KÜRESEL EĞİTİM İZLEME RAPORU 2019 ÖZET

2019

Göç, yerinden edilme ve eğitim:

DUVARLAR YERİNE, KÖPRÜLER İNŞA ETMEK

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Sustainable Development Goals

Global Education Monitoring Report

KÜRESEL EĞİTİM İZLEME RAPORU 2019 ÖZET

2019

Göç, yerinden edilme ve eğitim:

DUVARLAR YERİNE, KÖPRÜLER İNŞA ETMEK

Eğitim 2030 Incheon Bildirisi ve Eylem Çerçevesi kapsamında, "SDG 4 ve eğitimle ilgili diğer SDG'lerin raporlama ve izleme mekanizması" olarak tanımlanan Küresel Eğitim İzleme Raporu, "tüm ilgili paydaşları genel olarak SDG'lerin takip edilmesi ve izlenmesi çerçevesindeki taahhütleri bağlamında hesap verebilir kılmaya yönelik ulusal ve uluslararası stratejilerin uygulanışını raporlama" sorumluluğuna sahiptir. Bu rapor, UNESCO'nun ev sahipliği yaptığı bağımsız bir ekip tarafından hazırlanmaktadır.

Bu raporda yer alan tanımlar ve materyallerin sunumu; bir ülkenin, bölgenin, şehrin, alanın veya bölgedeki otoritelerin yasal statüsüne ya da sınırlarına ilişkin olarak UNESCO'nun herhangi bir görüşünü yansıtmaz.

Küresel Eğitim İzleme Raporu ekibi; bu kitapta yer alan bilgilerin seçilmesinden ve sunumundan sorumludur. Burada ifade edilen görüşler UNESCO'nun görüşlerini yansıtmaz ve Kuruluş açısından bağlayıcı değildir. Raporda dile getirilen görüşlerin ve fikirlerin genel sorumluluğu, bu raporu hazırlayan ekibin Direktörüne aittir.

Küresel Eğitim İzleme Raporu Ekibi

Direktör: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte ve Lema Zekrya.

Küresel Eğitim İzleme Raporu bağımsız ve yıllık bir yayındır. GEM raporu; bir grup hükümet, çok taraflı kuruluşlar ve özel kuruluşlar tarafından finanse edilmekte; UNESCO tarafından kolaylaştırılmakta ve desteklenmektedir.

Bu yayına Açık Erişim şu lisans kapsamında sağlanmaktadır: Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Bu yayından yararlanan kişiler, UNESCO'nun Açık Erişim Havuzu kullanım koşullarına uymayı kabul ederler (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

Mevcut lisans, yayının sadece metin içeriği için geçerlidir. UNESCO'ya ait olduğu net bir şekilde belirlenemeyen herhangi bir materyal kullanılmadan önce, şu adreslerden izin alınması gerekir: publication.copyright@unesco.org ya da UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP Fransa.

Yayının orijinal başlığı İngilizcedir: *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*

Bu yayına şu şekilde atıf yapılabilir: UNESCO. 2018. *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris, UNESCO.

Daha fazla bilgi için:
Küresel Eğitim İzleme Raporu Ekibi
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, Fransa
E-posta: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
https://gemreportunesco.wordpress.com

Rapor yayımlanmadan önce tespit edilebilecek herhangi bir eksiklik ya da hata www.unesco.org/gemreport internet adresinde yer alan çevrimiçi versiyonda düzeltilecektir.
www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2018
Tüm hakları saklıdır.
İlk baskı
2018 yılında, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü tarafından yayımlandı.

7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, Fransa

Dizgi: UNESCO
Grafik tasarım: FHI 360
Mizanpaj: UNESCO

ED-2018/WS/51

Küresel Eğitim İzleme Raporu Dizisi

2019	Göç, yerinden edilme ve eğitim: Duvarlar yerine, köprüler inşa etmek
2017/8	Eğitimde hesap verebilirlik: Taahhütlerimizi yerine getirmek
2016	Gezegen ve insanlar için eğitim: Herkes için sürdürülebilir bir gelecek yaratmak

Herkes için Eğitim (EFA) Küresel Eğitim İzleme Raporu Dizisi

2015	Herkes için Eğitim 2000-2015: Başarılar ve güçlükler
2013/4	Eğitim ve öğretim: Herkes için kaliteye ulaşmak
2012	Gençlik ve beceriler: Eğitimi harekete geçirmek
2011	Gizli kriz: Silahlı çatışmalar ve eğitim
2010	Marjinalleşmişlere ulaşmak
2009	Eşitsizliğin üstesinden gelmek: Yönetişimin önemi
2008/15	'e kadar Herkes için Eğitim: Bunu başarabilecek miyiz?
2007	Güçlü temeller: Erken çocukluk bakımı ve eğitimi
2006	Yaşam için okuryazarlık
2005	Herkes için eğitim: Kalite şartı
2003/4	Toplumsal Cinsiyet ve Herkes için Eğitim: Eşitliğe Doğru Sıçrama
2002	Herkes için Eğitim: Dünyada işler yolunda gidiyor mu?

Kapak fotoğrafı: Rushdi Sarraj/UNRWA
Alt başlık: Gaza'daki UNRWA okullarında, ikinci sömestrin ilk gününde olan Filistinli mülteci öğrenciler

Grafik gösterimler: Housatonic Design Network

Bu özet rapor ve diğer ilgili materyaller şu adresten indirilebilir:
http://bit.ly/2019gemreport

Önsöz

İnsanlar; tarih boyunca her zaman bir yerden başka bir yere göç etmiş, bazıları daha iyi fırsatlar ararken, bazıları tehlikelerden kaçmıştır. Bu göç hareketleri, eğitim sistemleri üzerinde büyük bir etki yaratabilmektedir. *Küresel Eğitim İzleme Raporu* 2019 baskısı, dünyanın tüm bölgelerinde bu konuları derinlemesine araştıran türünün ilk örneğidir.

Bu rapor, çok uygun bir zamanda yayımlanmaktadır; çünkü uluslararası topluluk iki önemli uluslararası sözleşmeye nihai şeklini vermektedir: *Güvenli, Kurallı ve Düzenli Göç için Küresel İlkeler Sözleşmesi ve Mültecilere ilişkin Küresel İlkeler Sözleşmesi*. Bu öncü sözleşmeler -Birleşmiş Milletler'in dördüncü Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi kapsamında yer alan uluslararası eğitim taahhütleriyle birlikte - göçmenlerin ve yerinden edilen kişilerin eğitimini ele alma ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu GEM raporu, hedeflerimizi yerine getirmekle yükümlü politika yapıcılar için temel bir referans kaynağıdır.

Hâlihazırdaki kanun ve politikalar; göçmen ve mülteci çocukların haklarını ve ihtiyaçlarını göz ardı ederek bu çocukları başarısız kılmaktadır. Göçmenler, mülteciler ve ülke içinde yerlerinden edilmiş kişiler dünyadaki en savunmasız insanlardan bazılarıdır, ve gecekondu bölgelerinde yaşayan kişiler, geçimlerini sağlamak için mevsimsel olarak göç eden insanlar ve gözetim altındaki çocuklar da bu savunmasız gruplar kapsamında yer almaktadır. Öte yandan, bu kişiler; çoğu zaman, kendilerine güvenli bir liman ve daha iyi bir gelecek fırsatı sunan, okula gitme hakkından açıkça mahrum bırakılmaktadır.

Göçmenlerin eğitiminin ihmal edilmesi, kayda değer bir insani potansiyelin israf edilmesine yol açmaktadır. Birçok insan; bazen basit evrak işleri eksikliği, veri eksikliği ya da bürokratik ve koordinasyonsuz sistemler nedeniyle idari ihmallere maruz kalmaktadır. Bununla birlikte, yetenekli ve azimli göçmen ve mültecilerin eğitimine yatırım yapılması; sadece ev sahibi ülkelerde değil, menşe ülkelerinde de kalkınmayı ve ekonomik büyümeyi hızlandırabilmektedir.

Eğitim hizmetinin sağlanması tek başına yeterli değildir. Okul ortamının, hareket hâlindeki kişilerinin özel ihtiyaçlarını destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Göçmen ve mültecilerin ev sahibi topluluklarla aynı okullara yerleştirilmesi; sosyal uyumun inşası açısından önemli bir başlangıç noktasıdır. Bununla birlikte, ayrımcılığın yanı sıra, derslerin verilme şekli ve kullanılan dil de göçmen ve mültecileri eğitim sisteminden uzaklaştırabilmektedir.

İyi eğitimli öğretmenler; göçmen ve mülteci öğrencilerin sisteme dâhil edilmesini sağlamak açısından hayati bir öneme sahiptir, fakat çoğu zaman psikososyal ihtiyaçları olan öğrencilerin de bulunduğu çok dilli ve çok kültürlü sınıfları idare edebilmek için öğretmenler de desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Çeşitliliği teşvik eden, eleştirel becerileri geliştiren, önyargılara meydan okuyan ve iyi tasarlanmış bir müfredat da hayati bir öneme sahiptir ve bu tür bir müfredat, sınıf duvarlarının da ötesine ulaşan olumlu etkiler yaratabilmektedir. Bazı ders kitapları, göçler konusunda güncelliğini yitirmiş betimlemeleri içerebilmekte ve bunlar, kapsayıcılık konusundaki çabaları baltalayabilmektedir. Birçok müfredat; sürekli hareket hâlinde olan kişilerin hayat tarzlarına uyum sağlayabilecek kadar esnek değildir.

Kapsamın genişletilmesi ve kapsayıcılığın sağlanması için yatırım gerekir ve birçok ev sahibi ülke bu tür bir yatırımın maliyetini tek başına karşılayamamaktadır. İnsani yardımlar da hâlihazırda çocukların ihtiyaçlarına cevap verememektedir çünkü bu yardımlar çoğu zaman sınırlı ve öngörülememektedir. Yeni uygulamaya konulan *Education Cannot Wait (Eğitim Beklemez)* fonu, en savunmasız durumdaki bazı kişilere ulaşmak açısından önemi bir mekanizmadır.

Bu raporda verilen mesaj açıktır: Hareket hâlindeki kişilerin eğitimine yatırım yapmak; hayal kırıklığı ve huzursuzluğa giden yol ile uyum ve barışa giden yol arasında farktır.

Audrey Azoulay
UNESCO Genel Direktörü

Önsöz

2019 *Küresel Eğitim İzleme Raporu*; uluslararası göçmenlerden oluşan bir ekip tarafından bir araya getirilmiştir. Dört mülteci çocuk da bu ekibe dâhildir. Ekip üyeleri; insanların göçe -ve göçmenlere- farklı perspektiflerden baktıklarını inkâr etmemektedir. Ekibin araştırması, eğitimin bu perspektifleri ne ölçüde genişletebileceğini ortaya koymakta ve herkes için daha fazla fırsat sağlayabileceğini göstermektedir.

Göçmenler, mülteciler ve ev sahibi topluluklar için bilinenler ve bilinmeyenler vardır. Bununla birlikte, bazı insanların bildiği tek şey yoksunluk ve yoksunluktan kaçma ihtiyacıdır ve bu insanlar yolun sonunda kendileri için bir fırsat olup olmadığını bilmemektedirler. Göç alan topluluklarda yaşayan insanlar ise kendilerinden farklı giysiler giyen, farklı geleneklere sahip olan ve farklı bir aksanla konuşan yeni komşularının hayatlarını etkileyip etkilemeyeceğini ve nasıl etkileyebileceğini bilmeyebilirler.

Göç; hem düzenle hem de düzensizlikle tanımlanan bir olgudur. Toplumlar; çoğu zaman nüfus hareketlerini yönetmeye çalışsalar da maalesef tahmin edilemez göç akınlarıyla karşılaşabilirler. Bu tür hareketler, yeni bölünmelere yol açabileceği gibi bazı göç hareketleri hem menşe ülkelerine hem de varış ülkelerine fayda sağlayabilmektedir.

Göç akımlarını incelediğimizde hem irade hem de zorlama görebiliyoruz. Bazı insanlar; proaktif bir şekilde çalışmak ve öğrenim görmek için göç ederken bazı insanlar; zulümden ve geçim kaynaklarını tehdit eden faktörlerden kaçmak için göç etmek zorunda kalmaktadır. Göç alan topluluklar ve politikacılar; gelen göçmenlerin kendi istekleriyle mi geldiklerini yoksa göç etmeye mecbur mu kaldıklarını, yasal mı yoksa yasadışı mı olduklarını, bir tehdit mi yoksa fırsat mı oluşturduklarını ya da bir kıymet mi yoksa yük mü olduklarını sürekli tartışabilirler.

Göçmenler için hem hoş karşılama hem de reddetme söz konusudur. Bazı insanlar yeni ortamlarına adapte olurken bazı insanlar olamamaktadır. Göçmenlere yardım etmek isteyen kişiler de ve onları dışlamak isteyenler de vardır.

Dolayısıyla tüm dünyada göçün ve yerinden edilmenin büyük bir heyecana yol açtığını görüyoruz. Bununla birlikte, alınması gereken kararlar vardır. Göç, müdahaleler gerektirir. Bariyerleri yükseltebiliriz ya da güven inşa etmek, dâhil etmek ve güvence vermek için diğer tarafa elimizi uzatabiliriz.

Küresel düzeyde, Birleşmiş Milletler; göç ve yerinden edilmeyle ilgili sorunlara kalıcı çözümler bulmak için ulusları bir araya getirmek için çalışmaktadır. BM'nin 2016 Mülteciler ve Göçmenler Zirvesi sırasında, çatışmaları önleme, arabuluculuk, iyi yönetişim, hukukun üstünlüğü ve kapsayıcı ekonomik büyüme alanlarına yatırım yapılması için çağrıda bulundum. Eşitsizliklerin üstesinden gelmek için göçmenlerin temel hizmetlere erişimini genişletme ihtiyacına da dikkat çektim.

Bu raporda özellikle de son husus tekrar hatırlatılarak eğitim sağlamanın, sadece eğitimden sorumlu kişilerin ahlaki yükümlülüğü olmadığına, hareket hâlindeki halkların yarattığı birçok etkiye yönelik pratik bir çözüm olduğuna dikkat çekilmektedir. Eğitim; göç ve yerinden edilmeye yönelik müdahalelerin her zaman temel bir parçası olmalıdır ve geçmişte de öyle olmalıydı-göçmen ve mültecilere yönelik iki küresel sözleşme metninde de işaret edildiği gibi artık bunun vakti gelmiştir.

Eğitimden yoksun kalan kişiler için marjinalleşme ve hayal kırıklığı bir sonuç olabilir. Eğitim, yanlış bir şekilde verildiği takdirde, tarihi çarpıtabilmekte ve yanlış anlamalara yol açabilmektedir.

Öte yandan, bu Rapor; bize Kanada, Çad, Kolombiya, İrlanda, Lübnan, Filipinler, Türkiye ve Uganda gibi birçok ülkeden olumlu örnekler sunarak eğitimin aynı zamanda bir köprü görevi görebileceğini bize göstermektedir. Eğitim, insanların içindeki cevheri oraya çıkarabilmekte; eleştirel düşünmeyi, açıklığı ve dayanışmayı teşvik ederek stereotiplerin, önyargıların ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını sağlayabilmektedir. Mağdurlara yardım eli uzatabilmekte ve bir fırsata muhtaç olanlara sıçrama tahtası sunabilmektedir.

Bu Rapor, büyük bir güçlüğe açıkça işaret etmektedir: Öğretmenler, kapsayıcılığı uygulayacak şekilde nasıl desteklenebilir? Bunun yanı sıra, tarihi bir olgu olan göç ve insanlık hakkında bize ilginç öngörüler sunmaktadır. Sizi burada sunulan önerileri gözden geçirmeye ve bu öneriler doğrultusunda harekete geçmeye davet ediyorum.

Helen Clark
GEM Raporu Danışma Kurulu Başkanı

Göç, yerinden edilme ve eğitim

Dünya, göç ve yerinden edilmeyle ilgili etkileyici ve duygulandırıcı hikâyelere sahne olmaktadır. Azim, umut, korku, beklenti, yaratıcılık, memnuniyet, fedakârlık, cesaret, direnç ve üzüntü dolu bu hikâyeler; bize "göçün insanların daha onurlu, güvenli ve iyi gelecek beklentisinin bir ifadesi olduğunu" hatırlatır. Göç; toplumsal dokunun ve insanlık ailesi olarak özümüzün bir parçasıdır. Yine de göç ve yerinden edilme "devletler ve toplumlar arasında bölünmelerin bir kaynağı" da olabilmektedir. Geçtiğimiz yıllarda, göçmen ve mülteciler de dâhil olmak üzere umutsuz insanların kitlesel hareketleri, göçün geniş kapsamlı faydaları üzerine bir gölge düşürmüştür.

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nde ortak kaderimiz için resmî olarak kabul edilen ortak bir sorumluluk bulunsa da göç ve yerinden edilme, modern toplumlardan bazı olumsuz tepkiler almaya devam etmektedir. Bu tepkiler; köprüler yerine duvarlar inşa etmekte fayda gören fırsatçılar tarafından istismar edilmektedir. Burada eğitime düşen rol, "bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirme" rolü, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde de belirtilen temel bir taahhüttür ve bu bağlamda özel bir önem kazanmaktadır.

Bu raporda göç ve yerinden edilme olgularına sınıflarda, okul bahçelerinde, topluluklarda, işgücü piyasalarında ve toplumlarda çeşitlilik gerçeğiyle karşı karşıya olan öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin gözünden bakılmaktadır. Tüm dünyada eğitim sistemleri; "kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitim sağlama ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etme" ve "hiç kimseyi geride bırakmama" taahhüdü etrafında bir araya getirilmiştir. Tüm öğrenciler için bu taahhütleri hayata geçirmek için eğitim sistemlerinin, öğrencilerin geldikleri çevrelerden bağımsız olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekir. Eğitim sistemleri; toplumların dayanıklı olma ihtiyacına da cevap vermeli ve göç ve yerinde edilmeye adapte olmalıdır-bu, küçük ya da büyük göçmen ve mülteci nüfusu olan ülkelerin üstesinden gelmesi gereken bir güçlüktür.

Göç ve yerinden edilme ile eğitim arasında karmaşık ve çift taraflı bir ilişki vardır ve bu ilişki; hareket hâlindeki kişileri, olduğu yerde kalan kişileri ve göçmen ve mültecilere ev sahipliği yapan veya yapabilecek kişileri de etkilemektedir (**Tablo 1**). Hayat döngüsünde kişilerin ne zaman göç ettiği ya da ne zaman göç etmeyi düşündüğü; eğitime yatırım yapılması, eğitim kesintiye uğraması, eğitim deneyimi ve çıktısı açısından temel belirleyicidir. Eğitimsel kalkınmanın düşük düzeylerde olduğu yerlerden gelen çocuklar; göç ettikleri yerlerde aksi takdirde erişemeyecekleri fırsatlara erişebilmektedirler. Bununla birlikte, göçmen öğrencilerin başarı ve kazanım düzeyi, çoğu zaman varış topluluklarındaki akranlarının gerisinde kalmaktadır.

TABLO 1:
Eğitim ve göç/yerinden edilme arasındaki ilişki konusunda seçilen örnekler

		Göçün/yerinden edilmenin eğitim üzerindeki etkileri	Eğitimin göç/yerinden edilme üzerindeki etkileri
Menşe	Göçmenler	• Göç, gecekondu bölgelerinde hizmet sunumu konusunda güçlüklere yol açar. • Eğitim sistemlerinde mevsimsel ya da döngüsel olarak hareket eden toplulukların ihtiyaçlarına doğrultusunda düzenlemeler yapılmalıdır.	• Eğitim düzeyi daha yüksek olan kişilerin göç etme ihtimali daha yüksektir.
	Geride kalanlar	• Göç nedeniyle kırsal bölgelerin nüfusu azalır ve bu bölgelerde eğitim hizmetlerinin sunulması zorlaşır. • İşçi dövizleri menşe topluluklarda eğitimi etkiler. • Ebeveynin yokluğu, geride bırakılan çocukları etkiler. • Dışarıya göç ihtimalleri; eğitime yatırım yapma motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. • Yeni programlar, istekli göçmenleri hazırlar.	• Eğitimli kişilerin yurtdışına göç etmesi, örneğin beyin göçü nedeniyle, göçten etkilenen bölgelerin kalkınması açısından bazı sonuçlar doğurur.
Varış	Göçmenler ve mülteciler	• Göçmenlerin ve göçmen çocukların eğitim başarısı ve kazanımları genelde yerli halkın gerisinde kalmaktadır. • Mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. • Mültecilere eğitim hakkı sağlanmalıdır.	• Göçmenler, aşırı nitelikli olma eğilimindedir, bununla birlikte göçmenlerin becerileri bütünüyle tanınmaz ya da bu becerilerden yararlanılmaz ve göçmenlerin geçim durumları bu durumdan etkilenir. • Yükseköğretimin uluslararasılaşması öğrenci hareketliliğini teşvik eder.
	Yerli halk	• Sınıflardaki çeşitlilik; daha iyi hazırlanmış öğretmenleri, yeni gelenlere destek sağlayacak ve tecridi önlemeye yönelik hedef odaklı programları ve ayrıştırılmış verileri gerektirir.	• Örgün eğitim ve yaygın eğitim sayesinde dayanıklı topluluklar inşa edilebilir, önyargılar kırılabilir ve ayrımcılık azaltılabilir.

