı olarak ortaya çıkan en önemli sonuçlar arasında, öğrencilerin eğitim kaynaklarına ve nitelikli eğitime erişimini kısıtlayarak akademik başarı farklarını derinleştirmesi yer almaktadır. Öğrencilerin farklı nitelikteki okullara ve eğitim programlarına erişimleri farklı müfredatlarda eğitim görmelerine yol açmaktadır. Mesleki eğitim programı gibi bazı programların düşük akademik beklentilere dayalı müfredatlara sahip olması etnik olarak azınlıkta olan öğrencilerin yükseköğretime geçiş imkânlarını kısıtlamaktadır (OECD, 2010).

Bunun yanı sıra eğitim diline yeterince hâkim olamama durumu göçmen öğrencilerin ulusal veya uluslararası standart testlerde düşük puanlar almasına neden olabilmektedir (OECD, 2003). Bu durum, onların daha iyi eğitim fırsatlarından yararlanmasını engelleyebilmektedir. Eğitimcilerin dil farklılıklarına duyarsız olması veya öğrencilerin dil yeterliliğini görmezden gelmesi, öğrenme sürecini daha da zorlaştırabilmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin etnik olarak azınlıkta olan öğrencilerinin akademik başarı potansiyelini düşük görme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu beklenti, öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta ve düşük performansla yol açmaktadır (Cherng, 2017). Aynı zamanda takdir edilme ve desteklenme eksikliği de başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bazı zamanlarda etnik kimliklerinden ötürü önyargıya maruz kalan öğrenciler, sınıf içinde daha az söz hakkı alabilmekte ve akademik olarak yeterince teşvik edilmemekte ve başarıları göz ardı edilebilmektedir. Disiplin politikaları da bu konuda etkileyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu politikalar göçmen öğrencileri, aynı davranışları sergileyen diğer öğrencilere göre daha ağır disiplin cezalarına çarptırılabilen ve bu durum eğitim hayatlarından kopmalarına neden olabilmektedir (Nicholson-Crotty, Birchmeierand Valentine, 2009). Eğitimde karşılaşılan fırsat eşitsizliği öğrencilerin okul ortamına uyum sağlayamamasına ve eğitim hayatından erken kopmaları ile sonuçlanabilmektedir. Akademik başarısızlık, ayrımcılığa maruz kalma ve destek eksikliği nedeniyle etnik olarak azınlıkta olan öğrencilerin okulu terk etme oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Eeand Gándara, 2020).

Eğitimde etnik ayrımcılık uzun vadeli etkilere de sahiptir; yalnızca eğitim hayatıyla sınırlı kalmayan, bireylerin geleceğini ve toplumların genel yapısını uzun vadede etkileyen ciddi bir sorundur. Etnik kökenlerine bağlı olarak eğitimde dezavantajlı konumda olan bireyler, yalnızca akademik başarıda değil, aynı zamanda iş gücü piyasasında, toplumsal uyumda ve sağlık alanında da olumsuzluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum, nesiller boyu devam eden yapısal eşitsizliklerin oluşmasına ve sosyal adaletsizliğin yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Etnik Ayrımcılıkla Mücadelede Eğitim Politikalarının Rolü ve Kapsayıcı Eğitim Politikalarının Önemi

Eğitim, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin önemli araçlarından biri olmasının yanı sıra toplumsal eşitliği sağlamanın ve etnik ayrımcılıkla mücadele etmenin en etkili yollarından da biridir.

Eğitim politikaları, bireylerin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlayarak, toplumsal eşitliği ve adaleti teşvik edebilecek bir anlayışla düzenlenebilir. Dolayısıyla etnik çeşitliliğin bir zenginlik olarak görüldüğü eğitim modelleri geliştirilerek, daha adil ve eşit bir toplumun temelleri atılabilir. Ancak birçok ülkede eğitim sistemlerinin, bilinçli ya da bilinçsiz olarak etnik ayrımcılığı yeniden üreten yapılar içerebildiği görülmektedir. Bu nedenle, etnik ayrımcılığı azaltmaya yönelik kapsayıcı ve adil eğitim politikalarının geliştirilmesi hayati bir önem taşımaktadır (OECD, 2023;

Taylor ve Sidhu, 2011). Bu bağlamda çoğulcu eğitim yaklaşımlarına dayalı kapsayıcı müfredatlar oluşturulması önemli bir yerde durmaktadır. Eğitimde etnik ayrımcılıkla mücadelede en önemli adımlardan biri, müfredatın kapsayıcı hale getirilmesidir. Çeşitliliğe duyarlı ders içeriklerinin oluşturulması, okullarda sadece hâkim kültür ve tarih yerine, farklı etnik ve kültürel grupların tarihine, katkılarına ve deneyimlerine yer verilmesi, daha eşitlikçi bir eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlayabilir. Ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin, belirli etnik grupları olumsuz veya aşağılayıcı şekilde temsil etmekten uzaklaşarak, kültürel çeşitliliği olumlu bir şekilde yansıtması da bu yolda atılabilecek önemli adımlardan biridir (Taylor ve Sidhu, 2011). Bu bağlamda çeşitli ülkelerin eğitim politikalarından örnekler verilebilir. Finlandiya eğitim sisteminde kapsayıcılık ve eşitlik vurgusunun öne çıktığı görülmektedir. Finlandiya eğitim müfredatı, farklı kültürel ve dilsel geçmişlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde esnek bir yapıya sahiptir. Ayrıca, göçmen öğrenciler için özel dil destek programları ve çok kültürlü bir eğitim ortamı sunulmaktadır. Kanada’da bu bağlamda örnek verilebilecek ülkeler arasında yer almaktadır. Kanada çok kültürlülüğü ulusal kimliğinin bir parçası olarak kabul etmekte ve eğitim politikalarını bu doğrultuda şekillendirmektedir. Örneğin, Ontario eyaletinde, müfredatlar öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerini yansıtacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca, yerli halkların dillerinin ve kültürlerinin korunması ve öğretilmesi amacıyla özel programlar geliştirildiği görülmektedir.

Anadilinde eğitim alma hakkının gözetilmesi eğitim sisteminin daha kapsayıcı bir hale getirmede önemli bir yere sahiptir. Etnik azınlıklara mensup öğrencilerin anadillerinde eğitim alma hakları desteklenerek akademik başarılarının ve eğitim sistemine katılımlarının artması sağlanabilir (Ahmad, 2024). Eğitim sistemini daha eşitlikçi bir hale getirebilmenin bir diğer önemli yolu, maddi kaynakların adil dağıtılmasıdır. Okul ayrışmalarının ortadan kaldırılması öncelikli bir konu olmakla birlikte bu süreçte özellikle dezavantajlı okullara ek destek sağlanarak, altyapı, öğretmen niteliği ve eğitim materyalleri iyileştirilmelidir. Etnik olarak azınlıkta olan öğrencilerin ekonomik nedenlerle eğitimden kopmasını önlemek amacıyla burs ve maddi destek programları artırılarak ekonomik olarak desteklenmeleri birçok öğrencinin eğitimden uzaklaşmasının önüne geçebilir. Düşük gelirli ve etnik olarak azınlıkta olan gruplara yönelik akademik destek programları gibi programlar geliştirilerek, öğrenme eşitsizliklerinin önüne geçecek önemler alınması öğrencilerin eğitim süreçlerinde pozitif etkiler yaratma potansiyeli taşımaktadır. Örneğin Birleşik Krallık’ta, düşük gelirli ve etnik azınlıklara mensup öğrencilere yönelik Widening participation (genişletilmiş katılım) programları uygulanmaktadır. Özellikle “The Sutton Trust” gibi kuruluşlar, düşük gelirli öğrenciler için burslar ve akademik destek programları sağlamaktadır. Üniversiteler, burs fonları ve yaz akademileri gibi uygulamalarla etnik azınlık gruplarının eğitimde daha fazla yer almasını teşvik etmektedir.