Tüm nüfus hareketleri ele alınmaktadır. Ortalama olarak, her 8 kişiden 1'i iç göçmendir. İç göçün özellikle de hızlı şehirleşen, düşük ve orta gelirli ülkelerde hareket hâlinde olan ve geride bırakılan kişilere yönelik eğitim fırsatları üzerinde ciddi etkileri olabilmektedir. Her 30 kişiden yaklaşık 1'i doğdukları ülkeden farklı bir ülkede yaşamaktadır. Uluslararası göçmenlerin yaklaşık üçte ikisi yüksek gelirli ülkelere yönelmektedir. Birçok göçmen çalışmak için yer değiştirirken bazıları eğitim için yer değiştirmektedir. Uluslararası göç, daha sonraki nesillerin eğitimini de etkilemektedir. Yaklaşık her 80 kişiden 1'i çatışmalar ya da doğal afetler nedeniyle ülke sınırları içinde veya sınırlar arasında yer değiştirmiştir. Bunların arasında her on kişiden dokuzu düşük ve orta gelirli ülkelerde yaşamaktadır. Bu kişilerin ulusal eğitim sistemine dâhil edilmesi; kritik bir önem taşımaktadır, fakat yerinden edilmenin özel bağlamlarındaki şartlara bağlı olabilmektedir.

Göç ve yerinden edilme; eğitim sistemlerinin hareket hâlindeki kişilerin ve geride kalan kişilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmesini gerektirir. Ülkeler; mülteci ve göçmenlerin eğitim hakkını kanunlarla tanımalı ve bu hakkı hayata geçirmelidir. Ülkelerin eğitim hizmetlerini, gecekondu bölgelerinde ya da göçebe olarak yaşayan kişilere veya mülteci statüsünü bekleyenlere göre ayarlaması gerekir. Eğitim sistemleri kapsayıcı olmalı ve eşitlik taahhüdünü yerine getirmelidir. Öğretmenler; başta yerinden edilmeyle ilgili sorunlar gelmek üzere göçle ilgili travmalarla ve çeşitlilikle başa çıkmaya hazırlıklı olmalıdır. Nitelikleri ve daha önceki eğitimleri tanıma uygulamaları; göçmen ve mültecilerin becerilerinden azami ölçüde yararlanacak şekilde modernize edilmelidir. Bu, uzun vadede refaha da önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

> "Göç ve yerinden edilme; eğitim sistemlerinin hareket hâlindeki kişilerin ve geride kalan kişilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmesini gerektirir."

Eğitim; göçü ve yerinden edilmeyi- hem hacmi hem de nasıl algılandığı açısından- derinlemesine etkilemektedir. Eğitim; daha iyi bir yaşam arayışını körükleyerek göç etme kararının alınmasında temel faktörlerden biridir. Göçmenlerin inançlarını, tutumlarını ve hedeflerini etkiler ve varış yerlerine ne ölçüde aidiyet duygusu geliştirecekleri belirler. Sınıflardaki çeşitliliği artması, birçok güçlük yaratmaktadır ve (başta yoksul ve marjinalleşmiş kişiler gelmek üzere) yerli halk da bu durumdan etkilenmektedir; fakat aynı zamanda diğer kültürlerden ve deneyimlerden yeni şeyler öğrenme fırsatları da sağlamaktadır. Artık olumsuz tutumların değiştirilmesi konusunda hassas müfredatlara her zamankinden çok ihtiyaç vardır.

Göç ve yer değiştirmenin sıcak siyasi konular haline gelmesiyle birlikte eğitim, vatandaşlara bu konularla ilgili eleştirel bir anlayış kazandırmanın anahtarıdır. Eğitim; bilgilerin işlenmesini destekleyebilmekte ve toplumların uyumunu teşvik edebilmektedir. Bu, küreselleşen bir dünyada özel bir öneme sahiptir. Bununla birlikte eğitim; kayıtsızlığa işaret eden hoşgörünün çok ötesine geçmelidir; zira eğitim önyargılarla, stereotiplerle ve ayrımcılıkla mücadele etmek açısından önemli bir araçtır. Eğitim sistemleri; kötü tasarlandıklarında, göçmenler ve mültecilerle ilgili olumsuz, taraflı, seçkinci veya küçümseyici algıları da yaygınlaştırabilmektedir.

2019 *Küresel Eğitim İzleme Raporu*'nda göç, yerinden edilme ve eğitim hakkında küresel bulgular incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt verilmesi hedeflenmektedir:

- Nüfus hareketleri; eğitime erişimi ve eğitimin kalitesini nasıl etkiler? Bu hareketlerin bireysel olarak göçmenler ve mülteciler açısından olası sonuçları nelerdir?

- Eğitim; göç eden insanların ve ev sahibi toplulukların hayatlarında nasıl bir fark yaratabilir?

1.KUTU

Tüm dünyada hem göç eden ve yerinden edilen toplulukların hem de ev sahibi toplulukların eğitim ihtiyacını ve diğer ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmalar yapılmaktadır.

Göç eden, yerinden edilen ve göçmenlere ev sahipliği yapan toplulukların eğitim ihtiyaçlarına ve yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerdeki diğer ihtiyaçlarına cevap vermek için kaynakların seferber edilmesi ve yürütülen çalışmalar arasında koordinasyon sağlanması gerekmektedir. Dünya, bu yönde ilerlemektedir. 2016'nın Eylül ayında, BM'ye üye 193 ülke; sorumluluk paylaşım mekanizmalarını güçlendirmek ve iyileştirmek ve biri göçmenleri diğeri mültecileri ele alan iki küresel sözleşmeyle ilgili süreçleri başlatmak amacıyla Mülteciler ve Göçmenler için New York Bildirgesi'ni imzalamıştır.

Bu raporda ele alanında çoğu husus; *Güvenli, Kurallı ve Düzenli Göç için Küresel Sözleşme* kapsamında da gündeme getirilmektedir. Söz konusu sözleşmede, okul içinde ve dışında eğitim de dâhil olmak üzere temel hizmetlere erişim ele alınmaktadır. Vasıfların tanınmasına daha fazla ağırlık verilmekle birlikte, eğitim hakkında genel olarak olumlu bir mesaj verilerek eğitimin göç akımlarından azami fayda elde etme fırsatı sağladığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, sözleşme, bağlayıcı değildir ve ülkelerin taahhütlerini nasıl yerine getirecekleri konusunu yoruma açık bırakmaktadır.

Yerinden edilen kişilere eğitim sağlanması; yeni ortamlarına alışmaları ve uzayan göç durumlarıyla başa çıkmaları için onlara ilave destek verilmesini gerektirir. Ev sahibi ülkelerde mültecilerin eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler'in 1951 Tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne ilişkin Sözleşmesi kapsamında garanti altına alınmış olsa da *Mültecilere ilişkin Küresel Sözleşme* bu taahhüdü yenilemeyi amaçlamaktadır. Sözleşmenin nihai taslağında iki paragraf eğitime ayrılmıştır ve bu paragraflar; eğitimin finansmanına ve belirli politikaları desteklemek için kullanılmasına odaklanmaktadır. Kapsayıcılıkla ilgili ulusal politikalar geliştirme ihtiyacı da açıkça belirtilmektedir.

İç göç

Tahminlere göre, 763 milyon kişi doğdukları bölgenin dışında yaşamaktadır. Kalıcı ya da geçici göç hareketleri, kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki veya dâhilindeki hareketler de dâhil olmak üzere çeşitli göç hareketleri arasında, eğitim sistemleri açısından en büyük güçlükleri yaratan göç hareketleri; köyden kente göç akımları ve mevsimsel ya da döngüsel akımlardır.

> “Tahminlere göre, 763 milyon kişi doğdukları bölgenin dışında yaşamaktadır”

Köyden kente büyük çaplı göç hareketleri; 19. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar ekonomik büyümeyle birlikte yüksek gelirli ülkelerde görülse de bugün en büyük iç göç hareketleri; orta gelirli ülkelerde, özellikle de Çin ve Hindistan'da gerçekleşmektedir. Sahraaltı Afrika'da köyden kente göç; kentsel kalkınma planları yapılmasını da güçleştirmiştir.

Göç oranları, yaşa göre değişmektedir; fakat yirmili yaşlarındaki insanlar arasında zirve yapma eğilimindedir. Eğitim perspektifinden bakıldığında, iç göçün nispeten az sayıdaki ilkokul çağındaki çocuğu ve biraz daha fazla sayıda ortaokul çağındaki genci etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte, kentsel bölgelerdeki daha iyi kalitede eğitim, gençler arasında göç için önemli bir nedendir. Tayland'da, gençlerin %21'si eğitim için göç ettiklerini belirtmiştir.

Eğitim düzeyi daha yüksek olan kişiler, eğitimleriyle başka bir yerde daha iyi bir kazanç elde edebileceklerini düşündüklerinde göç etme eğilimindedir (**Şekil 1**). Alınan eğitim sonucunda gelişen tercihler ve istekler de insanların kazanç potansiyelinden bağımsız olarak kırsal bölgeleri terk etme eğilimini tetiklemektedir. 53 ülkede, göç etme ihtimali; eğitimsiz insanlarla karşılaştırıldığında, ilkokul mezunları arasında iki katına, ortaokul mezunları arasında üç katına ve üniversite mezunları arasında dört katına çıkmaktadır.

ŞEKİL 1:
Eğitim düzeyi daha yüksek olan kişilerin göç etme ihtimali daha yüksektir.
Eğitim düzeyine göre göç yoğunluğu oranı, seçilen ülkelerde, beş yıllık aralıklarla, 1999-2010

GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_3
Kaynak: Bernard ve ark. (2018).

Hiç eğitim almamış kişilerle kıyaslandığında, eğitim düzeyi daha yüksek olanların kırsal bölgelerden kentsel bölgelere göç etme ihtimali daha yüksektir

Göç, herkes için değil, bazıları için eğitim sonuçlarını iyileştirmektedir

Köyden kente göç; kırsal bölgelerde eğitime erişimin zayıf olduğu ülkelerde eğitim düzeyini arttırabilmektedir. Endonezya'nın seçilmiş kırsal bölgelerinde doğan ve daha çocukken şehre göç eden bir grup, göç etmeyen bir grupla karşılaştırıldığında, göç eden grubun üç yıl daha fazla okul eğitimi aldığı tespit edilmiştir.

Yine de göçmen çocuklar; eğitim sonuçlarından akranlarıyla eşit ölçüde yararlanamayabilirler. Brezilya'nın Kuzeydoğu bölgesinde 2000/01 yılında doğan tüm ergenler arasında, ortaokul sırasında göç eden kişiler, göç etmeyen kişilerle kıyaslandığında, ortaokul sırasında göç edenlerin en kötü ilerleme oranlarına sahip olduğu görülmüştür. Yasal statüden, yoksulluğa ve devlet desteğinin yetersizliğine ya da önyargılara ve stereotiplere kadar birçok faktör; iç göçten etkilenen çocuklara yönelik eğitim fırsatlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İÇ GÖÇ KONTROLLERİ EĞİTİME ERİŞİMİ ETKİLEMEKTEDİR.

Birçok ülkede, sürdürülemez şehirleşmeye ilişkin kaygılar ve köy-kent arasındaki dengesizlikler; göçü azaltmaya yönelik politikalar uygulanmasına yol açmıştır ve bu politikalar bazı durumlarda göçmenlerin eğitime erişimini etkileyebilmektedir. Vietnam'da uygulanan *ho-khau* sistemi; göçmenlerin devlet eğitimi sistemine erişimini kısıtlamıştır ve köyden kente göç eden yoksul göçmenler devlet okullarının yeterince hizmet veremediği yerlere gitmiştir. Son dönemde gerçekleştirilen reformlar bu kısıtlamaları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır, fakat geçmiş politikaların etkileri geçici statüdeki göçmenleri hâlâ olumsuz yönde etkilemektedir.

Çin'in *hukou* kayıt sisteminde hizmete erişim, kayıtlı doğum yeriyle ilişkilendirildiğinden dolayı, köyden gelen göçmenlerin devlet okullarına erişimi engellenmiştir. Son yıllarda, bu uygulamada önemli değişiklikler yapılmıştır. Hükümet; 2006 yılında yerel makamların göçmen çocuklara eğitim sağlamasını şart koşmuştur. 2008 yılında, devlet okullarının köyden göç eden çocuklardan aldığı harçlar kaldırılmıştır ve 2014 yılında hizmetlere erişim ile kayıtlı ikamet adresi arasındaki bağlantı kesilmiştir. 2016'dan bu yana, neredeyse tüm büyük şehirlerden kısıtlamaları daha da azaltmaları istenmektedir.

Bununla birlikte, eğitim engelleri göçmenler için devam etmektedir. Evrak işleri ve kayıtla ilgili diğer yükümlülükler erişimi sınırlandırabilmektedir. Pekin'de göçmenler devlet okullarına kayıt yaptırmak için beş belgeye ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin göçmen gençlerle ilgili ayrımcı görüşleri olabilmektedir. Resmî olmayan göçmen okullarında çalışan öğretmenler düşük maaşlar alabilmekte ve iş güvenliğine sahip olmayabilmektedir; aileler bu okullardaki öğretmen kalitesinden sık sık şikâyet etmektedir.

ARKADA BIRAKILAN ÇOCUKLAR, EĞİTİM KONUSUNDA ÖZEL GÜÇLÜKLERLE KARŞILAŞMAKTADIRLAR

Göç; ebeveynlerden biriyle ya da diğer aile üyeleriyle birlikte arkada bırakılan milyonlarca çocuğun eğitimini de etkilemektedir. Kamboçya'da, arkada bırakılan çocukların, özellikle de kız çocuklarının okulu bırakma ihtimali daha yüksektir.

Çin'in 2015 yılı Aile Kalkınma Raporu'nda köyde bırakılan çocukların oranının %35 olduğu tahmin edilmektedir. Göçün arkada bırakılan çocukların eğitimi ve esenliği üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalarda, göçün öğrencilerin performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gösterilse de bazı çalışmalarda arkada bırakılan çocukların notlarının düştüğü ve akranlarıyla kıyaslandığında bu çocukların daha fazla ruhsal sağlık sorunu yaşadıkları kaydedilmektedir.

2016'dan bu yana, Çin, arkada bırakılan çocukların bakımını iyileştirmeyi amaçlayan politikalar uygulamaktadır. Bu kapsamda, arkada bırakılan çocuklara vasi atanması konusunda ebeveynleri harekete geçirmeleri için yerel yönetimleri teşvik eden çağrılar da yapılmıştır. Yatılı okullar; temel stratejilerden biridir, fakat bu okulların personeli ve ekipmanı genelde yetersiz kalmaktadır. Çocukların esenliğini arttırmak için yönetici personele verilen yönetim eğitiminin de iyileştirilmesi gerekmektedir.

Bu tür okullar, bazı ülkelerde yaygın olsa da yatılı okullar ve öğrenciler hakkında istatistikler bulunmamaktadır. Uganda'da yatılı okul öğrencilerinin oranı, 13 yaşına kadar %15 civarındadır ve lise eğitiminin son yıllarında bu oran %40'a ulaşmaktadır.

MEVSİMSEL İŞGÜCÜ GÖÇÜ EĞİTİM FIRSATLARINI ETKİLEMEKTEDİR

Yoksullar için hayatta kalma stratejisi olan mevsimsel göç; çocukların eğitimini aksatabilmekte, çocukları çocuk işçiliğine ve iş yerindeki tehlikelere maruz bırakabilmektedir. Hindistan'da yapılan bir çalışmaya göre, yedi şehirde yaşayan geçici göçmen çocuklarının %80'i iş yerlerinin yakınlarındaki alanlarda eğitime erişimden yoksundur ve çalışanların %40'ı istismara ve sömürüye maruz kalmaktadır. Hindistan ulusal hükümeti tarafından kısa süre önce başlatılan girişimler; esnek kayıt koşullarını teşvik etmek, mobil eğitim olanakları sağlamak, gönderen ve alan devletler arasında koordinasyonu iyileştirmek suretiyle göçmen çocukların okula gitmesini sağlamayı amaçlamaktadır, fakat uygulamada birçok güçlükle karşılaşılmıştır. 2010-2011'de Rajasthan eyaletinde, tuğla fırını çalışma yerlerinde uygulamaya konulan pilot program kapsamında, eğitim ve öğretim koşullarının kötülüğü ve öğrencilerin çalışma ihtiyacı nedeniyle, öğretmen ve öğrenci devamsızlığında ciddi artışlar görülmüştür.

ÇOCUK EV İŞÇİLERİ EĞİTİMDEN DIŞLANMA RİSKİ KARŞISINDA DAHA SAVUNMASIZDIR

2012 yılında 5-17 yaşları arasında yaklaşık 17,2 milyon çocuk, bir işverenin evinde ücretli ya da ücretsiz olarak ev hizmetlerinde çalışmıştır. Bu çocukların üçte ikisi, kız çocuklarıdır. Küçük kız çocukları; örneğin Peru'nun Lima şehrinde, bir evde çalışmayı kırsal bölgelerden ayrılmak ve eğitimlerine devam etmek için fırsat olarak görmektedir, fakat iş yükleri çoğu zaman eğitimlerine devam etmelerini engellemektedir.

> "2012 yılında 5-17 yaşları arasında yaklaşık 17,2 milyon çocuk, bir işverenin evinde ücretli ya da ücretsiz olarak ev hizmetlerinde çalışmıştır"

Koruyucu aile sistemi, birçok Afrika ülkesinde kullanılan bir stratejidir. Senegalli çocukların yaklaşık %10'u koruyucu aile yanına yerleştirilmiştir. Erkek çocukları; genelde eğitime daha fazla önem veren hanelere gönderilmiştir ve sonuç olarak kardeşlerine göre daha fazla eğitim almıştır; kız çocuklarının ise kaldıkları evde ev işlerine yardım etme ihtimali dört daha yüksek ve eğitimle ilgili nedenlerle barındırılma ihtimalleri daha düşük olmuştur.

GÖÇEBELERİN VE ÇOBANLARIN EĞİTİM İHTİYAÇLARI KARŞILANMAMAKTADIR

Hareketlilik; göçebelerin ve çobanların hayatlarının temel bir parçasıdır ve müdahaleler kapsamında onların ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Göçebe ve çobanların okula kayıt oranları; düşük olma eğilimindedir, mevsimden mevsime büyük dalgalanmalar gösterir ve göçebeler ve çobanlar; okuryazarlık ve matematik becerilerini akranlarıyla ayna hızda geliştirme konusunda güçlük çekerler. Moğolistan'da finansman yetersizliği; göçebe nüfusa hizmet veren soum yatılı okullarını zayıflatmıştır. Bunun sonucunda da göçmen çocuklar ile göçmen olmayan çocukların eğitimleri arasında eşitsizlikler ortaya çıkmıştır.

Göçebe ya da çoban nüfusunun yoğun olduğu birçok ülkede, Sudan'daki Göçebeler için Eğitim Bölümü'ne benzer hükümet daireleri, komisyonları ya da konseyler bulunmaktadır. Eğitimi mevsimsellik ve hareketlilik doğrultusunda düzenlemek için çaba gösterilmektedir; yatılı okullar ve mobil okullar bu çabalara örnek verilebilir.

Nijerya'nın kuzeyinde, birçok *almajiri* (İslami bilgiye sahip göçmen öğrenciler) göçmen çobanlardır. Kano eyaletinde, 700 geleneksel öğretmeni hedefleyen bir eğitim müdahalesi, din dersi dışındaki dersleri veren öğretmenlerin seçimi için işbirliği yapılmasına ve topluluğun katılımına odaklanmıştır.

Öğrencilerin herhangi bir zamanda ya da yerde girip çıkabileceği bir okul ağı, uygulanabilir bir çözüm olabilir; fakat etkili ve etkin izleme sistemleri gerektirecektir. Kenya ve Somali de dâhil olmak üzere bazı ülkeler; öğretmenlerin eğitim vermek için göçebelerle birlikte seyahat ederek daha hareketli olmasını sağlamıştır.

Göçebe halklara yönelik eğitim; göçebelerin yaşam şeklini kabul etmeli ve bu yaşam şekline değer vermelidir. Göçebe hayat tarzına yönelik mesleki eğitimler, özellikle de çobanlar için anlamlı olabilmektedir. Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü; 2012'den bu yana, hayvancılık yönetiminde etkinliğinin arttırılmasına ve iklim değişikliği etkilerinin hafifletilmesine odaklanan kurslarla Cibuti, Etiyopya, Kenya, Güney Sudan ve Uganda'da saha okullarında göçebe topluluklarla çalışmaktadır.

YERLİ GRUPLAR ŞEHİRLERDE KİMLİKLERİNİ KORUMAK İÇİN MÜCADELE ETMEKTEDİR

Birçok yerde, yerli halka yönelik eğitim; okullaşma vasıtasıyla zorunlu asimilasyonu içermektedir. Yoksulluk ve kentsel bölgelere göç, bu durumu daha da karmaşıklaştırarak çoğu zaman kültürel erozyona, kullanılan dilin unutulmasına ve ayrımcılığa yol açabilmektedir. Şehirde yaşan yerli halklar için dil kaybı temel bir sorundur. Ekvator, Meksika ve Peru'daki genç nesillerin; yerel dilleri konuşma ihtimali, kırsal bölgelerdeki akranlarına kıyasla daha düşüktür.