Öğretmenler, öğrenciler arasında eşitliği sağlamak ve etnik ayrımcılıkla mücadele etmek için kritik bir role sahiptir (Smythe and Malet, 2024). Bu nedenle öğretmen eğitimlerinin eşitlikçi ve kapsayıcı bir bakış açının geliştirilmesini kazandırmak yönünde düzenlenmesi kapsayıcı eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyabilecekleri, aynı zamanda ev sahibi kültüre uyum sağlayabilecekleri ortamların oluşturulması da bu alanda atılabilecek önemli adımlardır.

Elbette asıl çözümün eşitliğe dayalı bir bakış açısının geliştirilmesini sağlamaktan geçtiği gerçekliği önemli bir yerde dursa da eğitim sisteminde etnik ayrımcılığı önlemek için ayrımcılığı önleyici yasal düzenlemeler yapılması da büyük önem taşımaktadır. Örneğin okullarda ırkçı söylemlerin ve davranışların yapılmasına izin vermeyen yasal düzenlemeler öğrencilerin bu tarz davranışlara maruz kalmamaları konusunda yardımcı olabilir.

Kapsayıcı ve eşitliğe dayalı eğitim politikaları geliştirmenin eğitimde etnik ayrımcılığı azaltmada önemli bir role sahip olmasının yanı sıra çözümü sadece eğitim politikalarında aramak indirgeyici bir bakış açısı sunmaktadır. Bu nedenle bu sürecin yalnızca okullarla sınırlı kalmaması, toplumun tüm kesimlerini kapsayan bir farkındalık süreci ile desteklenmesi de gereklidir. Bu bağlamda ailelere ve topluma yönelik eşitlikçi bir bakış açısının geliştirilmesine katkı sağlayacak eğitim programları düzenlenmelidir. Sivil toplum kuruluşları ve eğitim kurumları işbirliği yaparak eğitim politikalarının etkin bir şekilde uygulanması ve toplumsal bakış açısını eşitlikçi bir yönde geliştirmek için çalışmalar yürütmelidir.

Etnik Ayrımcılıkla Mücadelede Okul Topluluklarının Rolü

Eğitimde etnik ayrımcılıkla mücadelede eğitim politikalarının rolü tartışılmaz bir gerçektir, ancak, okullarda yaşanan her türlü ayrımcılık ile birebir karşılaşanlar olarak öğretmenler, öğrenciler ve veliler ayrımcılığın hem failleri hem de mağdurları olabilirler. Bu deneyimler politika üstü bir gerçekliği oluşturur. Dolayısıyla eğitimde ayrımcılıkla mücadelede okul ve sınıf pratiklerinin de çok önemli bir rolü vardır.

Eleştirel pedagoji yaklaşımı bağlamında okul topluluklarının ayrımcılığa karşı eylemselliği önemli bir direniş alanı olabilir. Eğitim politikalarının ayrımcılığı önlemedeki rolü tartışılmaz olsa da, gerçek dönüşüm sadece yasa ve yönetmeliklerden ibaret değildir. Ayrımcılık en çok sınıf içinde, okul koridorlarında ve günlük eğitim pratiklerinde şekillenir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler hem ayrımcılığın mağdurları hem de -istemedenden de olsa- sürdürücüleri olabilirler. Bu nedenle, değişimi sadece politika yapıcılardan beklemek yerine, okul topluluklarının kendi içinde dönüşüm yaratabilecek eylem alanlarına odaklanmak da daha eşit ve adil bir eğitimin inşası için önemli bir role sahiptir.

Eleştirel pedagoji, eğitimde ayrımcılığa karşı mücadelede sadece bilinçlenmeyi değil, eylemselliği ve umudu da temel bir unsur olarak görür. Freire'ci anlamda

eğitim, sadece bilgi aktarımı değil, ezilenlerin kendi gerçekliklerini sorguladıkları ve dönüştürdükleri bir süreçtir. Bu bağlamda, okullarda ayrımcılığı azaltmak ve daha kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmak için okul toplulukları nasıl harekete geçirilebilir? Sorusu önemli bir sorunsal olarak önümüzde durmaktadır. Öğretmenlerin eylemselliği ve bu bağlamda sessizliği kırmak ve sınıf içinde direniş alanları, çatlaklar yaratmak etkili bir yaklaşım olabilir. Öğretmenler, sınıf içindeki ayrımcılıkla en doğrudan yüzleşen kişilerden biridir. Ancak çoğu zaman sistemin getirdiği kurallar ve baskılar nedeniyle sessiz kalmayı tercih ederler. Oysa eleştirel pedagoji, öğretmenleri sadece bilgi aktaran figürler olarak değil, dönüştürücü aktörler olarak konumlandırır. Öğretmenler, öğrencilerin maruz kaldıkları ayrımcılığı tanımlarına ve buna karşı kolektif bir duruş geliştirmelerine yardımcı olabilirler.

Gizli müfredatın sorgulanması öğretmenlerin bu konuda sorumlu oldukları konulardan biridir. Okullarda öğretilen içeriklerin hangi bakış açılarından üretildiğini ve hangi grupları dışladığını sorgulamak, öğretmenlerin en temel eylemsellik alanlarından biri olarak görülebilir.

Okullarda öğrenci merkezli direniş alanları oluşturmak, eğitimde etnik ayrımcılıkla mücadelenin önemli pratiklerinden biri olduğu iddia edilebilir. Öğrencilerin, kendi deneyimlerini paylaşabilecekleri, okul içinde seslerini duyurabilecekleri alanlara sahip olmaları daha demokratik bir okul iklimi yaratılmasına yardımcı olabilir. Örneğin, öğrenci toplulukları, hak temelli atölyeler ya da okul çapında kapsayıcı etkinlikler düzenlenebilir.

Öğrenciler, eğitim sisteminde edilgen bir konumda görülse de, aslında en güçlü direniş aktörlerinden biri olabilirler. Öğrencilerin kendi deneyimlerini anlamlandırmaları ve ayrımcılığa karşı kolektif bir bilinç geliştirmeleri, dönüşümün en güçlü araçlarından biri olarak görülebilir. Ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin, kendi hikâyelerini anlatmalarını ve bunları görünür kılmalarını sağlayacak alanların oluşturulması okul içinde ayrımcılıkla mücadelede atılabilecek güçlü adımlardan biridir. Örneğin, ayrımcılık deneyimlerini içeren öğrenci yayınları, okul içi tartışmalar veya sanatsal projeler desteklenebilir. Öğrenciler, sadece mağdur konumunda olmaktan çıkıp, eğitim sisteminin ayrımcı uygulamalarına karşı söz hakkı talep eden aktörler haline gelebilirler. Öğrenci forumları, dilekçeler, protestolar veya kampanyalar gibi yöntemlerle, eğitim sisteminin dönüşmesi için baskı unsuru oluşturabilirler.

Velilerin eylemselliği ve bu bağlamda kapsayıcı bir okul kültürü için verecekleri mücadelede eğitimde etnik ayrımcılıkla mücadelede önemli bir role sahiptir. Veliler, çoğu zaman eğitim politikalarının dışında bırakılan bir gruptur. Ancak ayrımcılıkla mücadelede okul içindeki en önemli dönüşüm aktörlerinden biri olabilirler. Velilerin kendi çocuklarının eğitim hakkını savunmaları ve ayrımcı pratiklere karşı ses çıkarmaları, okullardaki statükoyu değiştirebilir. Aile dayanışma ağları kurularak velilerin, çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılmaları ve ayrımcılık karşıtı bir duruş sergilemeleri önerilecek yöntemlerden

biri olarak görülebilir. Bu bağlamda toplumsal diyalogun geliştirilmesi ve bu yolla özellikle çeşitli kimliklerden gelen veliler arasında köprüler kurularak ayrımcılığa karşı daha güçlü bir topluluk oluşturulabilir.