Yerli haklara ilişkin düzenleyici çerçeveler kapsamında şehirlerde yaşayan yerli halklara çok az atıf yapılmaktadır. Kanada'nın yerli nüfusunun %50'sinden fazlası şehirlerde yaşamaktadır. Kentlerdeki yerli halklara ilişkin analizler; eğitimin hayat kalitesini iyileştirmek açısından önemini ortaya koymaktadır. Kültürel açıdan uygun müfredatların ve uygulamaların eğitime eklenmesinin erken çocukluk eğitimi sonuçlarını iyileştirdiği de tespit edilmiştir.

Göç; köylerde ve şehirlerde eğitim planlamacıları açısından güçlükler oluşturmaktadır

Köylerdeki nüfusun azalması, özellikle de yüksek gelirli ülkelerde, eğitim planlamacıların, etkin kaynak tahsisi ile göçten etkilenen toplulukların refahı arasında bir denge kurmasını gerektirmektedir. Finlandiya, 1990-2015 yılları arasında, öğrenci sayısı 50'den az olan okullarının neredeyse %80'ini-toplamda 1.600'den fazla okulu-kapatmış ya da birleştirmiştir. Kentleşme ve doğurganlığın azalması da orta gelirli birçok ülkede benzer güçlükler yaratmaktadır. 2000-2015 yılları arasında Rusya Federasyonu'nda köy okulu sayısı 45.000'den 26.000'in de altına düşmüştür. 2000-2010 yılları arasında, Çin'de köylerdeki ilkokul sayısı %52 oranında azalmıştır.

Etkinliği arttırmak için okulları birleştirme seçeneğini değerlendiren hükümetler; okulların topluluklarda oynadığı önemli rolü ve diğer faydaları da göz önünde bulundurmalıdır. 2015 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları; daha küçük okullara devam eden öğrencilerin disiplin, geç kalma ve devamsızlık konularında daha az sorun yaşadığını ortaya koymuştur.

Başarılı bir birleştirme için etkilenen tüm taraflarla istişare yapılması ve maliyetlerin hesaba katılması gerekir. Litvanya devleti; kırsal bölgelerdeki küçük ilkokulları korumak için öncelik tedbirleri geliştirmiş ve yüzlerce yeni otobüsle okullara güvenli ulaşım sağlamıştır.

Bazı ülkeler; köylerdeki okulları, kaynakları ve eğitim olanaklarını paylaşarak hayatta kalmaları için teşvik etmektedir. Şili'de köy öğretmenlerinin toplanması ve ortak güçlükleri tartışması için 374 mikro-merkez bulunmaktadır. Çin devleti, 2011'den bu yana, küçük köy okullarını onarmak ve iyileştirmek için büyük tadilatlar yapmıştır. Çin'de sivil toplum kuruluşları (STK'lar), yerel topluluklar ve okullar kaynak paylaşım ağları da kurmuştur.

GECEKONDULARDA YAŞAYAN GÖÇMENLERİN EĞİTİM FIRSATLARI DAHA AZDIR

Dünyada 800 milyonu aşkın kişi, gecekondu bölgelerinde yaşamaktadır. Ulusal tanımlar ya da tahmin metodolojileri bu sayıları gerçekte olduğundan daha az gösterilebilmektedir. Gecekondularda yaşayan kişilerin birçoğu, köyden kente gelen göçmenlerdir ve devlet eğitimi de dâhil olmak üzere temel hizmetlere erişimden yoksundur. Gecekonducuların tahliye edilmesi ve başka bir yere yerleştirilmesi; okulu bırakma oranlarını ve devamsızlık oranlarını arttırmaktadır. 2016 yılında Bangladeş'te ortaokul çağında olsa da okul dışı kalan ergenlerin oranı, diğer kentsel bölgelerde karşılaştırıldığında, gecekondu bölgelerinde iki kat daha yüksektir.

Gecekondu bölgelerinde eğitim, veri toplama çalışmalarının önceliklerinden biri değildir, çünkü şehircilik tartışmaları; barınma, su ve sanitasyon ile ilgili güçlüklere odaklanmaktadır. Uluslararası Gecekonducu Ağı, 30'u aşkın ülkede veri toplamaktadır, fakat eğitimle ilgili topladığı veriler kısıtlıdır. Gecekondu bölgelerinde devlet okulları yerine hizmet veren ve kayıtlı olmayan özel okullardan dolayı, bu bölgelerdeki eğitim faaliyetleri gerçekte olduğundan daha eksik değerlendirilebilmektedir. Resmî rakamlar Kenya'nın Kibera şehrinde 100 okul olduğuna işaret etse de yürütülen açık haritalama projesi kapsamında şehirde 330 okul tespit edilmiştir. Gecekondu bölgelerinde çoğu zaman tek seçenek olan özel okullar, genelde yeterince denetlenmemektedir ve yeterli eğitim almamış eğitimcileri istihdam etmektedir. Nairobi gecekondularında öğretmen kalitesini arttırmak için yürütülen bir girişim; öğrencilerin okuryazarlık ve matematik becerileriyle ilgili sonuçları iyileştirmiştir.

Gecekondu bölgeleriyle ilgili şehircilik tartışmalarında, eğitime öncelik verilmesi gerekmektedir. Gecekondu sakinlerine mülkiyet ve sahiplik haklarının tanınması; eğitim sağlama açısından atılmış önemli adımlardır, çünkü devletler kendi arazileri olmayan alanlara yerleşmiş kişiler için eğitim altyapısına yatırım yapma konusunda çoğu zaman isteksizdir. Arjantin'de arazi tapusuna erişim, uzun vadeli eğitim iyileştirmeleri ile ilişkilendirilmiştir.

Kayıt ve belgelendirmeyle ilgili katı şartlar; göçmenlerin eğitimlerine fayda sağlayabilecek sosyal koruma programlarına katılımını çoğu zaman güçleştirmektedir. Kenya'nın gecekondu bölgelerinde uygulanan kentsel sosyal koruma programı, vatandaşlık tespiti yapılmasını gerektirmektedir; dolayısıyla önceden seçilen adayların %5'i mülteci olduğu ve Kenya vatandaşlığına sahip olduğunu doğrulayamadığı ya da çocukların hane reisi olduğu evlerde yaşadığı için programdan faydalanamamaktadır.

Uluslararası göç

İnsanlar; daha iyi bir yaşam ve iş fırsatlarına erişmek için göç ettiğinde, yeni sistemlere uyum sağlamak, yasal ve idari güçlüklerle baş etmek, dil engellerinin ve olası ayrımcılıkların üstesinden gelmek zorunda kalırlar. Göçmen alan ülkelerdeki eğitim sistemleri, yeni gelenlere hizmet sağlarken düzenleme maliyetleriyle karşı karşıya kalmaktadır.

2017 itibariyle dünyada 258 milyon uluslararası göçmen bulunmaktadır ve bu rakam dünya nüfusunun %3,4'üne karşılık gelmektedir. Bu göçmenlerin yaklaşık %64'ü yüksek gelirli ülkelerde yaşamaktadır. Bu ülkelerde göçmenlerin toplam nüfusa oranı, 2000 yılında %10 iken 2017'de %14'e çıkmıştır. Kuveyt, Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri de dâhil olmak üzere birçok Körfez ülkesinde göçmenler, çoğunluk grubu oluşturmaktadır.

Kosta Rica, Fildişi Sahili, Malezya ve Güney Afrika da dâhil olmak üzere orta gelirli bir dizi ülkede göç alma oranları; küresel ortalamanın iki ila üç katıdır. Diğer taraftan, dış göç oranları nüfusun %5'inden daha yüksek olan ülkeler arasında Arnavutluk, Gürcistan, Jamaika, Kırgızistan ve Nikaragua yer almaktadır. En büyük göç koridoru, Meksika'dan ABD'ye giden koridorudur. Doğu Avrupa'dan batı Avrupa'ya, kuzey Afrika'dan güney Avrupa'ya ve güney Asya'dan Körfez ülkelerine ulaşan koridorlar diğer önemli göç koridorları arasında yer almaktadır.

2015 yılında, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin çoğunda, 15 yaşındaki öğrencilerin en azından beşte biri göçmendir veya göçmen kökenlere sahiptir (**Şekil 2**). Bu rapor için yapılan tahmini hesaplamalardan birine göre, yüksek gelirli ülkelerde ortaokulların %80'inde öğrencilerin en az %5'i göçmen kökenlidir; okulların %52'sinde ise öğrencilerin en az %15'i göçmen kökenlidir.

ŞEKİL 2:

OECD ülkelerinin çoğunda 15 yaşındaki her beş öğrenciden en az biri, birinci ya da ikinci nesil göçmendir

15 yaşındaki öğrencilerin kökenine göre dağılımı, seçilen ülkeler, 2015

GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_4

Not: Bu rakama göçmen kökenli öğrencilerin daha da yüksek oranlara sahip olduğu şu beş ülke ve bölge dâhil değildir: Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi, Lüksemburg; Macao, Çin; Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri.

Kaynak: 2006 ve 2015 PISA ve 2015 TIMSS temelinde, GEM Raporu ekibi analizi.

Göç, eğitimi etkilemekte ve eğitimden etkilenmektedir

Göçmenler; rastgele oluşmuş bir nüfus değildir. Göçmenlerin göçmen olmayan kişilerden temel farklılıkları; göçmenlerin daha eğitimli olması (daha faydalı bilgilere erişmelerine yardım eder), ekonomik fırsatlardan istifade etmesi, aktarılabilir beceriler kullanması ve göçü finanse etmesidir. 2000 yılında, küresel dış göç oranları; yükseköğretim kurumlarından mezun olan kişiler arasında %5,4, ortaöğretim kurumlarından mezun kişiler arasında %1,8 ve ilköğretim kurumlarında mezun olan kişiler arasında %1,1 olarak gerçekleşmiştir.

> “2000 yılında, küresel dış göç oranları; yükseköğretim kurumlarından mezun olan kişiler arasında %5,4, ortaöğretim kurumlarından mezun kişiler arasında %1,8 ve ilköğretim kurumlarında mezun olan kişiler arasında %1,1 olarak gerçekleşmiştir”

Göç sırasındaki eğitim düzeyi, göçmenlerin sınırları geçme koşullarıyla da bağlantılıdır: Gerekli belgeleri olmadan El Salvador, Haiti, Meksika ve Nikaragua’dan ABD’ye gelen kişilerin eğitim düzeyi; geçici sözleşmelerle ülkeye gelen kişilere kıyasla genelde daha yüksektir, fakat yasal olarak ülkede ikamet eden kişilere kıyasla daha düşüktür.

Göçün eğitim düzeyi ve başarısı üzerindeki etkisini anlamak için iki temel karşılaştırma yapmak gerekir. İlk karşılaştırma; göç eden kişilerle göç etmeyen kişiler arasındadır, fakat bu gruplar arasında göç etme kararı dışında farklılıklar da bulunur (Örneğin ülkede kalmış olsalar eğitim düzeyleri daha yüksek olabilecek göçmenler). İkinci karşılaştırma; göçmenler ve yerli halk arasındadır ve bu iki grup arasında da göçmen statüsünün dışında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bazı örneklerde, göç politikalarındaki seçici yaklaşım; göçmenlerin yerli halktan daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olması anlamına gelebilmektedir. Bazı örneklerde ise göçmenler, eğitim kalitesi düşük olan okulların bulunduğu daha yoksul bölgelerde yaşayabilmektedir, bu da göçmen çocukların eğitim düzeyini ve başarısını etkileyen bir faktördür.

GÖÇ, GERİDE KALAN KİŞİLERİN EĞİTİMİ ÜZERİNDE DE ETKİLİ OLMAKTADIR

Göçmenler çoğu zaman çocuklarını arkalarında bırakmaktadır. Tahminlere göre, Filipinler’de yaşayan 1,5 milyon ila 3 milyon çocuğun en az bir ebeveyni yurtdışına göç etmiştir. Göçmenlerin havale ettikleri para, eğitim açısından kilit bir rol oynayabilmektedir.

2017 yılında, haneler, küresel olarak 613 milyar ABD doları tutarında havale almıştır. Bu tutarın 466 milyar doları düşük ve orta gelirli ülkelere gönderilmiştir- bu tutar, resmî kalkınma yardımı tutarının üç katına karşılık gelmektedir. Mutlak terimlerle bakıldığında, en yüksek tutarda havale alan ülkeler Hindistan ve Çin’dir; fakat havalelerin gayrisafi yurtiçi hasılaya oranının en yüksek olduğu ülkeler Kırgızistan ve Tonga’dır.

Teoride, havale edilen paranın eğitim üzerindeki etkisi olumlu da olabilir, olumsuz da olabilir. Gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi, bir nevi sigorta etkisi yaratmaktadır: Ailelerin eğitim masrafından kısma ihtimali azalmaktadır. Ek gelir, hane harcamalarını arttırsa da eğitim diğer bir harcama türüyle rekabet hâlindedir; çocuklar, göçmen işgücünün yerini almak zorunda kalabilmektedir ve ebeveyn etkisinin bulunmayışı çocukların eğitimini engelleyebilmektedir. Havaleler, bir tür “göç kültürü” de yaratabilmektedir; yurtdışındaki az vasıflı ya da yarı vasıflı işgücünün sağladığı yüksek gelir, ülkede eğitime devam etme motivasyonunu azaltabilmektedir.

Uygulamada, Sahraaltı Afrika’da ve Orta, Güney ve Güneydoğu Asya’da bulunan 18 ülkede yapılan bir dizi araştırmaya göre, uluslararası havaleler, hanelerin eğitim harcamasını ortalama olarak %35 oranında arttırmıştır. Bu etki, Latin Amerika’da daha da büyüktür (%53).

SDG 10.c hedefi kapsamında göçmenlerin havale işlem maliyetlerinin %3'ün altına indirilmesi için çağrıda bulunulmaktadır. Hâlihazırda, bu maliyet ortalama %7,1'dir. Geleneksel bankalar; %11'lik oranla en pahalı kanallardır ve Afrika'daki bazı aracılar %20'ünün üzerinde işlem masrafı almaktadır. Eğitim harcamalarının hanenin toplam harcaması içinde aldığı payın %4 olduğu varsayıldığında, havale işlem maliyetlerinin %3'e indirilmesi, hanelerin her yıl eğitim için ilave olarak 1 milyar ABD doları daha harcamasına olanak sağlayabilir.

Birçok araştırmada göçmen havale ettikleri paranın eğitim üzerindeki etkisinin genel olarak olumlu olduğuna işaret edilmektedir. Filipinler'de uluslararası havalelerde %10 oranında bir artış, okula devam oranını %10'dan daha fazla arttırmış ve çocuk işçiliğini haftada üç saatten de fazla azaltmıştır. Etkiler, cinsiyete göre farklılık gösterebilmektedir. Ürdün'de havaleler; zorunlu eğitim sonrasında, sadece erkeklerin eğitime devam oranları üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır.

Olumlu bulgular; özellikle seçici göç koridorlarını ya da kayıt oranlarının daha baştan düşük olduğu bağlamları yansıtıyor olabilir. Az vasıflı göçmenlerin kullandığı bazı göç koridorlarında, eğitim sonuçları üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin bulgular mevcuttur. Uluslararası havaleler, Guatemala'da okula kayıt ihtimalinde büyük bir azalmayla ilişkilendirilmiştir; bununla birlikte, okula kayıt olan öğrenciler havaleler sayesinde daha başarılı olmaktadır. Meksika'nın kırsal bölgelerinde geride kalan öğrencilerin eğitim sonuçları havalelerden olumsuz yönde etkilenmektedir.

GÖÇMENLER, VARIŞ ÜLKELERİNDE EĞİTİM İÇİN ÜCRET ÖDEMEKTEDİR

Göçmenler; varış ülkelerinde, eğitim sistemini çoğu zaman erken terk etmektedirler. 2017 yılında Avrupa Birliği'nde 18-24 yaşları arasındaki yerli öğrencilerin %10'u, yabancı uyruklu öğrencilerin ise %19'u okulu erken bırakmıştır. Okulu bırakma eğilimi, ülkeye varış yaşına da bağlıdır; sonuçlar, öğrencilerin ev sahibi ülkelere zorunlu eğitim döneminin başında mı, ortasında mı yoksa sonunda mı geldiğine bağlı olarak büyük ölçüde değişmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ne 7 yaşında gelen Meksikalı göçmenlerin %40'ı, 14 yaşında gelenlerin ise %70'i ortaokulu terk etmiştir.

Bununla birlikte, göçmenlerin eğitim durumu; yerli halkın ve ülkelerinde kalanların eğitim durumundan daha hızlı iyileşmektedir. Almanya'da ailelerinin eğitim düzeyi ortalamanın altında olan Alman öğrenciler, göçmen akranlarına kıyasla daha yavaş bir ilerleme kaydetmiştir. Latin Amerika ve Karayip ülkelerinin 10'da 8'inde göçmen çocukları, göç etmeyen ailelerin çocuklarından ortalama 1,4 yıl daha fazla eğitim görmüştür.

Eğitim kazanımları açısından eksiklikler nesillere yayılabilmektedir. 2015 PISA sonuçlarına göre, 15 yaşındaki göçmenler arasında ilk neslin %49'u, ikinci neslin %61'i okuma, matematik ve fen bilimlerinde en az seviye 2 düzeyinde yetkinlik göstermiştir, yerli öğrenciler arasında bu oran %72'dir. Kanada, Almanya ve İtalya'da yerli halklar; özellikle de yükseköğretim düzeyinde, ikinci nesil göçmenlerle karşılaştırıldığında, avantajlarını sürdürmektedir.

Altı ülkede yaşayan ikinci nesil Türk göçmenlerin karşılaştırılması sonucunda, Almanya'daki göçmenlerin yalnıza %5'inin, fakat Fransa'daki göçmenlerin %37'sinin üniversite eğitimine erişimi olduğu tespit edilmiştir. Fransa'daki kurumsal faktörler, örneğin okul öncesi eğitime erken erişim, ortaöğretimde öğrencilerin becerilerine göre daha geç yönlendirilmesi ve düşük beceri seviyesiyle bile yükseköğretim kurumlarına erişim sağlanması, aradaki farkı açıklamaya yardımcı olabilir.

Düşük sosyo-ekonomik statü, OECD ülkelerinde yaşayan göçmenlerin öğrenim eksikliklerinin yaklaşık %20'sini açıklamaktadır; bu oran Fransa ve Yunanistan da dâhil olmak üzere bazı ülkelerde %50'ye kadar çıkabilmektedir. OECD ülkelerindeki göçmen öğrencilerin sınıf tekrarlama ihtimali, yerli öğrencilerin sınıf tekrarlama ihtimalinin neredeyse iki katıdır.

Göç ve vatandaşlık politikaları, okula erişimi engellemektedir

Eğitim hakkı ve genel olarak ayrımcılık yapmama ilkesi; Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde tanınmaktadır. Göç konusunu özel olarak ele alan bir uluslararası sözleşme; eğitim sistemi bağlamında göçmen ve mültecilere, vatandaşlarla eşit bir şekilde davranılması gerektiğini onaylasa da bugüne kadar sadece dört ülkeden biri bu sözleşmeyi imzalamıştır ve bu ülkelerin hepsi de göçmen gönderen ülkelerdir. Uygulamada kısıtlayıcı göç politikaları, tutarsız kanunlar ve ev sahibi ülkede belgelendirmeye ilişkin katı şartlar; göçmenlerin eğitim hakkından yararlanmasını engelleyebilmektedir.

Bazı ulusal kanunlar da anayasal eğitim hakkını baltalayabilmektedir. Kıbrıs ve Slovakya'da okullar, geçerli belgeleri olmayan aileleri göç makamlarına bildirmekle yükümlüdür. Güney Afrika'da, 2002 Göç Yasası, belgesiz göçmenlerin okula kaydolmasını engellemektedir.

Mevzuatta yabancı uyruklu halkların eğitim haklarının tanınması, eğitim hakkını hayata geçirme ihtimalini arttırmaktadır. Arjantin'in 2006 Tarihli Millî Eğitim Kanunu'nda ülkede ikamet eden herkese eğitim hakkı tanınmaktadır. Slovenya'nın ilkokullara ilişkin yasasında, vatansız kişilerin eğitim hakkı da açıkça belirtilmektedir.

Kapsayıcı bir yasal çerçeve, bölgesel ya da yerel ayrımcı uygulamaları önlemek için yeterli olmayabilir. Okullar; öğrenciyi kayıt etmek için nüfus kâğıdı, daha önce alınan eğitime ilişkin belgeler, ulusal kimlik belgeleri ya da ikamet belgesi gibi belgeler talep edebilmektedir. Şili'de yaşayan Haitili göçmen sayısı 2010 yılında 5.000 iken bu sayı 2017'de 105.000'e çıkmıştır ve ilgili politika kapsamında tüm çocuklara devlet eğitimi sağlanması şart koşulsa da uygulamada eğitim hizmetlerinin sunulması, yerel devlet yetkililerinin takdir yetkisine bağlıdır. Özbekistan'daki okul yetkilileri; kayıttan önce çoğu zaman ikamet belgesi, bir pasaport ya da ulusal dilde yetkinlik istenmektedir.