Sonuç olarak değişimi beklemek yerine inşa etmek öğrenciler, öğretmenler, eğitimciler ve veliler olarak her birimizin en önemli sorumluluğu olmalıdır. Eğitim politikalarının değişmesi uzun ve karmaşık bir süreçtir, ancak okullardaki ayrımcılık her gün yaşanan somut bir gerçekliktir. Eleştirel pedagoji, ayrımcılığa karşı mücadelenin sadece yukarıdan aşağıya politikalarla değil, aynı zamanda aşağıdan yukarıya örgütlenen topluluklarla mümkün olduğunu vurgular. Okul toplulukları – öğretmenler, öğrenciler ve veliler – pasif alıcılar olmaktan çıkıp, eğitimi daha adil ve eşitlikçi hale getiren aktif değişim aktörleri haline gelmelidir. Bu bağlamda, eğitimde dönüşüm için şu ilkeler benimsenebilir: Sessizliği kırmak ve ayrımcılığı görünür kılmak, öğrencilerin kendi hikâyelerini yazmalarına ve seslerini yükseltmelerine alan açmak, öğretmenlerin ayrımcılığa karşı direniş mekanizmaları oluşturmasını desteklemek, velileri eğitim sürecine aktif şekilde dâhil etmek, politika değişimini beklemek yerine, eleştirel ve kapsayıcı okul pratikleri inşa etmek. Gerçek eğitim reformlarının, yalnızca politika yapıcılarının kararlarıyla değil, sınıf içinde ve okul topluluklarında üretilen umut, dayanışma ve kolektif eylemin varlığı ile de yapılacağı unutulmamalıdır.

Sonuç

Eğitimde etnik ayrımcılık sorunu kökleri uzun bir geçmişe kadar uzanan ve günümüzde de göçmen öğrenciler başta olmak üzere birçok etnik azınlığı etkileyen önemli bir problem olmaya devam etmektedir. Tarihsel süreçte sömürgecilik dönemi, eğitim sistemlerinde etnik ayrımcılığın temelini atan süreçlerden biri olmuştur. Sömürgeci devletler, eğitim politikalarını yerli halkları asimile etmek, toplumsal statü farklılıkları oluşturmak veya ekonomik ve siyasi olarak bağımlı kılmak amacına hizmet edecek bir şekilde oluşturmuşlardır. Özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda, batı sömürge yönetimleri yerel dilleri ve kültürleri baskılayarak kendi dillerini ve değerlerini dayatan eğitim sistemleri oluşturmuştur. Bu sistemler, eğitim yoluyla toplumsal hiyerarşileri pekiştirerek etnik gruplar arasında yapısal eşitsizliklerin devam etmesine yol açmıştır. Modernleşme döneminde ise eğitim ulus devletlerin kimlik inşasında önemli bir araç olarak kullanılmış ve çoğunluk/hâkim etnik gruplarının dilini, dinini, kültürünü ve değerlerini merkeze alan eğitim politikaları geliştirilmiştir. Bu durum, göçmen ve azınlık öğrencilerin eğitim süreçlerinde çeşitli engellerle karşılaşmasına neden olmuştur.