Kanunların kayıt için eksiksiz belgeler gerektirmediği, okullardaki görevlilere resmî olarak açıklanarak görevlilerin bu konuda daha rahat olması sağlanabilir ve güçlü bir ulusal yasal çerçeve, bireylere şikâyetlerini iletmeleri için yollar sunabilir. 2014'te İtalya ve Türkiye; belgelendirmenin kayıt için zorunlu olmadığını açıklayarak bu hususa netlik getirmiştir. Fransa'da ebeveynler; ayrımcı kayıt kararlarıyla ilgili olarak düzeltme sağlanması için kamu denetçisine ya da mahkemelere başvurabilmektedir.

Yine de belgesiz göçmenler, eğitime erişim konusunda engellerle karşılaşabilmektedir. 2014 yılında 11 milyon belgesiz göçmenin yaşadığı ABD'de, sınır dışı edilme tehlikesi çocukların okula gitmesine engel olmuştur: 2017'nin Şubat ayında, bir göçmen baskının ardından Las Cruces, New Mexico okul bölgesinde devamsızlık düzeyi %60 oranında artmıştır. 2012'de Çocukluk Döneminde Gelenler için İşlemlerin Ertelenmesi programı, ülkeye çocukken gelen 1,3 milyon belgesiz gence, sınır dışı edilme riskine karşı koruma sağlamaktadır ve çalışma izni fırsatı sunmaktadır. Tahminlere göre bu program; nitelikli göçmenler koşulları yerine getirdiği için, ortaöğretim kurumlarından mezun olma oranlarını %15 arttırmıştır.

Sömürü karşısında özel bir savunmasızlığı bulunan refakatsiz göçmen küçüklerin eğitim ihtiyaçları çoğu zaman karşılanmamaktadır. Tüm dünyada bu çocukların sayısı, 2010-2011'de 66.000 iken 2015-2016'da 300.000'e çıkmıştır. Avustralya, Yunanistan, Endonezya, Malezya, Meksika, Nauru ve Tayland da dâhil olmak üzere birçok ülkede, göçmen gözetiminde olan çocuk ve gençlerin eğitime erişimi yoktur ya da çok kısıtlıdır. 2011 ve 2016 yılları arasında İtalya'ya ulaşan 86.000 küçüğün yaklaşık %73'ü refakatsizdir. Bu çocukları korumayı amaçlayan 2015 ve 2017 mevzuatına rağmen, çocukların sadece küçük bir azınlığı okula devam etmektedir.

Belge eksikliği, tüm dünyada bazıları göçmen çocukları olan 10 milyon vatansız kişi için engeller oluşturabilmektedir. 700.000 vatansız kişinin yaşadığı Fildişi Sahili'nde eğitime erişim için vatandaşlık kanıtı sunulması gerekmektedir. Binlerce Haitili göçmeninin vatandaşlıktan çıkartıldığı Dominik Cumhuriyeti'nde, 2012 yılında 6-13 yaşındaki çocuklar arasında ilkokul ağına devam oranı; Haiti'de doğan çocuklar arasında %52 iken diğer ülkelerde doğan göçmenler arasında %82'dir.

Eğitim politikaları, göçmenlerin okula erişimini destekleyebilmektedir

Erken çocukluk programları ve dil desteği programlarının yanı sıra, gruplama, seçme ve ayrımcılıkla ilgili politikalar eğitime erişimi iyileştirme konusunda kilit bir rol oynamaktadır.

Göçmenlerin erken çocukluk programlarına katılımı, temel bir dayanak oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretim programlarına devam eden 15 yaşındaki göçmenlerin ortalama okuma puanı, bir yıllık okul eğitimine karşılık gelecek bir düzeyden daha yüksektir. Belgesiz göçmenlerin erken çocukluk programlarına erişimi güç olabilmektedir: Amerika Birleşik Devletleri'nde 3-4 yaşlarındaki belgesiz çocukların okul öncesi eğitime kayıt oranları hem belgeli göçmenlerin hem de yerel çocukların gerisindedir.

Dil yetkinliğinin bulunmayışı, eğitim açısından bir dezavantajdır; çünkü sosyalleşmeyi, ilişkiler kurmayı, aidiyet duygusu geliştirmeyi engeller ve ayrımcılık riskini arttırır. 2012'de yirmi üç yüksek gelirli ülkede yaşayan ve okuryazarlık düzeyi düşük olan ilk nesil göçmen öğrencilerin %53'ü, okul dışı okuryazarlık kurslarında kayıtlıdır.

Hazırlık sınıflarının süresi değişiklik gösterebilir; bu süre Belçika, Fransa ve Litvanya'da bir yılken Yunanistan'da dört yıldır. Almanya'nın "hoş geldiniz sınıfları" göçmen kökenli öğrencilere dil ağırlıklı, ayrı bir öğretim programı sunmaktadır. İspanya'daki bölgeler şu üç modelden birini izleme eğilimindedir-öğrencilerin günün belirli bölümünde devam ettikleri geçici sınıflar, yoğun uygulama sınıfları ve dil desteğinin ötesine geçerek aileler ve okullar arasında bağlar inşa eden kültürler arası sınıflar. Devletlerin göçmenleri diğer öğrencilerden çok uzun bir süre boyunca ayrı tutan okullaşma uygulamalarından kaçınması gerekir; çünkü bu tür uygulamalar dezavantajları ve eksiklikleri arttırabilmektedir.

Erken dönemde yapılan beceri temelli seçimler; göçmen öğrencilerin aleyhinde olma eğilimindedir; göçmenlere yönelik fırsatları azaltmaktadır, eşitsizliğe ve öğrencilerin sosyal kökenleri ile aldıkları sonuçlar arasında daha güçlü bir ilişkiye yol açmaktadır. İtalya'da genel ortaöğretim kurumlarından mezun olan göçmenlerin %59'u üniversiteye geçiş yapmıştır, meslek okulları mezunlarında bu oran %33 ve teknik okul mezunları arasında %13'tür.

Göçmen öğrenciler; genelde banliyö bölgelerinde, akademik standartları ve performans düzeyleri düşük okullarda yoğunlaşma eğilimindedir. Yerel halka mensup öğrenciler daha zengin mahallelere taşındıkça ayrımcılık sorunu daha da kötüleşmektedir. İngiltere'de İngilizce konuşan göçmenlerin, anadili İngilizce olan dezavantajlı öğrencilerle aynı okula gitme ihtimali daha yüksektir. Göçmenlerin oranı da dezavantajlı yerli öğrenciler için eğitim sonuçlarını kötüleştirebilmektedir. Norveç'te okula giden göçmenlerin oranındaki yüzde 10'luk bir artış, yerel öğrencilerin okulu bırakma oranındaki yüzde 3'lük artışla ilişkilendirilmiştir.

Ülkeler, göçmenlerin ayrımcılığa uğramasıyla mücadele etmek için çeşitli araçlar kullanmaktadır. İtalya'da 2010 tarihinde bir genelge yayımlanarak ilk nesil göçmenlerin sınıftaki azami oranı %30 olarak belirlenmiştir. Uygulamada, ilkokul sınıflarının %17'si bu sınırı aşmıştır. Fransa ve Almanya'da okullarda ayrımcılığı azaltmaya yönelik politikalara ve reformlara rağmen, ebeveynler; çocukları için atanan okullardan kaçınmak için yeni yollar bulmaktadır ve okullar; ebeveynlerin dinî tercihleri ya da yabancı dil öğretim tercihleri doğrultusunda ayrı sınıflar oluşturmak için yollar araştırmaktadır. Berlin'in dört ilçesindeki 108 okul bölgesinin analizi; her beş okuldan birinde, göçmen kökenli çocukların o bölgede yaşayan öğrenci sayısının iki katı olduğunu ortaya koymuştur.

BAZI DEVLETLER; GÖÇMEN ÖĞRENCİ ORANI YÜKSEK OLAN OKULLARA DESTEK VERMEYİ HEDEFLEMEKTEDİR

Göçmen ya da mülteci öğrenci sayısının yüksek olduğu okulların finansman ihtiyaçlarının daha fazla olması muhtemeldir. Formül temelli finansman, dezavantajla ilişkilendirilen faktörlerle nitelendirilen okullara ek kaynaklar tahsis ederek eşitliği arttırmayı amaçlamaktadır. Bazı programlar göçmenleri net bir faktör olarak okul finansmanına dâhil edilmektedir. Litvanya; yerel bir azınlığa mensup öğrenciler için okul bütçelerine ilave olarak %20 oranında ve ülkede ilk eğitim-öğretim yılında olan göçmenler için ilave olarak %30 oranında hibe sağlanmaktadır.

Bu tür uygulamalar, istisnai uygulamalardır; bununla birlikte göçmen ve mülteci öğrenciler, ilave finansman ihtiyacını dolaylı olarak da tetikleyebilmektedirler. Finansman; her ikisi de göçmenler arasında yaygın görülen, öğretim dilinde düşük yeterlilik düzeyine ya da mahalle düzeyinde sosyo-ekonomik yoksunluğa odaklanabilir. İngiltere'de (Birleşik Krallık) yeni uygulamaya konulan Ulusal Finansman Formülü programı ile göçmenlere özel fonlar kaldırılmıştır; fakat "yoksunluk", "önceki eğitim düzeyinin düşüklüğü" ve "ikinci bir dil olarak İngilizce" gibi dezavantajları gidermek için fonlar tahsis edilmiştir.

Göçmen ve mülteci öğrencileri desteklemeye yönelik ilave kaynaklar, çoğu zaman temel finansman formülünün ötesine geçmektedir. Danimarka; 2008-2011 yılları arasında, göçmen aileler ve okullar arasında işbirliğini güçlendirmek amacıyla, okul ve ev danışmanları gibi kaynaklar ve faaliyetler için yaklaşık 3 milyon ABD doları tahsis etmiştir.

Bazı ülkeler, finansman formülleri dışında, dil programlarına destek vermeyi hedeflemektedir. ABD İngilizce Dil Edinim Programı, eyalet formül hibeleri kapsamında, her yıl İngilizce öğrenicilerin oranı doğrultusunda, yaklaşık 740 milyon ABD doları tahsis etmektedir. Okullar, dil eğitimi programlarını uygulamak için bu finansmanı kullanmaktadır. Göçmen öğrenciler ve aileleriyle ilişki kurarken güçlüklerle karşılaşan öğretmenleri hedefleyen ilave destekler de sağlanabilmektedir.

Göçmen ve mülteci öğrencilerle bağlantılı ve hedef-odaklı destek programları kapsamında okulların ve idarelerin karşılaştıkları yapısal güçlükler, gözden kaçırılabilmektedir. Eğitim düzeyi düşük olan göçmenler ve mülteciler hâlihazırda personeli yetersiz olan okul idarelerinin bulunduğu mahallelerde yoğunlaşma eğilimindedir. Öğretmene ihtiyaç duyan okullara öğretmen çekmek için normal okul bütçesi dışında teşvikler sağlanması güçtür. Bunun yanı sıra, siyasi kararlar; ABD'de olduğu gibi geçici (ad-hoc) finansmanı ya da ilave bütçe desteği programlarını büyük ölçüde etkileyebilmektedir.

OKURYAZARLIK VE DİL PROGRAMLARI YETİŞKİN GÖÇMEN VE MÜLTECİLERİN DAHİL EDİLMESİ AÇISINDAN TEMEL BİR DAYANAKTIR

Okuryazarlık becerileri; göçmen ve mülteciler arasında, büyük ölçüde farklılık göstermektedir. 2016'da Almanya'da sığınmacılarla yapılan bir araştırma; katılımcıların %15'inin okuma yazma bilmediğini, %34'ünün Latin alfabesinde okuma yazma bildiğini ve %51'inin başka bir alfabede okuma yazma bildiğini ortaya koymuştur. Yetişkinlerin okuryazarlığı; göçmen ve mültecilerin hoş karşılanma ve aidiyet hissini, iletişim kurma yetkinliğini ve günlük ihtiyaçlarını karşılama becerisini arttırabilmektedir. Ev sahibi ülkenin dilinde yetkinlik kazanılması; iş fırsatlarının ve kazançların artmasıyla ve kişinin kendisi tarafından bildirilen sağlık durumunun iyileşmesi ile de ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte, yetişkin mülteci ve göçmenler için devlet tarafından sunulan geniş çaplı okuryazarlık programlarına nadiren rastlanmaktadır.

Tasarlanan programlar, göçmen ve mülteci çeşitliliği göz önünde bulundurularak; esnek olmalıdır ve bu programların yoğunluğu, içeriği ve uygulama takvimi çeşitlilik göstermelidir. Anadillerinde okuma yazma bilmeyen öğrenciler, özel güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bir tahmine göre, hiç örgün eğitim görmemiş ya da çok az eğitim görmüş kişilerin ikinci bir dilde okumada temel düzeye ulaşması, sekiz kata kadar daha uzun sürebilmektedir. Finlandiya'da, öğrenme hızının yavaşlığı, sağlanan eğitim süresinin okuma-yazma bilmeyen yetişkinler için çok kısa olabileceğine işaret etmektedir.

Bu tür öğrenicilere yardım etmek için öğretmenlerin, göçmenlerin gündelik hayatta karşılaşabileceği güçlüklerin üstesinden gelmelerine yardım etmeye yönelik materyaller kullanma becerilerine sahip olmaları gerekir. Viyana'da uygulanan *AlfaZentrum für MigrantInnen* programı; öğrencilere, iş yerlerinden ya da evlerinden anlamak istedikleri materyaller sağlamaktadır.

Yetişkin göçmenlere eğitim ve öğretim hizmetlerinin anadillerinde sağlanması, ilk etapta bu kişilerin okuryazarlık becerilerini kazanmasını desteklemek açısından etkili bir yol olabilmektedir. Norveç'te yetişkinlere yönelik öğrenme merkezleri; ilk etapta verilen okuryazarlık derslerinde, eğitim düzeyi en yüksek olan göçmen öğrenicilerle çalışmaya başlamıştır. Bu göçmenler; derslerde asistanlık yaparak öğretmenler ve öğrenciler arasındaki anlama güçlüklerinin aşılmasına yardım eden bir köprü görevi görmektedir.

Finansman yetersizliği; özellikle de İngiltere örneğinde olduğu gibi devlet kaynaklarının ve desteğinin politikayla uyuşmadığı durumlarda, program sunumunu sınırlandırabilmektedir. Yoksulluk, güvenlikle ilgili kaygılar ve kültürel açıdan uygun programların yetersizliği de bireyleri, özellikle de kadınları, derslere katılmaktan alıkoyabilmektedir. Yeni gelen kişilerin kendi etno-linguistik gruplarının bulunduğu yerleşim bölgelerinde toplanması, yerli halkla teması azaltarak dil öğrenme eğilimini azaltabilmektedir. Bazı göçlerin geçici doğası da yeni bir dil öğrenme motivasyonunu azaltabilmektedir.

Dil programları; uyarlanabilir ve kültürel açıdan hassas olmalı ve yeterli kaynaklara da sahip olmalıdır. Göçmenlerin ve mültecilerin planlama ve öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesi, yardımcı olabilmektedir. Yeni Zelanda'da program tasarlanırken devlet; kurslarda istenilen özellikler ve erişim engelleri konusunda, mevcut göçmenlere ve geçmişte göçmen olan kişilere danışmıştır.

İstihdam; ülkeye varan göçmen ve mültecilerin temel önceliği olduğundan, entegrasyon ve dil edinimi faaliyetleri, işgücü katılımı ile ilişkilendirilebilir. Cabo Verde'de uygulanan Cabo Verde'de Yaşayan Afrikalı Topluluklara Mensup Göçmenlerin Okuryazarlığını ve Eğitimini Teşvik Etme Programı, okuryazarlık kursu ve Portekizce kursunun yanı sıra bilgisayar becerileri ve marangozluk gibi mesleki eğitim kurslarını kapsamaktadır. Almanya devletinin entegrasyon kursu, 600 saatlik Almanca dersini içermektedir ve Almancada B1 yetkinlik düzeyine ulaşan mülteciler, işle ilgili dil eğitimi almaya hak kazanmaktadırlar.

GÖÇMENLER, FİNANSAL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYMAKTADIR

Finansal okuryazarlık; geleneksel olarak göçmen gönderen birçok ülkede ve düşük vasıflı göçmen topluluklarında düşük düzeydedir. Bu durum, göçmenleri ve mültecileri dolandırıcılık ya da finansal sömürü tehlikeleri karşısında savunmasız bırakmaktadır. Özellikle de ev sahibi ülkelerdeki mali sistemler, sosyal yardım sistemleri ve para gönderme kanalları göçmenlere ilk başta oldukça karmaşık görünebilmektedir.

OECD Uluslararası Finansal Eğitim Ağı gibi küresel girişimler; finansal kapsayıcılığı teşvik eden daha geniş kapsamlı gündemler çerçevesinde, göçmenlere de odaklanmaktadır. Göçmenlere yönelik finansal eğitim programları; çoğu zaman uluslararası kuruluşların, kamu kurumlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve özel sektör paydaşlarının bir kombinasyonunu içermektedir.

Endonezya, 2013 yılında ulusal bir finansal okuryazarlık stratejisi kabul etmiştir. Bu strateji; Dünya Bankası'yla ortaklaşa gerçekleştirilen bir program kapsamında elde edilen bulgulara dayanmaktadır ve potansiyel göçmenlerin önemli finansal kararlar aldığı anları hedefleyen bir eğitimi içerir. Fas Finansal Eğitim Vakfı; Fas'taki göçmenler için finansal eğitim programları oluşturmak amacıyla, Uluslararası Göç Örgütü ile işbirliği yapmıştır. Romanya'da Uluslararası Göç Örgütü, MasterCard Vakfı'yla birlikte, göçmen ve mültecilerin entegrasyonuna destek vermek amacıyla, çocuklar, kadınlar ve özel gereksinimi olan insanlar da dâhil olmak üzere savunmasız gruplara öncelik veren ortak bir girişim başlatmıştır.

Finansal okuryazarlık düzeyi iyi olan göçmenler bile ülkede kullanılan finansal terimlere ve finansal ürünlerin özelliklerine aşina olmayabilir. Hem kendi memleketlerindeki hem de ev sahibi topluluklardaki finansal kurumlara güvenmiyor da olabilirler. Belgesiz göçmenler ve yeni gelen göçmenler; çoğu zaman finansal hizmetlere erişmek için istenen bilgilerin kendilerini tespit etmek ve sınır dışı etmek için kullanabileceğinden korkmaktadır. Finans sektörü; göçmenlere ve göçmenlerin memleketlerindeki ailelerine uygun ve kültürel açıdan hassas ürünlere sahip değildir.

Finansal eğitimin göçmenlerin ekonomik refahı üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular, karma özellikler göstermektedir. Katar'da Hintli göçmenler hakkında yapılan bir araştırmada, finansal eğitimin, finansal kararlar üzerinde küçük de olsa bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Avustralya ve Yeni Zelanda'da yapılan çalışmalarda ise finansal okuryazarlık programlarının resmî bankacılık kanallarının kullanılması üzerinde kayda değer bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Yerinden edilme

Dünyada yerinden edilen kişi sayısı; İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana en yüksek düzeye ulaşmıştır. Yerinden edilen kişiler genelde dünyanın en yoksul ve en az hizmet götürülen kısımlarından gelmektedir ve yerinden edildikleri için eğitim haklarından mahrum kaldıklarında, bu kişilerin savunmasızlığı daha da artmaktadır

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) koruması altında yaklaşık %52'si 18 yaşından küçük olmak üzere 19,9 milyon mülteci vardır. 5,4 milyon Filistinli mülteci ise Birleşmiş Milletler Yakındoğu Filistin Mültecilerine Yardım Ajansı'nın (UNRWA) koruması altındadır. Mültecilerin yaklaşık %39'u, çoğu Sahraaltı Afrika'da bulunan kolektif merkezlerde ya da yönetim altında bulunan veya mültecilerin kendileri tarafından kurulan kamplarda ya da transit geçiş kamplarında kalmaktadır. Geri kalan mültecilerin çoğu; bireysel olarak kentsel bölgelerde, kendi ikamet adreslerinde yaşamaktadır.

> "Eğitimden mahrum kaldıklarında, zorla yerinden edilen kişilerin savunmasızlığı daha da artmaktadır"

Buna ek olarak, çatışmalar nedeniyle, 40 milyon kişi iç göçe zorlanmıştır. İç göçe zorlanan kişi sayısının en yüksek olduğu ülke Suriye Arap Cumhuriyeti'dir. Bunun yanı sıra, 19 milyon kişi, doğal afetler nedeniyle yer değiştirmek zorunda kalmıştır. Çin, doğal afetler nedeniyle göç eden en çok sayıda kişiye ev sahipliği yapmaktadır.

ŞEKİL 3:
Düşük gelirli ülkelerdeki ergenlik çağındaki çocukların sadece %11'i ortaokula kayıtlıdır.
5-17 yaşları arasındaki kayıtlı göçmenlerin yüzdesi, eğitim düzeyine göre, 2017

GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_2
Kaynak: BMMYK (2018).

Yerinden edilen kişilere yönelik eğitim hem erişim hem de kalite açısından geride kalmaktadır

Yerinden edilen kişilerin eğitim durumunu belirlemek güçtür; fakat BMMYK tarafından yapılan tahmini hesaplamalara göre, mültecilerin ilkokula kayıt oranı %61 ve ortaokula kayıt oranı %23'tür. Düşük gelirli ülkelerde ise bu oranlar; ilkokulda %50'nin ve ortaokulda %11'in altındadır (**Şekil 3**). 2017 yılında, genel olarak, 5-17 yaşları arasındaki yaklaşık 4 milyon mülteci, okul sisteminin dışında kalmıştır.

Mülteci kayıt oranları; ülkeler arasında ciddi farklılıklar gösterebilmektedir. 2016'da Etiyopya'da mültecilerin ortaöğretimde brüt okullaşma oranı, ilçeden ilçeye değişiklik göstermiş olup bu oran Samara ilçesinde %1 iken Jijiga ilçesinde %47'ye kadar çıkmıştır. Pakistan'da 2011 yılında Afgan mülteciler için ilköğretim düzeyinde net okullaşma oranı (%29); ulusal düzeyin (%71) yarısından daha azdır.

Öte yandan, Afgan mülteci kız çocukları arasında okullaşma oranı (%18) erkek çocukların okullaşma oranının (%39) yarısına karşılık gelmenin yanı sıra, Afganistan'da yaşayan kızların ilkokula gitme oranının yarısından da daha azdır. Mülteciler; genelde ev sahibi ülkelerde yeterince hizmet alamayan bölgelere gelmektedirler. Uganda'ya Güney Sudan'dan gelen mülteciler, 2016 yılında ortaöğretim için net devam oranının, ulusal oranın yarısından da az olduğu yoksul Batı Nil bölgesine yerleşmiştir.

Mülteci eğitiminin kalitesi hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır, fakat verilerin mevcut olduğu yerler için durum hiç parlak değildir. Kenya'daki Dadaab mülteci kampında, ilkokul öğretmenlerinin %8'i diplomalı ulusal öğretmenlerdir ve mülteci öğretmenlerin 10'undan 6'sı eğitim almamıştır.

İÇ GÖÇE ZORLANAN KİŞİLERİN İZLEDİKLERİ EĞİTİM YOLLARINI TAKİP ETMEK GÜÇTÜR

Çatışmalardan etkilenen birçok ülkede, iç göç; hâlihazırda zor durumda olan eğitim sistemlerinin üzerindeki yükü daha da arttırmıştır. Kuzeydoğu Nijerya'da kısa süre önce yapılan eğitim ihtiyaçları değerlendirmesinde 260 okul alanının %28'inin mermi, bomba ya da şarapnellerden zarar gördüğü; %23'ünün ateşe verildiği; %32'sinin yağmalandığı ve %29'unun silahlı gruplara ya da orduya yakın mesafede bulunduğu tespit edilmiştir.

BMMYK, 2018'in Ocak ayı itibariyle, Ukrayna'da 1,8 milyon kişinin iç göçe zorlandığını bildirmiştir. İç göçe zorlanmış kişilerin çoğuna ev sahipliği yapan Dnipro, Kharkiv, Kiev ve Zaporizhzhia şehirlerinde eğitim kurumları; sınıf alanı ve kaynak kıtlığı ile karşı karşıyadır. Devlet; bu sorunu çözmek için ek okula alanları oluşturmuştur, devlet üniversitelerini çatışmalı bölgelerden başka alanlara taşımıştır, kayıt usullerini basitleştirmiştir, öğrenim ücretlerini karşılamıştır ve iç göçe zorlanan kişilere krediler ve ders kitapları da dâhil olmak üzere teşvikler sağlamıştır.

Doğal afetler, özellikle de Asya ve Pasifik bölgesinde eğitimi aksatmaktadır. Filipinler'de her yıl ortalama 20 tayfun olmaktadır ve ülkede volkanik patlama, deprem ve toprak kayması meydana gelme riski de oldukça yüksektir. Ülke; afet riskini azaltmak için tedbirler almıştır. Gerekli eğitim kaynaklarına sahip ve tayfuna dayanıklı okulların erişime sunulması sayesinde, eğitim süresi ortalama olarak 0,3 yıl arttırılmıştır.

Mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine dâhil edilmesi gerekmektedir

Krizlerle karşı karşıya kalan çoğu devletin temel müdahalesi; ulusal eğitim sistemine paralel bir eğitim sistemi çerçevesinde, mülteci topluluklara eğitim olanakları sunmaktır. Öte yandan, bunun sürdürülebilir bir çözüm olmadığı konusunda bir görüş birliği oluşmuştur. Yer değiştirme süresi, çoğu zaman uzamaktadır. Paralel sistemlerde genelde vasıflı öğretmenler bulunmamaktadır. Sınavlar, belgelendirilebilir nitelikte değildir. Finansman kaynakları, çok kısa bir süre içinde kesilebilmektedir.

> "Mültecilerin eğitim sistemlerine dâhil edilme düzeyi, coğrafya, tarih, kaynak mevcudiyeti ve sistem kapasitesinden etkilenen yer değiştirme bağlamlarına göre değişmektedir."

2012-2016 BMMYK küresel eğitim stratejisi, ülkeleri ilk kez mülteci çocuklara eğitimlerinde sürekliliğini sağlamak için akredite ve sertifikalı öğrenme fırsatlarına erişim sağlama çağrısında bulundu. Hedef; mültecilerin ulusal eğitim sistemine bütünüyle dâhil edilmesidir. Böylece mülteci öğrenciler; gerektiğinde kısa süreli telafi dersleri alarak yaşlarına uygun sınıflarda okula başlamaları için hazırlandıktan sonra, ev sahibi ülkenin öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim alabilecektir. Bununla birlikte, mültecilerin eğitim sistemlerine dâhil edilme düzeyi, yer değiştirme bağlamlarına göre değişmektedir. Coğrafya, tarih, kaynak mevcudiyeti ve sistem kapasitesi, kapsayıcılığın değişen doğası üzerinde etkili olmaktadır.

Bazı örneklerde, kapsayıcılığa geçiş aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. 3,5 milyon mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye; ilk olarak, devlet okulları dışındaki okulları geçici eğitim merkezleri olarak akredite etmiştir, daha sonra bu okulları geçiş okulları olarak sınıflandırılmıştır ve 2020 yılına kadar tüm Suriyeli çocukların devlet okulu sistemine dâhil edilmesi öngörülmektedir. Diğer örneklerde, devletin bu konudaki taahhüdü, süreklilik göstermemiştir. İran İslam Cumhuriyeti'nde, Afgan mültecilerin dâhil edilmesine yönelik politika kapsamında, kırk yıl içinde çeşitli aksaklıklar yaşanmıştır.

Birçok örnekte, kapsayıcılık taahhüdünde bulunulmasına rağmen, bu hedefe bütünüyle ulaşılmamıştır. Mülteciler; ev sahibi ülkenin müfredatını, değerlendirme sistemini ve eğitim dilini paylaşabilmektedirler; fakat Kenya'daki kamplarda olduğu gibi coğrafi ayrılık nedeniyle ya da Lübnan ve Ürdün'de ikili eğitim sistemi uygulayan okullar örneğinde olduğu gibi kapasite sınırları nedeniyle, ulusal eğitim sistemine yalnızca kısmen dâhil edilebilmektedirler. Yunanistan gibi daha fazla kaynağa sahip olan ülkeler bile ulusal sistemleri aracılığıyla mültecilere eğitim olanakları sunma konusunda güçlüklerle karşılaşmıştır.

Birçok bağlamda, mültecilere yönelik eğitim hizmetleri, hâlâ yerli öğrencilerden ayrı bir şekilde sağlanmaktadır. Filistin eğitim sistemi, özgün bir örnektir. Tanzanya Birleşik Cumhuriyeti'nde Burundia mültecileri ve Myanmar'dan Tayland'a gelen Karen mültecileri; topluluk temelli yaygın eğitim veren ayrı okullara ya da özel okullara devam etmektedirler.

KAPSAYICILIĞIN ÖNÜNDEKİ ÇEŞİTLİ ENGELLERİN AŞILMASI GEREKMEKTEDİR

Ulusal eğitim sistemlerine mültecilerin dâhil edilmesiyle ilgili güçlükler; kapasitenin zayıf ve koordinasyon ve planlama ihtiyacının yüksek olduğu bağlamlarda daha fazla hissedilmektedir. Belge eksikliğinden dil yeterliliğinin sınırlı olmasına, eğitim yolundaki aksamalardan, yoksulluğa kadar birçok sorun planlarda dikkate bir şekilde ele alınmalıdır.

> "Belge eksikliği, dil engeli, eğitime devam edememe ve gizli maliyet, dâhil edilmeye engel olabilmektedir."

UNESCO Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü; mültecilerin ve iç göçe zorlanmış kişilerin acil ihtiyaçlarına odaklanan geçici eğitim planlarına ilişkin rehberler hazırlamıştır. 2013 yılında, Çad, bu tür bir planı geliştiren ilk ülke olmuştur. Devlet, 2018'de 19 kamp ve mülteci bölgesinde bulunan 108 okulu devlet okuluna dönüştürmüştür.

Mültecilerin çoğu zaman belgeleri bulunmaz ve bu durum, ulusal eğitim sistemlerine erişimlerini güçleştirmektedir. Ürdün'de mülteciler, okula gitmek için "hizmet kartı"na ihtiyaç duymaktaydı ve bu kartı almak için doğum belgesi gerekmekteydi. Bununla birlikte, Ürdün, 2016'ın sonlarında, hizmet kartı olmayan çocukları da devlet okullarına kabul etmeye başlamıştır.

Yerel dili bilmemek de diğer bir engeldir. Ruanda'daki Burundili mülteciler, altı ay süren kapsamlı bir uyum (oryantasyon) kursuna gitmekte ve yeterli İngilizce düzeyine ulaştıktan sonra devlet okullarına devam etmektedir. Almanya örneğinde olduğu gibi hazırlık sınıfları, mültecilere yardımcı olabilmektedir ve fakat bu kurs sürelerinin uzaması, mültecileri eğitim sisteminin dışına itebilmektedir. Mültecilerin dil eğitimi ihtiyaçları; sadece sözlü iletişim ihtiyaçlarıyla sınırlı değildir, aynı zamanda sadece ev sahibi toplulukla iletişim kurarak öğrenebilecekleri sözlü olmayan uygulamaları da kapsamaktadır.

Yerinden edilen çocukların eğitim sistemine erişmesine ya da tekrar dâhil edilmesine yardımcı olmak için farklı türlerde programlara-köprü programlara, telafi derslerine, hızlandırılmış eğitime-ihtiyaç vardır. Norveç Mülteci Konseyi'nin Dadaab'daki hızlandırılmış eğitim programı; Kenya'nın sekiz yıllık müfredatını yoğunlaştırarak çeşitli giriş ve çıkış noktaları olan, dört yıllık bir programa dönüştürmüştür. Bu hızlandırılmış program; erkeklerin eğitim sistemine erişimini arttırmıştır, fakat kız çocuklarının eğitim sistemine erişimi üzerinde daha az etkili olmuştur. İdeal olarak, bu tür programların devletler tarafından sağlanması ve eğitim sektörü planlarına dâhil edilmesi gerekmektedir.

Eğitimin ücretsiz olduğu yerlerde dahi ders kitabı ve ulaşım masrafları gibi maliyetler yüksek olabilmektedir. Lübnan'da çocuklar işe gitmek yerine okula gittiğinde oluşan gelir kaybını telafi eden ve ulaşım masraflarını karşılayan pilot bir proje uygulanmıştır. Bu proje haftalık okula devam oranını 0,5 günden 0,7 güne çıkarmış ya da diğer bir deyişle yaklaşık %20 oranında arttırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti devleti; şartlı eğitim yardım programını mültecileri kapsayacak şekilde genişleterek 2018 yılına kadar 368.000 Suriyeli öğrenciye ulaşmıştır.

ÖĞRETMENLER, KAPSAYICILIĞIN BAŞARISINDA KİLİT BİR ROL OYNAMAKTADIR

Göç bağlamlarında öğretmen, özellikle de nitelikli öğretmen eksikliği bulunmaktadır. Tüm Suriyelilerin okula kaydedilmesi için Türkiye, yaklaşık 80.000 öğretmene daha ihtiyaç duyacaktır. Almanya'da ilave olarak 18.000 eğitimciye ve 24.000 öğretmene ihtiyaç vardır. Uganda, mültecilerin eğitimi için 7.000 ilkokul öğretmenine daha ihtiyaç duymaktadır.

> "Göç bağlamlarındaki öğretmenler; farklı yaşlardaki çocuklardan oluşan ya da çok dilli aşırı kalabalık sınıflarla başa çıkabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır; fakat öğretmenlere yalnızca nadiren destek sağlanmaktadır."

Öğretmenlere adil ve öngörülebilir maaşlar verilmesi; yeterli öğretmen temini, öğretmenlerin işe alımı, muhafazası ve motivasyonu açısından kilit bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, devletler ve insani yardım paydaşları; kısıtlı bütçeleri ve kısa süreli finansman döngüleriyle, maaş maliyetini karşılama konusunda güçlük çekebilmektedir. Genellikle mültecilerden oluşan gönüllü öğretmenlerden yararlanılmakta ve gönüllü öğretmenlere maaş ödemesi uygulamasına yaygın bir şekilde başvurulmaktadır, fakat öğretmen ücretlerindeki eşitsizlik, gerilimlere yol açabilmektedir.

Göç bağlamlarındaki öğretmenler; farklı yaşlardaki çocuklardan oluşan ya da birden fazla dilin konuşulduğu aşırı kalabalık sınıflarla başa çıkabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır; fakat öğretmenlere yalnızca nadiren destek sağlanmaktadır. Mülteci çocukların sınıftaki mevcudiyeti, öğretmenlerin gündelik eğitim uygulamalarını etkilese de Lübnan'daki öğretmenlerin ve eğitim personelinin sadece %55'i geçtiğimiz iki yılda mesleki gelişim eğitimine katılmıştır. Kenya'nın Kakuma Kampı'nda öğretmenleri desteklemek için kullanılan yaklaşımlar; ulusal bir üniversite tarafından sunulan örgün eğitim ve diploma programlarından, Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlar Arası Ağ tarafından ilkokul öğretmenleri için geliştirilen sertifikasız yaygın eğitim kurslarına kadar çeşitlilik göstermektedir.

Büyük çaplı mülteci akını nedeniyle oluşan öğretmen eksikliğini gidermek için:

Çalışma hakkına ilişkin resmi düzenlemeler nedeniyle, mülteci öğretmenler, çoğu zaman ulusal eğitim programlarının kapsamına alınmamaktadır. Bazı ülkeler mülteci öğretmenlerin çalışma hayatına dönmesini desteklemektedir. Çad, ülkedeki okullarda çalışmaları için Sudanlı öğretmenlere eğitim ve sertifika vermiştir. Almanya'da Potsdam Üniversitesi'nin Mülteci Öğretmen Programı; Suriyeli öğretmenleri ve diğer mülteci öğretmenleri sınıflara döndürmeyi amaçlamaktadır.

Öğrenciler arasında travma sonrası stres bozukluğu yaygınlığı oranları, yüksek gelirli ülkelerde %10 ila %25 arasında değişirken bu oran, düşük ve orta gelirli ülkelerde %75'e kadar çıkabilmektedir. Öğrencilerin ruh sağlığı hizmetlerine erişimlerinin bulunmadığı yerlerde okullar, bu tür bir yardımın erişilebildiği tek kurumlar olabilmektedir. Ancak, okul temelli müdahaleler; özel eğitimli terapistlerin bulunmasını gerektirmektedir ve öğretmenlerin becerilerini aşmaktadır. Bunun yerine öğretmenler; öğrencilerle etkileşimleri ve yapılandırılmış psikososyal etkinlikler vasıtasıyla güvenli ve destekleyici bir ortam yaratarak psikososyal destek sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve yönlendirme mekanizmaları hakkında mesleki gelişim programlarına ihtiyacı vardır.

MÜLTECİLER ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE İHTİYAÇ DUYMAKTADIR

Erken çocukluk eğitimi de dâhil olmak üzere uygun müdahaleler ve bakım hizmetleri (ECEC); istikrarlı, koruyucu ve zenginleştirici ortamlardan mahrum olan ve şiddet bağlamlarında bulunan küçük çocuklar açısından hayati bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte, yerinde edilme bağlamlarında, erken çocukluk eğitimi ihtiyaçları çoğu zaman karşılanmamaktadır.

Orta ve yüksek gelirli sekiz ülkede yapılan bir araştırmaya göre, en küçük yaştaki mülteci ve sığınmacılara yönelik müdahaleler "aşırı derecece" zayıf kalmaktadır. Bu durum; ulusal politika yapımı sürecinde bu ihtiyaçlara öncelik verilmemesinden, planlama ve sunum konusunda sorumlulukların dağılmış olmasından kaynaklanmaktadır. İnsani Yardım ve Mülteci Müdahale Planlarını ele alan bir inceleme, 26 adet planın neredeyse yarısında, 5 yaşından küçük çocukların eğitimine ya da öğretimine hiçbir atıf yapılmadığını ve yalnızca üçte birinden daha azında erken ilkokul eğitimi ya da erken çocukluk eğitiminden söz edildiğini ortaya koymaktadır.

STK'lar çoğu zaman bu boşluğu doldurmaktadır. Uluslararası Kurtarma Komitesi; Tanzanya Birleşik Cumhuriyeti ve Burundi kamplarında kalan Kongolu çocuklar için İyileştiren Sınıflar okul öncesi öğretmen eğitimi programı kapsamında pilot uygulamalar yapmıştır. Bu program; 2014'te Lübnan'a uyarlanmıştır ve şu an 3.200 okul öncesi çocuğa hizmet vermektedir ve 128 öğretmene eğitim sağlamıştır. Dört aylık pilot uygulamanın ardından, 3 yaşındaki katılımcıların motor becerileri, sosyo-duygusal becerileri, yürütücü işlevleri, erken okuma ve temel matematik becerileri iyileşmiştir.

Bazı ülkeler; çok sayıda STK ve yerel aktörler paydaşlık kurmuştur. Etiyopya devleti, Addis Ababa'daki 150 devlet ve özel anaokulu ile kamplarda bulunan 80 Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi Merkezi'nde, 3-6 yaşları arasındaki her beş mülteci çocuktan üçünü desteklemektedir. Almanya devleti; yerel aktörlerle işbirliği içinde mültecilerin ve sığınmacıların eğitimi için kapsamlı bir plan hazırlamıştır ve erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarını yaygınlaştırmak için 2017-2020 arasında yaklaşık 400 milyon avro tutarında yatırım yapmayı planlamaktadır.

ENGELLİ MÜLTECİLERİN EĞİTİMİ ÖZEL BİR RİSK ALTINDADIR

Uluslararası sözleşmelerde, engelli mülteci çocukların eğitim hakları tanınmaktadır, fakat uygun nitelikte hizmet sunumuna nadiren rastlanmaktadır. Engeller; geçmişte görsel tespit, tıbbi muayene ya da gönüllü bilgiler temelinde değerlendirmekteydi ve bu durum yerinden edilen halklar arasında engellerin niteliğinin ve oranının ciddi ölçüde yetersiz değerlendirilmesine yol açmıştı. Washington Grup tarafından geliştirilen sorulara benzeyen daha yeni mekanizmalar, sistematik ve işlevsellik temelli sorulara başvurmaktadır.

Engellilik deneyimi; engelin türüne ve mevcut olanaklara göre ciddi ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Pakistan'da bulunan Afganlar arasında yapılan bir araştırmada, görme güçlükleri olan kişilerin okula devam etme ihtimali en yüksek (%52) grup olduğu, kendine bakma güçlüğü çeken kişilerin ise okula devam etme ihtimali en düşük (%7,5) grup olduğu tespit edilmiştir.

Hem mesafeler hem de tesisler açısından fiziksel erişilebilirlik düzeyinin düşüklüğü ve öğretmen eğitimin eksikliği; Endonezya ve Malezya'da tespit edildiği gibi, engelli mülteci çocuklarının eğitiminin önündeki temel engellerdir. Yerinden edilme bağlamlarında, genelde çok az sayıda ihtisaslaşmış okul bulunmaktadır ve bu okullar genelde ücret almaktadır. Göç makamları ya da devlet kurumları tarafından reddedilme ya da toplumsal olarak damgalanma korkusuyla, engeller, gizlenebilmekte ya da eksik beyan edilebilmektedir. Bununla birlikte, bu tür güçlüklerin üstesinden gelmek mümkündür. Ürdün örneğinde olduğu gibi, yeni mülteci kamplarında erişilebilir altyapıya giderek daha fazla yer verilmektedir.

> "Yerinden edilme bağlamlarında, genelde çok az sayıda ihtisaslaşmış okul bulunmaktadır ve bu okullar genelde ücret almaktadır"

Ev sahibi ve mülteci toplulukların hâlihazırdaki güçlü yönlerini tespit etmek ve bunlardan yararlanmak büyük bir öneme sahiptir. Uganda Ulusal Engelliler Birliği çatı kuruluşu tarafından yürütülen bir proje; engelli mültecileri, kalkınma faaliyetlerine dâhil etmeyi amaçlamaktadır. Uganda Ulusal İşitme Engelliler Derneği, iki mülteci yerleşkesinin yakınlarında, duyma engelli çocuklar için okullar bulundurmaktadır.