Günümüzde de göçmen ve azınlık etnik gruplardaki öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunların çeşitli şekillerde devam ettiği görülmektedir. Bu öğrenciler, eğitim sistemine dâhil olma sürecinde dil engeli, sosyo-ekonomik eşitsizlikler, sosyal dışlanma, ayrımcılık ve bürokratik engeller gibi pek çok zorlukla mücadele etmektedir. Eğitimde etnik ayrımcılığın devam etmesi hem bireysel hem toplumsal düzlemde hem de uzun vadeli etkileri olan önemli

sonuçlara yol açmaktadır. Bireysel düzlemde nitelikli eğitime erişememe, akademik başarı farklarının derinleşmesi, okul terkleri, üniversite eğitime erişememe, eğitimden dışlanma, eğitim ve iş hayatındaki fırsatların kısıtlanması, kimlik çatışması, motivasyon kaybı, kendini değersiz ve yetersiz hissetme gibi sonuçların ortaya çıktığı görülürken toplumsal düzlemde toplumsal adaleti ve barışı zedeleme, ekonomik eşitsizlikleri ve toplumsal tabakalaşmaları yeniden üretme gibi çeşitli sonuçları içerisinde barındırmaktadır.

Bu sorunlarla mücadelede kapsayıcı eğitim politikalarının önemi büyüktür. Çok dilli eğitim programları, kültürel çeşitliliğe duyarlı müfredatlar, öğretmen eğitimi ve ayrımcılıkla mücadele mekanizmalarının güçlendirilmesi, toplumsal bilincin eşitlikçi bir bakış açısının kazandırılması yönünde geliştirilmesi eğitimde etnik ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik kritik adımlardır. Eğitim politikalarının etnik azınlıkları ve göçmen öğrencileri kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması, sadece bireysel başarıyı artırmakla kalmayıp toplumsal adaleti, barışı ve demokratik değerleri de güçlendirecektir.

Sonuç olarak, eğitim sistemleri yalnızca akademik bilgi aktaran kurumlar değil, aynı zamanda toplumsal eşitliği, adaleti ve barışı inşa edebilme gücüne sahip olan önemli sosyal yapılardır. Bu nedenle, eğitim politikaları sadece akademik başarı odaklı değil, aynı zamanda toplumsal uyumu ve kapsayıcılığı da destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Etnik ayrımcılıkla mücadele eden, kültürel çeşitliliği teşvik eden ve fırsat eşitliğini esas alan eğitim sistemleri, daha adil ve barışçıl bir toplumun inşasında kritik bir rol oynamaktadır. Etnik ayrımcılığı azaltmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için kapsamlı, çok boyutlu ve uzun vadeli politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı ve adil bir eğitim sistemi, farklı kimliklerin bir arada var olabileceği daha eşitlikçi ve barışçıl bir toplumun inşasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ahmad, S. (2024). The significance of mother tongue in the national education policy (NEP) 2020. *International Journal of All Research Education and Scientific Methods (IJARESM)*, 12(3), 3088-3099
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve Devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso Books.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Belhadj Kouider E, Koglin U. and Petermann F. (2015). Emotional and Behavioral Problems in Migrant Children and Adolescents in American Countries: A Systematic Review. *J Immigr Minor Health*. 17(4), pp. 1240-58. doi: 10.1007/s10903-014-0039-2. PMID: 24851820.
- Berg, J. A. (2010). Race, class, gender, and social space: Using an intersectional approach to study immigration attitudes. *The Sociological Quarterly*, 51(2), 278-302. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2010.01172.x>
- Caldas, S. J., and Bankston, C. (1997). Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. <http://www.jstor.org/stable/27542104>
- Cherng, H. (2017). If they think I can: Teacher bias and minority student expectations and achievement, *Social Science Research*. 66, pp. 170-186, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.001>
- Christie, P. (1985). *The Right to Learn: The Struggle for Education in South Africa*. Ravan Press.
- Conger, D. (2005). Within-school segregation in an urban school district. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 27(3), 225-244. <https://doi.org/10.3102/01623737027003225>
- Crawley, H. (2010). Moving beyond ethnicity: the socio-economic status and living conditions of immigrant children in the UK. *Child Indicators Research The official Journal of the International Society for Child Indicators*, 3, pp. 547-570 <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9071-5>
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful, *Feminist Theory*, 9(1), pp. 67-85, <http://dx.doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Deepak, M. K. (2023). Education and Communalism in Colonial India: The Context of the 1930s. *Indian Historical Review*, 50 (1), 47-69. <https://doi.org/10.1177/03769836231173046>