TEKNOLOJİ YERİNDEN EDİLEN KİŞİLERE YÖNELİK EĞİTİMİ DESTEKLEYEBİLMEKTEDİR

Zorunlu göç, çoğu zaman eğitim sistemlerin kapasitesini zorlamaktadır. Teknolojik çözümler; yaygınlaştırılabilirlikleri, hızları ve taşınabilirlikleri sayesinde, standart eğitim kaynaklarının eksikliğini telafi etmek için çok uygun olabilmektedir. BMMYK ve Vodafone'un ortak bir girişimi olan Anlık Ağ Okulları programı; Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Kenya, Güney Sudan ve Tanzanya Birleşik Cumhuriyeti'nde 40.000'den fazla öğrenciye ve 600 öğretmene ulaşmakta; internet, elektrik ve dijital içerik sağlamaktadır.

Bu tür müdahalelerle ilgili temel bir güçlük, sağlanan kaynakların ulusal müfredatlarla çoğu zaman örtüşmemesidir. Bu durumun Lübnan'da; 2015 müfredatı doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarına çevrimiçi kaynaklar sunan Tabshoura (Tebeşir) programı gibi bazı istisnaları vardır. Kaynaklar; Arapça, İngilizce ve Fransızca olarak erişime sunulmuştur ve program, öğrenme yönetim sistemi olan Moodle üzerine inşa edilmiştir.

Teknoloji, psikososyal destek de sağlayabilmektedir. Sınır Tanımayan STK Kütüphaneleri ve BMMYK tarafından hazırlanan Ideas Box (Fikir Kutusu) programı; eğitim içeriğinin yanı sıra, bilgi kaynaklarını ve kültürel kaynakları da içermektedir. Burundi'de Kongolu mültecilere ev sahipliği yapan iki kampta yapılan nitel bir değerlendirme; programın dayanıklılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Programların çoğu, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemektedir. UNESCO'nun Nijerya'da Nokia'nın da katkılarıyla uyguladığı öğretmen eğitimi projesi; ilkokul öğretmenlerinin ders planları hazırlamasına, ilgi uyandırıcı sorular sormasına, düşünmeye dayalı cevapları teşvik etmesine, öğrencilerin İngilizce ve okuryazarlık düzeylerini değerlendirmesine yardımcı olmuştur.

Teknoloji girişimlerinin kendilerine özgü güçlükleri de vardır. Bu tür girişimler; çoğu zaman, ilk başta kayda değer bir yatırım yapılmasını gerektirmektedir ve herkes yeterli ölçüde elektriğe ve erişime sahip değildir. Daha da önemlisi, teknoloji, örgün eğitime katılımın yerine geçemez. Uluslararası kuruluşlar; bu girişimlerin daha iyi koordine edilmesini ve mültecileri ulusal eğitim sistemlerine dâhil etme nihai hedefine hizmet etmesini sağlamalıdır.

YÜKSEKÖĞRETİME YÖNELİK ÇEŞİTLİ GİRİŞİMLER MÜLTECİLERE HİZMET VERMEKTEDİR

Yükseköğrenim olanakları; mültecilerin iş bulma ihtimallerini arttırmakta, ilköğretim ve ortaöğretimde okullaşma ve okula devam etme oranlarına katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte, mültecilerin yükseköğretim programlarına katılımının sadece %1 düzeyinde olduğu tahmin edilmektedir. Acil durumlarda, yükseköğrenime erişim genelde ihmal edilmektedir ve sadece uzayan göç durumlarında bu konu hakkında eşgüdümlü çalışmalar yapılmaktadır. Mültecilerin yükseköğrenim hakları; çoğu zaman, sadece mültecilere ayrımcılık yapılmaması şeklinde yorumlanmaktadır.

> “Mültecilerin yükseköğretim programlarına katılımı sadece %1 düzeyindedir”

Teknoloji temelli girişimler, yerinden edilen halklara erişebilmektedir. BMMYK ve Cenevre Üniversitesi tarafından başlatılan Kriz Konsorsiyumu'nda Bağlantılı Eğitim programı; yüz yüze eğitimi, çevrimiçi eğitimle birleştirerek 2010'dan bu yana 6.500 öğrenciye ulaşmıştır.

Mültecilere yönelik uluslararası burs programları; Albert Einstein Almanya Akademik Mülteci Girişimi Fonu'nu (DAFİ) da içermektedir ve bu fon, 1992'den bu yana BMMYK vasıtasıyla mültecilere destek sağlamaktadır. Coğrafi kapsam; mültecilerin göç hareketlerine ve eğitim ihtiyaçlarına göre ayarlanmaktadır. Şu an en büyük programlar; Etiyopya, İran İslam Cumhuriyeti, Lübnan ve Türkiye'de uygulanmaktadır.

Yüksek gelirli ülkelerde eğitim fırsatları sunan diğer burs programları bulunmaktadır. Kanada Dünya Üniversitesi Hizmeti Mülteci Öğrenci Programı; bir mültecinin ülkeye yerleşmesini ve kurumlarında eğitim görmesini desteklemek isteyen üniversite-temelli komiteleri desteklemektedir. Program kapsamında 1978'den bu yana, 39 ülkeden 1.800'i aşkın mülteci, Kanada'daki 80 üniversite ve yükseköğretim kurumuna yerleştirilmiştir.

Akademisyenler de desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Risk Altındaki Akademisyenler programı, korunmaya ihtiyaç duyan akademisyenlere geçici araştırma ve öğretim pozisyonları ayarlamaktadır. İngiltere'deki Risk Altındaki Akademisyenler Konseyi (CARA) başta anavatanlarında acil bir tehdit atında olan akademisyenler olmak üzere, akademisyenlere acil destek sağlamaktadır.

Desteğin faydalarının toplumun daha geniş bir kesimine yayılması gerekmektedir. DAFI bursları kapsamında; bursiyerlerin ötesinde, menşe topluluklar da hedeflenen yararlanıcılar olarak düşünülmektedir. Mülteci akademisyenleri destekleyen ağlar da, kapasite geliştirme çalışmalarını destekleyebilmektedir. CARA; Irak, Suriye Arap Cumhuriyeti ve Zimbabve'de araştırma ve eğitim kapasitesini yeniden inşa etmek için programlar başlatmıştır.

İç göçe zorlanan kişiler; eğitim alanında, mültecilerin karşılaştıkları güçlüklere benzer güçlüklerle karşılaşma eğilimindedir

BM'nin Ülke İçinde Yerinden Edilmeye ilişkin Rehber İlkeleri kapsamında herkesin eğitim hakkı olduğu belirtilse de, kapasite ve politikalar, hem sorunun teşhis edilmesini hem de çözümler için koordinasyon sağlanmasını güçleştirmektedir. Yerinden edilen kişilerin eğitim ihtiyacına yönelik yasal, eğitimsel ve idari müdahaleler; genelde mülteciler bağlamında söz edilen müdahalelerle benzerlikler göstermektedir.

2017 itibariyle, iç göçe zorlanan 6,5 milyon kişinin yaşadığı Kolombiya'da devlet; yasal koruma çerçevesine odaklanmaktadır. 2002'de Anayasa Mahkemesi, yerinden edilen çocuklara eğitime erişim açısından ayrıcalıklı

muamele yapmaları için belediye eğitim kurumlarına talimat vermiştir. 2004'te mahkeme, iç göçe zorlanan kişilerin eğitim hakkı da dâhil olmak üzere temel haklarının ihlal edildiğini beyan etmiştir.

Yerinden edilme; çok sayıda çocuğun ve ergenin eğitiminin kesintiye uğradığı ve eğitim sistemine geri dönmek için desteğe ihtiyaç duyduğu anlamına gelmektedir. Afganistan'da Krizdeki Çocuklar adlı bir STK, ülke içinde yerinden edilen ve Kabul'de ve Kabul civarında gayriresmî yerleşkelerde yaşayan okul dışı öğrencilerin 6. sınıfı tamamlamalarına ve örgün eğitime geçmelerine yardım etmek amacıyla, topluluk temelli ve hızlandırılmış bir program yürütmektedir.

> "İç göçe zorlanan öğretmenler genellikle risklerle ve idari sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır ve bu durum, maaşlarını almalarını fiilen imkânsız kılmaktadır"

İç göçe zorlanan öğretmenler, genelde geldikleri ilçenin idari gözetimi altında kalmaktadır ve bu durum, Suriye Arap Cumhuriyeti'nde olduğu gibi maaşlarını almalarını fiilen imkânsız kılmaktadır. Irak'ta 44 paydaş; 15 valiliğe hizmet sağlamakta ve 5200 öğretmene maaş ya da teşvik ödemesi şeklinde destek sağlamaktadır. Bununla birlikte, koordinasyon zayıflığı; hizmet eksikliklerine, öğretmen kategorileri arasında ücret eşitsizliklerine ve paydaşlar arasında gerilime yol açmıştır.

Doğal afetler ve iklim değişikliği; eğitim sistemlerinin hazırlıklı ve duyarlı olmasını gerektirmektedir

Eğitim sektörü planlarında; yaşam kayıpları, altyapı hasarları ve doğal afetler nedeniyle oluşabilecek göç riskleri de dikkate alınmalıdır ve acil müdahaleden toparlanma dönemine kadar eğitim hizmetlerinin kesintiye uğraması, mümkün olduğu ölçüde önlenmelidir. 2017'de Birleşmiş Milletler Afet Riski Azaltma Ofisi ve Eğitim Sisteminin Dayanıklılığını Arttırma ve Afet Riskini Azaltma Küresel İttifakı, Kapsamlı Okul Güvenliği çerçevesinin güncellenmiş hâlini uygulamaya koymuştur. Bu çerçevenin üç temel dayanağı bulunmaktadır: güvenli eğitim tesisleri, okul afet yönetimi, risk azaltma ve dayanıklılık eğitimi.

Pasifiklerdeki birçok ada ülkesi; eğitim planlarını hazırlarken iklim değişikliği riskini hesaba katmaktadır. 2011'de Solomon Adaları'nın Politika Bildirisi ve Afete Hazırlık ve Acil Durumlarda Eğitim için Rehber İlkeleri; acil durum öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin güvenli eğitim ortamlarına erişimini devam ettirmeyi ve tüm okulların geçici eğitim ve öğretim ortamları belirlemesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Önümüzdeki on-yirmi yıl içinde iklim değişikliği; göçün temel nedenlerinden biri hâline gelebilir. Dünya Bankası'nın tahminlerine göre, 2050'ye kadar 140 milyon kişi, iklim değişikliği nedeniyle yer değiştirecektir. Bazı ülkeler; hâlihazırda savunmasızlığı azaltmaya yönelik politika müdahalelerini gözden geçirmektedir. Kiribati devletinin uzun vadeli ulusal yer değiştirme stratejisinin bir parçası olan "onurlu göç" politikası; insanların vasıflarını arttırmayı ve yurtdışında, hemşirelik, gibi insana yakışır iş fırsatlarına erişmeleri için onlara araçlar sunmayı amaçlamaktadır.

Çeşitlilik

Çeşitliliğe değer veren bir eğitim; tüm ülkeler açısından önemlidir; ülkelerin farklılıkları takdir eden ve farklılıklara saygı duyan kapsayıcı toplumlar inşa etmesini ve herkese kaliteli eğitim olanakları sunmasını sağlar.

Göçmen ve mülteciler; bazen kişisel niteliklerinden ziyade, grup kimliklerine ilişkin algılar temelinde değerlendirilmektedir. Özellikle de ev sahibi topluluklardan gözle görülür farklılıklara sahip olduklarında, "öteki" olarak görülebilmektedirler. Stereotipler ve önyargılar; kaliteli eğitimden dışlanma gibi ayrımcılığa yol açabilmektedir.

Önyargı ve ayrımcılık; bunlarla mücadele etmeye yönelik politikaların varlığına rağmen, birçok eğitim siteminde mevcuttur. Amerika Birleşik Devletleri'nde göçmen ailelere mensup öğrencilere uygulanan yapısal ayrımcılık kapsamında, küçük yaştaki çocuklar için iki dilli programların bulunmaması ve okuryazarlık sınavlarının anadillerinde yapılmaması da yer almaktadır.

Kamunun tutumları; göçmenlerin esenliklerini ve kendilerini nasıl algıladıklarını etkilemektedir. Algılanan ayrımcılık; depresyon, kaygı ve düşük özsaygıyla ilişkilendirilmektedir. 2014 Dünya Değerleri Araştırması'na göre, göçmenlerin kendilerini ev sahibi ülkeye ait hissetme ihtimalleri, yerli halka kıyasla daha düşüktür.

Eğitim; göçmen ve mültecilere yönelik tutumları etkilemektedir

Eğitim düzeyi ile göçmenlere yönelik tutumlar arasında bir ilişki bulunmaktadır. Daha eğitimli insanlar; daha az etno-merkezcidir, kültürel çeşitliliğe daha çok değer vermektedir ve göçün ekonomik etkisini daha olumlu algılamaktadır. Araştırmalar; yükseköğrenim görmüş kişilerin, ortaöğretim kurumlarından mezun olan kişilere kıyasla, yüzde iki oranında daha hoşgörülü olduğunu ve ortaöğretim kurumlarından mezun olan kişilerin de ilköğretim kurumlarından mezun olanlara kıyasla yüzde iki oranında daha hoşgörülü olduğunu koymuştur. Daha genç insanlar, özellikle de yükseköğrenim görmüş kişiler; göçe karşı daha olumlu bir tutum sergileme eğilimindedir.

> "Eğitim; gerçeği kurgudan ayırt etmeyi sağlayan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve siyasi bilgiler sağlamak suretiyle, olumsuz medya tasvirlerinin etkisini azaltabilmektedir"

Göçmen ve mültecilerle ilgili olumsuz medya tasvirleri; önyargıları pekiştirebilmektedir. Göç ve yerinden edilmeyle ilgili medya haberlerinde, giderek daha olumsuz ve kutuplaşmış bir görünüm sergilenmektedir. Örneğin Kanada, Çek Cumhuriyeti, Norveç ve İngiltere'de göçmen ve mülteciler; medyada çoğu zaman kültüre, güvenliğe ve sosyal yardım sistemine bir tehdit olarak resmedilmektedir. Göçle ilgili medya haberlerinde genelde göçmen ve mültecilerin görüşlerine yer verilmemekte, özensiz bir terminoloji ve stereotipler kullanılmaktadır. Eğitim; gerçeği kurgudan ayırt etmeyi sağlayan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve siyasi bilgiler sağlamak suretiyle, olumsuz medya tasvirlerinin etkisini azaltabilmektedir.

Kapsayıcılık; eğitim politikalarının ve sistemlerinin merkezinde yer almalıdır

Ülkeler; eğitim sistemlerinde çeşitlilikle ilgili farklı yaklaşımlar kullanmaktadır: asimilasyon, çok kültürlülük/entegrasyon ve kültürler arasılık/kapsayıcılık. Asimilasyon; göçmen kimliğine büyük bir zarar verebilmektedir. Bunun tam tersine, kültürler arasılık; öğrencilerin diğer kültürler hakkında bilgi edinmelerini sağlamanın yanı sıra, ev sahibi ülkelerde eşitsizliği kalıcılaştıran yapısal engeller hakkında da bilinçlenmelerini sağlar.

Sadece birkaç ülkede, çok kültürlü ya da kültürler arası eğitime yönelik özel politikalar uygulanmaktadır. 2015 yılında, göçmen çocukların 15 yaşın altındaki nüfusun %15'ini oluşturduğu İrlanda; 2010-2015 Kültürler Arası Eğitim Stratejisi'ni geliştirmiştir. Bu strateji; eğitim sağlayıcıların kapasitesini geliştirmeyi, sivil toplumla işbirliğini teşvik etmeyi ve izleme çalışmalarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Daha sonra geliştirilen mevzuat ile engeller kaldırılmış, ücretler yasaklanmış ve okulların kabul politikalarını yayımlaması şart koşulmuştur. Avrupa Parlamentosu tarafından yapılan bir incelemeye göre, İrlanda ve İsveç, göçmen eğitimi alanında Avrupa'nın en güçlü izleme ve değerlendirme çerçevelerine sahiptir.

Politik etkiler de kültürler arası eğitim politikalarını baltalayabilmektedir. Hollanda'da göçmenlere karşı kötüleşen tutumlar; Hollanda toplumuna bağlılığa odaklanan bir entegrasyon politikasının geliştirilmesine, kültürler arası eğitim yerine vatandaşlık eğitimi verilmesine yol açmıştır.

Göçmen öğrencilerin aidiyet duygularını geliştiren diğer bir boyut da menşe ülkeleriyle bağlantıları koruyan diaspora okullarıdır. Bu tür okullar arasında; Polonya örneğinde olduğu gibi ev sahibi ülke devleti tarafından koordine edilen ya da yönetilen okullar; Suudi Arabistan'daki Filipinliler ya da Japonya'daki Brezilyalılar gibi göçmen topluluklar tarafından kurulan özel okullar ve anavatanın dil ve kültür mirasını yayan, yaygın eğitim okulları gibi okullar yer alabilmektedir.

MÜFREDATLAR VE DERS KİTAPLARI GİDEREK DAHA KAPSAYICI OLMAKTADIR

Müfredatlar ve ders kitapları; önyargıyı azaltabilmekte ve göçmenlerin aidiyet duygusunu güçlendirebilmektedir. 2016 Uluslararası Yurttaş ve Vatandaş Eğitimi Araştırması'na katılan 22 ülkenin 12'sinde, diğer ülkelerin tarihleri hakkında bilgi edinmek ile etnik grupların haklarını desteklemeye yönelik olumlu tutumlar arasında bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Giderek daha çok sayıda ülke; müfredatlarını artan toplumsal çeşitliliği yansıtacak şekilde değiştirmektedir. Çok-kültürlülük hakkında bir politika endeksi için analiz edilen 21 yüksek gelirli ülke arasında yalnızca Avustralya ve Kanada çok-kültürlülüğü müfredatlarına 1980 yılında eklemişti. 2010 itibariyle, çok-kültürlülük, ülkelerin üçte ikisinin gündeminde bir şekilde yer almaktaydı ve dört ülkede (Finlandiya, İrlanda, Yeni Zelanda ve İsveç) müfredatlara bütünüyle entegre edilmişti (**Şekil 4**).

2015'te yüksek gelirli 38 ülkenin 27'si kültürler arasılık hakkında ayrı bir eğitim vermiş, bu konuyu müfredatlarına eklemiş ya da her ikisini de gerçekleştirmiştir. Çok kültürlü ve kültürler arası değerler; tek tek derslere de eklenebilmektedir. Tarih müfredatları genelde etno-merkezcidir, fakat diğer dersler, örneğin Almanya'da coğrafya ve İngiltere'de

ŞEKİL 4:
Giderek daha çok sayıda ülke, çok kültürlüğü müfredatına ekliyor
21 yüksek gelirli ülkede çok kültürlülüğün müfredatlara eklenmesi, 1980-2010

GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_2
Not: Çokkültürlülüğün tanımı, temel raporun 5.1 Tablosunda yer alan kültürler arasılık tanımını oldukça andırmaktadır.
Kaynak: Westlake (2011).

(Birleşik Krallık) vatandaşlık dersi farklılık gösterebilmektedir. Modern ders kitaplarından bazılarında göçle ilgili tartışmalı konular hâlâ görmezden gelinmektedir. Meksika'daki ders kitaplarında, belgesiz göçmenler ve Amerika Birleşik Devletleri ile ilişkiler ele alınmamaktadır. Bununla birlikte, Fildişi Kıyısı'ndaki ders kitaplarında, 2002'deki siyasi krizden beri gündemde olan mülteciler ve göç konuları tartışılmaktadır.

Kanada'nın Alberta eyaletinde olduğu gibi, müfredatlar yerel olarak da uyarlanabilmektedir. Alberta'da eğitim kaynakları; göçmen ve mültecilerin eğitimini ve öğretimini desteklemektedir ve Karenler, Somalililer, Güney Sudanlılar gibi belirli topluluklara odaklanmaktadır. Güçlü okul yönetimi de yardımcı olabilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul yöneticileri çeşitliliğe önem verdiğinde, öğrencilerin kültürler arası etkileşimde bulunma ihtimali artmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla farklı bakış açılarına açık olmayı teşvik eden etkinlikler; öğretim faaliyetlerine dahil edilmelidir. Deneyimsel ve işbirliğine dayalı öğrenme; kültürler arası ilişkileri iyileştirmeye yardımcı olabilmekte; farklılıkların kabul edilmesini kolaylaştırabilmekte ve önyargıları azaltabilmektedir.

ÖĞRETMENLERİ SINIFLARDA ÇEŞİTLİLİĞE HAZIRLAMA EĞİTİMİ BİRÇOK ÜLKEDE ZORUNLU DEĞİLDİR

Öğretmenlerin çeşitliliği barındıran sınıflarda eğitim verebilmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir; fakat Fransa, İrlanda, İtalya, Letonya, İspanya ve Birleşik Krallık'ta görüşülen öğretmenlerin %52'si çeşitliliği yönetmek konusunda yönetimden aldıkları desteğin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmen eğitiminin, çeşitliliği ne ölçüde içerdiği ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Hollanda, Yeni Zelanda ve Norveç'te öğretmen adayları; farklı kökenlerden gelen öğrencileri desteklemek için zorunlu kurslar almaktadır. Avrupa'da ise bu tür kursların tamamlanması genelde isteğe bağlıdır.