- Ee, J., and Gándara, P. (2020). The impact of immigration enforcement on thenation's schools. *American Educational Research Journal*, 57(2), 840-871. <https://doi.org/10.3102/0002831219862998>
- Hilburn, J. (2014). Challenges Facing Immigrant Students Beyond the Linguistic Domain in a New Gateway State. *Urban Rev* 46, pp. 654–680. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0273-x>
- Horrell, M. (1968). *Bantu Education to 1968*. South African Institute of Race Relations.
- Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge University Press.
- HRW. (2019). World Report 2019. <https://www.hrw.org/world-report/2019/country-chapters/european-union> (02.05.2025)
- Kallaway, P. (1982). *An Introduction to the Study of Education for Blacks in South Africa*. Johannesburg: History Dept., University of the Witwatersrand
- Kaplan, S. (2006). *The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey*. Stanford University Press.
- Laraib, M., Hameed, S., Malik, A., & Zaidi, S. M. M. (2025). The role of language in shaping educational outcomes across social groups: Language barriers in immigrant communities. *Review of Applied Management and Social Sciences (RAMSS)*, 8(1), 99-110.
- Lee, H. and Hoque, Md M. (2024). Rohingya Refugee Education in Malaysia: An Analysis of Current Standards and Challenges. *Asian Journal of Education and Social Studies* 50 (7), pp. 416-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i71474>
- McLeanHilker, L. (2010). The Role of education in driving conflict and building peace: the case of Rwanda. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. Education for All Global Monitoring Report, UNESCO
- Mezzanotte, C. (2022). The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students. OECD Education Working Paper No. 263, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/01/the-social-and-economic-rationale-of-inclusive-education_56b45b9c/bff7a85d-en.pdf adresinden 05.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Newbury, C. (1998). *Ethnicity and the Politics of History in Rwanda*. Africa Today, 45(1), 7-24.
- Nicholson-Crotty, S., Birchmeier, Z., & Valentine, D. (2009). Exploring the Impact of School Discipline on Racial Disproportion in the Juvenile Justice System. *Social Science Quarterly*, 90(4), 1003–1018. <http://www.jstor.org/stable/42940652>

- OECD (2003). Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD Publishing.
- OECD (2010). OECD Reviews of Migrant Education Closing the Gap for Immigrant Students Policies, Practice and Performance. OECD Publishing.
- OECD (2015). Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- OECD (2023). Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Postiglione, G. A. (2009). *Education and Social Change in China: Inequality in a Market Economy*. M. E. Sharpe.
- Ritzer, G. (2011). Küresel Dünya. (M. Pekdemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. University of Nevada Press.
- Smythe, F., and Malet, R. (2024). Teacher training for inclusion within an egalitarian framework in France. *European Journal of Inclusive Education (EJIE)*, 3(2), 279-292. <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i2.143308>
- Spring, J. (2008). *The Intersection of Cultures: Multicultural Education in the United States and the Global Economy*. Routledge.
- Stergiou, L. and Simopoulos, G. (2024). Reception and education of refugee children in Greece: policies and evaluation, *Cahiers balkaniques*, special issue. pp. 223-246 DOI: <https://doi.org/10.4000/12l9k>
- Stevens GW and Vollebergh WA. (2008). Mental health in migrant children. *J Child Psychol Psychiatry*. 49(3), pp. 276-94. doi: [10.1111/j.1469-7610.2007.01848.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01848.x)
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- TheAsylum Information Database (AIDA). (2024). Country Report: Access to Education Hungary. <https://asylumineurope.org/reports/country/hungary/content-international-protection/employment-and-education/access-education/> adresinden 05.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Zürcher, E. J. (2004). *Turkey: A Modern History*. I.B. Tauris.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914*. Stanford University Press.