Öğretmen eğitimi programlarında; çoğu zaman uygulamaya dönük pedagojiden ziyade, genel bilgiye ağırlık verilmektedir. 49 ülkede 105 programı ele alan bir araştırmada, bu programların sadece beşte birinin öğretmenleri kültürler arası çatışmaları çözümlemeye ya da ihtiyacı olan öğrencilere yönelik psikolojik tedavi ve yönlendirme seçeneklerini öğrenmeye hazırladığı tespit edilmiştir. Hâlihazırda eğitim veren öğretmenler de bu açıdan sürekli mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır. OECD'nin 2013 yılı Eğitim ve Öğretim Uluslararası Araştırmasına göre, 34 eğitim sisteminde ortaokul öğretmenlerinin sadece %16'sı bir önceki yılda çok kültürlü ya da çok dilli eğitim ile ilgili eğitim almıştır.

Göçmen kökenli öğretmenlerin etkisi hakkında çok az sayıda araştırma bulunmaktadır ve mevcut araştırmalarda birinci nesil göçmenler ile daha sonraki nesillerden göçmenler veya göçmen öğretmenler ve azınlık gruplara mensup öğretmenler arasında bir ayrım yapılmayabilmektedir. Bazı bulgular; öğretmenler arasındaki çeşitlilik ile göçmen öğrencilerin başarısında, özgüveninde ve güvenlik duygusunda bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, göçmen kökenli öğretmenler; Avrupa'daki öğrenci çeşitliliğine kıyasla eğitim sisteminde yeterince temsil edilmemektedir. Mesleğe girmeyi engelleyen ayrımcı politikalar ve işe alım sırasındaki önyargılar, bu yetersizliği kısmen de olsa körüklemektedir.

EĞİTİM ŞİDDET İÇEREN AŞIRILIĞIN ÖNLENMESİNDE BİR ROL OYNAYABİLMEKTEDİR

Şiddet içeren aşırılık, terörist saldırılar, devletin ve sivillerin hedeflenmesi; doğrudan göçe ve yerinden edilmeye yol açsa da yüksek gelirli ülkelerde kamuoyu, bunun tam tersini, yani göçün terörizmle ilişkisini vurgulamaya başlamıştır. Bununla birlikte, bu tür bir ilişki, oldukça zayıf bir ilişkidir. Zira yabancılar tarafından yapılan saldırılar; yerel halk tarafından yapılan saldırıların yalnızca küçük bir bölümüne tekabül etmektedir ve radikalleşme yolları, çeşitli şekiller alabilmektedir.

Aşırılığın ortaya çıkmasını önlemeye yönelik tedbirler; terörizmle mücadelede temel bir savunma hattı oluşturmaktadır. Aşırı uçtaki kişiler; kalkınma alanında yaşanan güçlüklerden yararlanabilmekte ya da bu zorlukları daha da arttırarak özellikle de yoksul ve savunmasız kişileri etkileyen, marjinalleştirme kısır döngüsü yaratabilmekte ve bundan istifade edebilmektedir.

Eğitim; çeşitliliğe saygıyı, barışı ve ekonomik kalkınmayı teşvik ederek radikalleşmeye karşı bir tampon görevi görebilmektedir. Şiddete başvuran aşırılıkçılar; eğitimi genelde bir tehdit olarak görmektedir ve Nijerya'da Boko Haram saldırılarında olduğu gibi saldırılarında okulları hedef almaktadır.

Diğer taraftan, eğitimden dışlanma; savunmasızlığı ve radikalleşmeyi arttırabilmektedir. Eğitimin faydalarından mahrum kalmak da eşit ölçüde de zararlıdır. Sekiz Arap ülkesinde, işsizlik; ekonomik kalkınma hayalleri yıkılan eğitimli kişiler arasında radikalleşme eğilimini arttırmıştır.

"Eğitim; çeşitliliğe saygıyı, barışı ve ekonomik kalkınmayı teşvik ederek radikalleşmeye karşı bir tampon görevi görebilmektedir"

Birçok ülke, müfredatlarda şiddet içeren aşırılığı önlemek için çaba göstermektedir, fakat eğitim materyalleri her zaman bu çabayla eşleşmemektedir. Dünya genelinde, 10 ilgili ders kitabından sadece birinde silahlı çatışmanın önlenmesi konusu ele alınmakta ya da çatışma çözümleme veya arabuluculuk mekanizmaları tartışılmaktadır-1950'lerden beri bu konuları ele alan kitap sayısında küçük bir artış olmuştur.

Öğretmenler; hoşgörülü tutumları teşvik edebilirler, fakat bunun için öğretmenlerin yeterli eğitime ihtiyaçları vardır. Eleştirel düşünmeyi ve tartışmaları teşvik eden akranlar arası eğitim, deneyimsel öğrenme, ekip çalışması, rol canlandırma çalışması gibi pedagojik yaklaşımlar; en etkili yöntemlerdir. Aynı zamanda, öğretmenler; güvenlik kaygısıyla öğrencileri gözetim altına almamalı ya da öğrencilerin kişisel özgürlüklerini kısıtlamamalıdır.

Okullar; eğitim sektörü dışındaki paydaşların da katılımıyla, şiddet içeren aşırılığı önlemeye yönelik girişimler için uygun yerler olabilmektedir. Endonezya'da uygulanan programlar gibi bazı programlar; öğrenciler için konuları daha anlamlı ve ilginç kılmak için mağdurların seslerinden yararlanmaktadır. Şiddet içeren aşırılığa karşı eğitim; toplumsal cinsiyete duyarlı olmalı, kadınların ve kız çocuklarının da katılımını sağlamalıdır. Kadınlar da bazen bu tür eğitim girişimlerine liderlik edebilmektedir. Örneğin, Pakistan'ın Khyber Pakhtunkhwa ilinde, bir kadın kuruluşu; 35.000 kadın ve 2,000 gence arabuluculuk eğitimi vermekte ve çatışmaları çözümlere dönüştürme becerileri kazandırmaktadır.

Yaygın eğitim; dayanıklı toplumlar inşa etme konusunda kilit, fakat genelde ihmal edilen bir rol oynamaktadır

Göç ve yerinden edilmeyle ilgili eğitimler ve farkındalık arttırma faaliyetleri, okul dışında da yürütülebilmektedir. Yaygın eğitimin birçok türü ve amacı vardır. Maalesef, devletler, nadiren yaygın eğitim sağladığından dolayı, bu konuda çok az sistematik bilgi vardır.

Toplum merkezleri, göçle ilgili yaygın eğitim hizmetlerinde kilit bir rol oynamaktadır. Türkiye'de Yuva Derneği; toplum merkezleri aracılığıyla dil kursları düzenlemekte ve beceri çalıştayları gerçekleştirmektedir. Kültürel kolaylaştırıcılar ve aracılar; çeviri hizmetleri sunabilmekte ve göçmenlerin eğitim sisteminde yollarını bulmalarına yardımcı olabilmektedir. İsveç'teki Linköping Belediyesi; Birlikte Öğrenme programı kapsamında, "kişiler arasında köprü" görevi görmeleri için eğitmenlere Somalice ya da Arapça eğitim sağlamıştır. Brezilya'daki São Paulo gibi bazı şehirler; yabancı düşmanlığıyla mücadele etmeye yönelik eğitim faaliyetlerine liderlik de edebilmektedir, fakat bu faaliyetlerin başarılı olabilmesi için göçmen toplulukların katılımı da sağlanmalıdır.

Sanat ve spor; yaygın eğitim için güçlü araçlardır. Norveç ve İspanya'da düzenlenen topluluk festivalleri; kültürler arası etkileşime olanak sağlamaktadır. Güney Afrika'daki Kaizer Chiefs futbol takımı; yabancıların ülkeye olumlu katkısını vurgulayan bir sosyal medya kampanyasına öncülük etmiştir.

Öğrencilerin ve meslek çalışanlarının hareketliliği

Gittikçe küreselleşen bir dünyada, gençler yurtdışında eğitim görmekte ve vasıflı uzmanlar, yeteneklerini geliştirmek için sınırları aşarak iş fırsatlarının peşinden gitmektedir. Vasıflı işgücünün hareketliliği; bireyler, kurumlar ve ülkeler açısından kayda değer faydalara, maliyetlere ve risklere sahiptir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, birçok şekilde tezahür edebilmektedir

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, "akademik sistemler ve kurumlar-hatta bireyler- tarafından küresel akademik ortamla başa çıkmak için uygulanan politikaları ve uygulamaları kapsamaktadır". Yurtiçinde ve yurtdışında eğitimi etkileyen kurum, program ve kursların yanı sıra, öğrencilerin ve öğretim personelinin hareketliliğini de içermektedir.

Öğrencilerin yarısı, İngilizce konuşan beş ülkeye gitmektedir: Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri. Fransa ve Almanya'da uluslararası öğrencilerin oranları; sırasıyla %8'e ve %6'ya çıkmıştır. Bunun nedeni, kısmen de olsa, bu ülkelerde sunulan İngilizce lisansüstü program sayısının giderek artmasıdır. Çin, Hindistan ve Kore Cumhuriyeti 2016 yılında yurtdışına doğru hareketliliğin %25'ine sahiptir. Avrupa, gönderici bölgeler arasında ikinci sırada yer almaktadır. Avrupa ülkelerinin 2016 yılındaki toplam payı %23'tür, fakat hareket hâlinde olan 0,9 milyon Avrupalı öğrencinin %76'sı bölge içinde kalmaktadır.

> "Uluslararası öğrencilerin yarısı İngilizce konuşulan 5 beş ülkeye gitmektedir. Asya'da ise üç ülke, tüm yurtdışına hareketliliğin %25'inden sorumludur"

Öğrenciler; anavatanlarındaki en iyi üniversitelerde yer bulunup bulunmadığına, öğrenim ücretlerini ödeyebilme gücüne, anavatandaki ve yurtdışındaki eğitimin nispi kalitesine göre yükseköğrenimlerine nerede devam edeceklerine karar vermektedir. Öğrencilerin çalışma iznine ilişkin politikalar da öğrenciler açısından itici bir güç oluşturabilmektedir.2011-2014 yılları arasında, Birleşik Krallık'ta uygulanan politika değişiklikleriyle mezuniyet sonrası çalışma vizelerine sınırlama getirildikten sonra, ülkeye gelen Hintli öğrenci sayısı neredeyse yarı yarıya azalmıştır. Aynı süre zarfında, Avustralya'daki Hintli öğrenci sayısı %70 ve ABD'deki Hintli öğrenci sayısı %37 oranında artmıştır. Çin ve Almanya da dâhil olmak üzere bazı ülkeler; yerel işgücünün beceri eksikliklerini telafi etmek amacıyla, uluslararası öğrencileri işgücü piyasalarında tutmaya çalışmaktadır.

Üniversitelerin uluslararası öğrenci kabul etmelerinin temel nedeni, gelirlerini arttırma isteğidir. Uluslararası öğrenciler; 2016 yılında ABD ekonomisine tahminen 39,4 milyar ABD doları tutarında döviz getirmiştir. Doğum oranlarının düştüğü ve nüfusun giderek yaşlandığı Japonya gibi birçok Asya ülkesinde, yükseköğretim sektörü, kurumlarının açık kalmasını sağlamak için uluslararası öğrencilere yönelmektedir.

Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri; kültürel diplomasi ve kalkınma yardımı gibi hareketlilik programlarını kullanan ülkeler arasında yer almaktadır. Brezilya ve Suudi Arabistan da dâhil olmak üzere, yurtdışına öğrenci gönderen bazı ülkeler, bir kalkınma stratejisi olarak yurtdışında eğitime sübvansiyon sağlamaktadır.

Elit üniversiteler tarafından talep edilen akademisyenler, yerel eksiklikleri gidermek için işe alınan akademisyenler ya da kariyerlerine doktoralarını aldıkları ülkelerde devam eden "geçici akademisyenler" uluslararası sınırlarda hareket eden öğretim kadroları kapsamında yer almaktadır. Kurumsal hareketlilik; geleneksel öğrenci hareketliliğinde azalmaya neden olabilmektedir, fakat farklı eğitim ihtiyaçları olan daha çok sayıda öğrenciye hizmet edilmesini sağlamaktadır. Büyük çaplı ve erişime açık çevrimiçi kurslar; özellikle de kalkınmakta olan ülkelerde, eğitime erişimi yaygınlaştırmaktadır. Şube kampüsler ve bölgesel eğitim merkezleri de dâhil olmak üzere sınır ötesi ve esnek programlar; anavatanınızda uluslararası eğitimi mümkün kılmaktadır.

Standartların uyumlu hale getirilmesi ve yeterliliklerin tanınması, yükseköğretimin uluslararasılaşmasını kolaylaştırmaktadır

Kurumlar; öğrencilerin hareketliliğini kolaylaştırmak amacıyla, kompleks bağlar kurabilmekte ve çeşitli anlaşmalar yapabilmektedir. Örneğin ikili ve birleşik lisans programları, kredi transfer sistemleri, stratejik paydaşlıklar ve konsorsiyumlar oluşturulabilmektedir. Giderek daha çok sayıda ülke; ikili, bölgesel ya da küresel düzeyde standartların ve kalite güvence mekanizmalarının uyumlu hale getirilmesi için çaba göstermektedir.

Eğitim seviyeleri için ortak standartların, akademik değişim programlarının, kalite güvence ve yeterlilik tanıma mekanizmalarının uygulamaya koyulması sayesinde, Avrupa ve paydaş ülkeler; 2010 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı (EHEA) kurmuştur. Bu alan; 1999'da başlatılan Bolonya Süreci'nin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bolonya Süreci, hâlihazırda 48 ülkeden işverenin, personelin, öğrencilerin, kalite güvence kuruluşlarının, yükseköğretim kurumu temsilcilerinin, Avrupa Konseyi'nin ve Avrupa Komisyonu'nun katılımıyla yürütülmüştür. Lizbon Tanıma Sözleşmesi ile EHEA ülkeleri arasında yeterliliklerin nasıl tanınacağı düzenlenmiştir ve bu sözleşme 53 ülke tarafından onaylanmıştır.

Güneydoğu Asya Ülkeleri Birliği (ASEAN) ve Doğu Afrika Topluluğu da dâhil olmak üzere diğer bölgeler de bu girişime benzer girişimleri hayata geçirmek için çalışmaktadır. Yükseköğretime ilişkin üçüncü Bölgesel Konferans'ta Latin Amerika ve Karayip ülkeleri; yükseköğretimde bölgesel entegrasyonu güçlendirmeye karar vermiştir. UNESCO; bu tür girişimleri desteklemek amacıyla, 2019'da onaylanmak üzere Yükseköğretimde Yeterliliklerin Tanınması hakkında Küresel bir Sözleşme taslağı hazırlamıştır.

AVRUPA'DA UYGULANAN ÖĞRENCİ DEĞİŞİM PROGRAMLARI GÜNEYDOĞU ASYA ÜLKELERİNİN FAYDALANABİLECEĞİ DERSLER SUNMAKTADIR

Öğrenci değişim programlarının bölgesel düzeyde kurumsallaştırılması; kısa vadeli öğrenci hareketliliği fırsatlarını büyük ölçüde arttırmaktadır. 1987'de oluşturulan ve 2014 yılında Erasmus+ adı altında kapsamı genişletilen Erasmus programına katılan öğrenciler; başka bir Avrupa ülkesinde 3 ila 12 ay eğitim almaktadır ve ülkelerindeki eğitim kurumları öğrencilerin bu süre içinde aldıkları kredileri, mezuniyetleri için gereken toplam krediye dâhil etmektedir. Erasmus Programı; katılımcıların kültürler arası farkındalığını, becerilerini ve istihdam edilebilirliğini arttırmakta ve Avrupa'da sosyal uyumu teşvik etmektedir.

10 katılımcıdan yaklaşık 9'u programın, dayanıklılıklarını, açık fikirliliklerini ve hoşgörülerini arttırdığını bildirmiştir. Avrupa'da öğrenci hareketliliğinin istihdam edilebilirliği arttırdığına işaret eden bulgular da vardır. Bununla birlikte, öğrenci hareketliliğinin belirleyicilerini kontrol eden değerlendirmeler, eşitlik konusunda daha ayrıntılı bir tablo sunmaktadır. Ebeveynleri üst düzey mesleklere sahip İngiliz öğrencilerin yaklaşık %4,4'ü 2015-2016'da Erasmus+ programına katılırken ebeveynleri düşük vasıflı olan öğrencilerin %2,8'i programa katılmıştır. Bu fark, zaman içinde artmıştır.

2015 yılında, ASEAN ve Avrupa Birliği; bölgesel yükseköğretim sistemlerini uyumlulaştırmak için ASEAN Bölgesinde Yükseköğretime AB Desteği (Share) programını başlatmıştır. Hareketliliğin artmasının önündeki temel engeller; bölgesel paydaşlar arasında eşgüdümlü çalışmaların yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Avrupa ülkelerinin aksine, ASEAN ülkelerinin kredi transfer sistemleri arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır.

Mesleki yeterliliklerin tanınması, uluslararası işgücü hareketliliğinin faydalarını azami düzeye çıkartmaktadır

Mesleki yeterliliklerin tanınması; vasıflı işgücü göçünü kolaylaştırmakta ve göçün faydalarını arttırmaktadır. OECD ülkelerinde, üniversite mezunu göçmenlerin üçte birinden fazlası çalıştıkları işler için aşırı niteliklidir, yerel çalışanların ise sadece dörtte biri aşırı niteliklidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite mezunu ve işsiz göçmenlerin gelir kaybı, her yıl 10,2 milyar ABD doları tutarında vergi geliri kaybına karşılık gelebilmektedir.

Bununa birlikte, hâlihazırdaki yeterlilik tanıma sistemleri; göçmenlerin ihtiyaçlarını karşılamayacak kadar parçalı bir yapı göstermektedir ya da yeterince gelişmemiştir. Süreçler; çoğu zaman karmaşık, zaman alıcı ve masraflıdır; sadece küçük bir azınlık başvuruda bulunabilmektedir. Bu sistemlerin etkililiğini arttırmak için değerlendirme kurumları, lisans kurumları ve akademik kurumlar şartlarını ve usullerini uyumlulaştırabilir. Devletler; kurumların adil ve şeffaf usullere riayet etmesini ve iyi uygulamalara bağlı kalmasını sağlayabilir. Yeterliliklerin tanınmasıyla ilgili yasal hakların belirlemesi; Danimarka örneğinde olduğu gibi, bu sistemlerin etkinliğini arttırabilmektedir. Almanya'da 2012 yılında kabul edilen bir kanun; ikamet ya da vatandaşlık durumlarından bağımsız olarak yabancı uyruklu kişilerin, yeterliliklerinin tanınmasını sağlamaktadır.

Yeterlilikleri tanınmadığında, göçmenler; gittikleri ülkelerde boş pozisyonlar olmasına rağmen, öğretmenlik ve hemşirelik gibi düzenlemelere tabi mesleklerde yasal olarak çalışamamaktadır. Bu bağlamda, kısmi tanıma uygulamaları yardımcı olabilmektedir. Bu tür uygulamalar; başvuru sahiplerinin bir sınavı geçmesini ya da belirli bir süre için denetim altında çalışmasını ya da belirli görevleri yerine getirmekten kaçınmasını gerektirebilir. AB Mesleki Yeterliliklerin Tanınması Direktifi; onaylanan yeterliliklere sahip belirli grupların AB'nin tamamında mesleklerini icra etmelerine olanak sağlamaktadır. Bu türden otomatik tanıma mekanizmalarının kurulması ve muhafaza edilmesi için ciddi bir siyasi taahhütte bulunulması ve kaynak ayrılması gerekmektedir, bu nedenle de benzer anlaşma sayısı çok azdır.

ÖĞRETMEN GÖÇÜ FAYDALARI VE RİSKLERİ BERABERİNDE GETİRMEKTEDİR

Öğretmenler; düşük ücretler, işsizlik, siyasi istikrarsızlık, kötü çalışma koşulları ve altyapı yetersizliği gibi nedenlerle göç etmek isteyebilirler. Bununla birlikte, öğretmenlik, genelde düzenlemelere tabi olan bir meslektir ve ulusal yeterlilik şartları göçmenlerin istihdamının önünde engeller oluşturabilmektedir.

Öğretmen yeterliliklerine ilişkin düzenlemeler; çoğu zaman dil becerileriyle ilgili olduğundan, büyük göç akımların önemli bir bölümü, dilsel ve kültürel açıdan ortaklıkları bulunan ülkeler arasında yaşanmaktadır. Mısır'dan ve diğer Arap ülkelerinden gelen öğretmenler; sunulan yüksek maaşların da etkisiyle, Körfez Arap Ülkeleri İşbirliği Konseyi'ndeki eğitim sistemlerinin gelişmesine yardımcı olmuştur. Bu ülkeler, artık eğitim dili olarak Arapça yerine İngilizceyi benimsemeye başlamıştır ve İngilizce konuşan kişiler; Mısırlı ve Ürdünlü öğretmenlerin yerini almaktadır.

Öğretmen göçü; menşei ülkelerde yaşanan öğretmen kıtlığı üzerinde domino etkisi yaratabilmektedir. Örneğin Birleşik Krallık; Jamaika ve Güney Afrika gibi ülkelerden öğretmen almaktadır. Diğer taraftan, öğretmen kıtlığı çeken Güney Afrika da yurtdışından özellikle de Zimbabve'den gelen öğretmenleri istihdam etmektedir. Karayip

ülkelerinde de son on yirmi yılda, en azından ABD'nin ve Birleşik Krallığın öğretmen işe alımı çabaları nedeniyle, öğretmenler arasında dışa göç oranları oldukça yükselmiştir.

Öğretmenlerin dış göçü; göç veren ülkeler için hem öğretmen eğitimine yapılan yatırımlar hem de bir bütün olarak eğitim sistemi açısından ciddi kayıplara neden olabilmektedir. Bu sorun; göç veren ülkelerin çıkarlarını korumak amacıyla İngiliz Milletler Topluluğu Öğretmen İşe Alım Protokolü gibi uluslararası girişimlerin başlatılmasını teşvik etmiştir. Bununla birlikte, bağlayıcı olmayan davranış kurallarını içeren bu protokol, bireysel olarak göç etmek isteyen öğretmenleri kısıtlamamaktadır.

Uluslararası öğretmen işe alımı, ticari kuruluşları cezbeden kârlı bir iş alanıdır. Bu tür kuruluşlar, nadiren düzenlemeye tabi tutulmaktadır ve öğretmenleri yerleştirmek için yüksek ücretler alabilmekte ya da yetersiz bilgi sunabilmektedir. Bu durum nedeniyle, gönderici ve alıcı ülkelerde iş bulma kuruluşlarının kayıt altına alınması için acil çağrılar yapılmaktadır.

YETENEKLİ KİŞİ KAYBI YOKSUL ÜLKELERE DAHA CİDDİ ZARAR VEREBİLMEKTEDİR

Yüksek vasıflı kişiler arasında göç oranları; Latin Amerika ve Karayipler'deki Grenada ve Guyana, Avrupa'daki Arnavutluk ve Malta ile Sahra altı Afrika'daki Eritre ve Somali dâhil olmak üzere 174 ülke ve bölgenin dörtte birinden biraz daha fazlasında, %20'nin üzerindedir (**Şekil 5**).

Daha zengin ülkeler; vasıflı çalışanlar için aktif bir şekilde rekabet etmektedir. Bu da vasıf kaybı nedeniyle, göç veren ülkelerde göçün kalkınmayı engelleyeceğine ilişkin kaygılara yol açmaktadır. Bununla birlikte, işçi dövizlerinin etkisinin

ŞEKİL 5:
Birçok ülkede, yüksek vasıflı her beş kişiden en az biri göç etmektedir
Vasıflı kişi göç oranı, seçilmiş ülkeler, 2010

GEM StatLink: http://bit.ly/fig6_1
Kaynak: Deuster ve Docquier (2018).

yanı sıra, vasıflı dışa göç ihtimali dahi, gönderici ülkelerde eğitime yapılan yatırımı teşvik edebilmektedir. Bu rapor için yapılan analiz, %14 düzeyinde olan yüksek vasıflı göç oranının insani sermaye birikimi üzerinde en olumlu etkileri yarattığını ortaya koymaktadır. Çıkılan ve varılan ülkelerin özellikleri hesaba katıldıktan sonra, dışa göç 174 ülkenin 90'unda net beyin kazancı oluşturmaktadır.

Bazı ülkeler, özellikle de Asya'daki ülkeler, giderek daha çok sayıda vatandaşın değerli beceriler kazanarak geri döndüğünü görmektedir. Filipinler; geri dönen kişiler için politikalar uygulamaya koymuş ve bu politikaları, yeterlilik tanıma hizmetleri ve işveren adaylarıyla ilişkilendirmiştir.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM, GÖÇMEN VE MÜLTECİLER İÇİN BİR ARAÇTIR

İki sorun; göçmen ve mültecilere yönelik mesleki ve teknik eğitim (MTE) programlarını etkilemektedir.

İlk olarak, göçmen ve mültecilerin MTE vasıtasıyla beceri geliştirme talebini azaltan birçok engel bulunmaktadır. İlk baştaki işsizlik ve uygun olmayan işlerde güvencesiz bir şekilde istihdam, göçmenlerin becerilerine yaptığı yatırımın kârlılığını azaltmaktadır. Belgesiz göçmenler ve sığınmacıların, İrlanda'da ve Litvanya'da olduğu gibi yasal çalışma iznine sahip olmaması, onları mesleki eğitimlere katılmaktan caydırabilmektedir. Çok sayıda sağlayıcı ve giriş noktası bulunması, MTE sistemlerinde yol almayı güçleştirebilmektedir. Yine de MTE sağlayıcılar ve kamu iş ve işçi bulma hizmetleri; göçmenlerin iş deneyimi kazanmalarına yardım edebilecek uygun işverenlere ulaşmasını sağlayabilmektedir. Almanya'da "Hoş geldiniz mentörler" programı; küçük ve orta ölçekli işletmelerin yeni gelen göçmenler arasından vasıflı işçileri işe almasını desteklemektedir ve 2016 yılında 3.441 mülteci, eğitim programlarına yerleştirilmiştir.

İkinci olarak, mültecilerin daha önceki eğitimlerinin tanınmaması, mültecilerin insana yakışır iş bulma ya da daha fazla eğitim alma olanaklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Göçmen ve mültecilerin yeterliliklerini gösteren belgeleri ve diplomaları yanlarında taşıma ihtimali düşüktür. MTE derecelerini taşımak akademik dereceleri taşımaktan daha da zor olabilmektedir, çünkü mesleki eğitim sistemleri arasında daha büyük farklılıklar bulunabilmektedir. 2013'te Norveç, "Doğrulanabilir Belgeleri Olmayan Kişiler için Tanıma Usulü'nü uygulamaya koymuştur. 2013'te yeterlilikleri tanınan mültecilerin yarısından fazlası, ya ilgili alanda bir iş bulmuş ya da daha fazla eğitim almak için bir programa kayıt yaptırmıştır. Devletlerarası işbirliği; tanıma, onaylama ve akreditasyon uygulamalarını kolaylaştırabilmektedir. Suriye Arap Cumhuriyeti ve Mısır, Irak, Ürdün ve Lübnan arasında ulusal tanıma anlaşmaları bulunmaktadır.

Açıklama: Mina (11 yaşında), V. Sınıf, Boeung Kachang adası, Koh Kong ili, Kamboçya.

KAYNAK: Shailendra Yashwant/Save the Children

SDG 4 kapsamında ilerlemenin izlenmesi

Sürdürülebilir Kalkınmanın eğitimle ilgili 4. hedefini (SDG4) destekleyen izleme çerçevesi; eğitim kalkınmasıyla ilgili çözülmesi en güç sorunlar hâlâ görmezden gelinse de çıtası oldukça yüksek bir çerçevedir. Bu çerçeve; üzerine düşülmesi gereken sorunlara ve hangi ülkelerin izleme çalışmaları yapması gerektiğine işaret ederek ilerleme sağlanması açısından kilit bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda, ülkeler arasında veri karşılaştırılabilirliğini arttırmak için göstergeler, standartlar ve araçlar geliştirmek amacıyla, önemli çalışmalar da yapılmaktadır ve bu süreç uluslararası kuruluşlar, ülkeler, fon sağlayıcılar ve uzmanlar arasında yakın bir işbirliğini gerektirmektedir.

> “2018 itibariyle, dört gösterge ilk kez raporlanacaktır, böylece 43 gösterge içinde toplam 33 gösterge raporlanmış olacaktır”

SDG 4 için 11 küresel gösterge bulunmaktadır. UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS) sekiz göstergeden sorumlu tek kuruluştur ve bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) göstergesi için Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (ITU) ile işbirliği yapmaktadır. Erken çocukluk gelişimine ilişkin göstergeden sorumlu kuruluş, UNICEF ve burslara yapılan yardımlardan sorumlu kuruluş, OECD'dir. 32 ilave tematik göstergeyle birlikte, SDG 4 izleme çerçevesinde yer alan gösterge sayısı 43'e çıkmaktadır.

UIS; UNESCO'yla birlikte, Eğitim 2030-SDG Göstergelerine İlişkin Teknik İşbirliği Grubu (TCG) vasıtasıyla, üye devletlerin ve kuruluşların da katılımıyla, küresel ve tematik göstergeler konusunda ilerlemeleri koordine etmektedir. 2018 itibariyle, dört gösterge (yetişkin okuryazarlık programlarına katılım, kapsamlı cinsellik eğitimi, okul temelli şiddet ve okullardaki saldırılar) ilk kez raporlanacaktır, böylece 43 gösterge içinde toplam 33 gösterge raporlanmış olacaktır. Eğitim dili, kaynakların dağıtımı ve öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkındaki çalışmalar hâlen devam etmektedir ya da başlamak üzeredir.

UIS tarafından bir araya getirilen Eğitimin İzlenmesi Küresel İttifakı, başta okuma ve matematikte asgari yetkinlik, yetişkin okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gelmek üzere, eğitime ilişkin daha karmaşık sonuç göstergeleri ile ilgili çalışmaları koordine etmektedir. UIS, okuma ve matematik yetkinliğinin ilişkilendirilmesi ve karşılaştırılması için üç alternatif stratejiyi takip etmektedir. İlk olarak, araştırmalar arasında daha sağlıklı karşılaştırmalar yapılmasını sağlamak amacıyla, Latin Amerika ve Batı Afrika'dan seçilen ülkelerde öğrencilerin hem bölgesel hem de uluslararası bir değerlendirmeye katılmasını izleyen bir girişimi desteklemektedir. İkinci olarak, çeşitli değerlendirmelerin içeriğini haritalayan bir çalışma yürütmüştür. Uzmanlar, bu çalışma vasıtasıyla, çeşitli araştırmalarda yer alan maddelere güçlük düzey düzeyi atayacak ve onları bir raporlama ölçeğine yerleştirecektir. Üçüncü olarak, istatistikî teknikler kullanılarak yetkinlik ölçeklerini ilişkilendiren çalışmalar sürdürülmektedir.

Tüm Dönem için Eğitime İlişkin Durum Değerlendirmesi, 2000-2015

2015'te *Herkes için Eğitim Küresel İzleme Raporu* (EFA GMR) kapsamında, Herkes için Eğitimle (EFA) ilgili kayıtlar değerlendirilmiştir; fakat bu değerlendirme, büyük ölçüde 2012 verilerine dayanmaktadır. 2015 verilerine dayanan, daha güncel bir değerlendirme de yapılmıştır. Bu güncelleme, sonucu değiştirmemiştir-EFA döneminde kayda değer bir ilerleme sağlanmasına rağmen, bu ilerlemeler nihai olarak hedefe ulaşma konusunda yetersiz kalmıştır-yine de 2030'a doğru yol alırken bu, önemli bir durum değerlendirmesi çalışmasıdır.

Çalışmada, iki temel bulgu öne çıkmaktadır. İlköğrenimin tamamlanmasına ilişkin 2. EFA hedefi kapsamında, katılım ve mezuniyet oranları; 1997'ye kadar durağan seyretmiştir. İlkokulda brüt okullaşma oranı, net okullaşma oranı ve ilkokulun son sınıfına brüt alım oranı 2008'e kadar artmış, fakat daha sonra tekrar durmuştur (**Şekil 6a**). Diğer taraftan, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin 5. hedef kapsamında, 2005'e kadar eşitlik hedefine ulaşılamamış olsa da, 1990'lar ve 2000'ler boyunca ilerleme kaydedilmiştir, 2009'da ilk ve ortaöğretimde eşitlik hedefine ulaşılmıştır. 2015 itibariyle genç okuryazarlığında eşitlik hedefine de neredeyse ulaşılmıştır. Yetişkin okuryazarlığında ise eşitsizlik devam etmektedir. Okuma yazma bilmeyen kişilerin yüzde 63'ü kadındır. Yükseköğretimde ise eşitsizlik tam tersine dönmüştür, artık erkeklerin üniversiteye gitme ihtimali kadınlara göre daha düşüktür (**Şekil 6b**).

ŞEKİL 6:

2000-2015 yılları arasında, dünyada cinsiyet eşitliği alanında hızlı bir ilerleme kaydedilmiştir; fakat bu ilerlemeler, her zaman evrensel ilköğretimi tamamlama hedefi doğrultusunda olmamıştır.

a. İlköğretime erişim, katılım ve mezuniyetle ilgili seçilen göstergeler, 1990-2015

b. Seçilen brüt okullaşma ve okuryazarlık oranları için düzeltilmiş cinsiyet eşitliği endeksi, 1990-2015

GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_1
Kaynak: UIS veritabanı.

Göçmenlerin ve yerinden edilen halkların eğitim durumunu izleme konusunda çok sayıda güçlükle karşılaşılmaktadır

SDG izleme çerçevesi; dezavantajlarla ilişkilendirilen çeşitli özelliklere göre ayrıştırılmış göstergelere özel olarak odaklanmaktadır. Öte yandan, göçmen ve mültecilerin eğitim durumu hakkında sistematik veriler yetersizdir. Dünya Bankası'nın Mikroveri Kataloğu'nda yer alan yaklaşık 2500 hane araştırmasının 2.000'den fazlasında, eğitimle ilgili verilere yer verilmektedir; fakat bu araştırmaların sadece yedide birinde göçle ilgili veriler bulunmaktadır ve daha da küçük bir bölümüne yerinden edilmeye ilişkin veriler dâhil edilmiştir.

> "Göçmen haneler; hareket hâlindedir ve hane araştırması yapan görevlilerinin ziyaretleri sırasında mevcut bulunmaları ya da dil engelleri veya yasal kaygılar nedeniyle görüşmeye katılma ihtimalleri daha düşüktür."

Göçmen haneler; hareket hâlindedir ve hane araştırması yapan görevlilerinin ziyaretleri sırasında mevcut bulunmaları ya da dil engelleri veya yasal kaygılar nedeniyle görüşmeye katılma ihtimalleri daha düşüktür. Göç akımları; hızlı bir şekilde değişebildiğinden, örneklem çerçeveleri bu hıza yetişmeyebilmektedir. Bu durum, özellikle de yerinden edilen kişileri etkilemektedir: Sistematik veriler daha ziyade mülteci kamplarından toplanmaktadır, fakat mültecilerin %40'ından daha azı ve yerinden edilen kişilerin daha da azı kamplarda yaşamaktadır.

Göçmen ve mültecilerin standart ve genel-amaçlı araştırmalara dâhil edilmesinin sağlanması; örneklem ve veri toplamayla ilgili sorunları her zaman çözmez. Standart araştırmalar; göç olgusunu dinamizmini yansıtamamaktadır ve bu araştırmaların arada sırada yapılması, bilgilerin zamanında toplanmasını güçleştirebilmektedir. Gönderici ve alıcı toplulukları ilişkilendiren araştırma odaklı anketler de dâhil olmak üzere daha esnek yaklaşımlar ve rastgele olmayan örneklemler kullanan hızlı veri toplama yöntemleri daha etkili olabilmektedir. Son olarak, araştırmalar, eğitim-göç dinamiklerini ya da menşe ülke yeterliliklerini yansıtmayabilmektedir.

2016'nın Mart ayında, Birleşmiş Milletler İstatistik Komisyonu; Mülteci ve Yerinden Edilen Kişi İstatistikleri Uzman Grubuna ev sahipliği yapmaya başlamıştır. 40 üye ülkeden ve 15'ten fazla bölgesel ve uluslararası kuruluştan oluşan grup, veri toplama çalışmalarının iyileştirilmesi için önerilerde bulunmuştur. UNESCO ve BMMYK; Mülteci Eğitimi Yönetim Bilgi Sistemi'ni geliştirmektedir. Bu sistem; ülkelerin mülteci eğitimiyle ilgili verileri toplamasına, bir araya getirmesine, analiz etmesine ve raporlamasına yardım etmeyi amaçlayan ücretsiz, açık kaynaklı ve internet tabanlı bir araç sunmaktadır.

HEDEF 4.1

İlk ve ortaöğretim

2010 ve 2014 yılları arasında doğan çocuklar, SDG nesli olarak kabul edilebilirler. Birçok ülkede, bu çocukların en büyüğü, 2015 yılında 5 yaşını doldurmuştur ve SDG döneminin (2015-2030) başlangıcı olan 2015/2016 eğitim yılında okul öncesi eğitim programlarına katılmış olmaları beklenmiştir. Bu çocukların en küçükleri, 2030 yılında 16 yaşına girecektir ve bu yaş, ortaöğretimin zamanında tamamlanabileceği son yaştır. SDG neslinin 2030'a kadar evrensel ortaöğretim mezuniyeti hedefine ulaşabilmesi için mevcut grubun ilkokula zamanında başlaması gerekmektedir 2017 itibariyle, ilkokul birinci sınıfa küresel ve düzeltilmiş net başlama oranı %86'ydı.

> "2030'a kadar evrensel ortaöğretim mezuniyeti hedefine ulaşabilmesi için mevcut grubun ilkokula zamanında başlaması gerekmektedir."

2017 itibariyle, ilkokul çağında olan çocukların %9'u ya da yaklaşık 64 milyon çocuk, ortaokul çağında olan 61 milyon ergen (%16) ve lise çağında olan 138 milyon genç (%36) okul sistemi dışında kalmıştır. İlköğretim oranı, 2008'den bu yana neredeyse hiç değişmemiştir. Sahraaltı Afrika'da, ilkokul çağındaki çocuklar haricinde, okul sistemi dışında kalan çocukların oranı artmaktadır; diğer bölgelerde, özellikle de Batı Asya'da, çatışmalar çocukların okulu bırakmasına yol açmıştır (**Şekil 7**).

ŞEKİL 7:
Sahraaltı Afrika'nın küresel okul dışı nüfus içinde aldığı pay giderek büyümektedir.
Bölgelere göre okul dışı nüfusların dağılımı, 2000-2015

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_2
Kaynak: UIS veritabanı.

Uluslararası Okuryazarlık İlerleme Çalışması kapsamında, 4. sınıf öğrencileri her beş yılda bir değerlendirilmektedir ve öğrenme çıktılarına ilişkin küresel gösterge için ülkeler arası temel araştırma verileri sağlanmaktadır. İran İslam Cumhuriyeti'nde düşük düzeydeki kriterleri karşılayan kişilerin oranı, 2001'de %56 iken 2016'da %65'e çıkmıştır, diğer bir deyişle her yıl yüzde birden daha az artmıştır. Fas ve Umman da dâhil olmak üzere bazı ülkelerde, 2030 hedefine yaklaşacak ölçüde bir artış sağlanmıştır. Diğer ülkelerde, örneğin Azerbaycan, Suudi Arabistan ve Güney Afrika'da, asgari yetkinliğe ulaşan öğrencilerin oranı artmamıştır, bu da hedefe ulaşmanın çok güç olacağına işaret etmektedir.

2030 EĞİTİM GÜNDEMİ ÇERÇEVESİNDE MEZUNİYET ORANINA İLİŞKİN YENİ BİR TAHMİN

2013-2017 hane halkı araştırma verilerine göre, mezuniyet oranları; ilkokul için %85, ortaokul için %73 ve lise için %49 olarak gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, hane halkı araştırmaları ve nüfus verileri arasında zamansal bir fark vardır ve birçok kaynakta birbiriyle çatışan bilgiler bulunabilmektedir.

Sağlık izleme topluluğunun örneğinden hareket eden GEM Raporu ekibi mezuniyet oranlarını tahmin etmek için bir model geliştirmiştir. Daha büyük grupların mezuniyet oranlarının geriye doğru projeksiyonu, bir ülkede oranların değişimine ilişkin uzun vadeli bir öngörü sağlayabilmektedir. Göstergeyle ilgili mevcut düzey; en güncel verilerin kısa vadeli ekstrapolasyonu (dış değerlemesi) vasıtasıyla tahmini olarak hesaplanabilmektedir. Bu yaklaşım; en güncel tahmini olduğu gibi kabul etmek yerine, tüm veri kaynaklarındaki mevcut örüntüleri ve eğilimleri bir araya getirmektedir.

HEDEF 4.2

Erken çocukluk dönemi

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı; bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim açısından hayati bir öneme sahiptir ve travmatik kriz noktalarında önemli bir koruma görevini yerine getirmektedir.

İlkokula başlama yaşından önce, bir yıl düzenli eğitime devam etme küresel göstergesiyle ilgili oran, düşük gelirli ülkelerde %42 iken yüksek gelirli ülkelerde %93'e kadar çıkabilmektedir. Dünyadaki ortalama oran %69'dur, yavaş fakat istikrarlı bir şekilde artan bir eğilim göstermektedir. Bunun aksine, bazı ülkelerde bir yıl kadar kısa bir süreyi bazı ülkelerde ise dört yıllık bir eğitim süresini kapsayacak şekilde tanımlanan okul öncesi brüt okullaşma oranı, 2017 yılında %50'ye çıkmıştır (**Şekil 8**).

Erken çocukluk gelişimine ilişkin diğer küresel gösterge; UNICEF'in Erken Çocukluk Kalkınma Endeksi'ne (ECDI) dayanmaktadır ve bu endeks temel olarak UNICEF'in Çok Göstergeli Küme Araştırması (MICS) verilerine göre hesaplanmaktadır. Bununla birlikte, UNICEF, endeksteki zayıflıkları gidermek amacıyla, ECDI metodolojisini gözden geçirmektedir ve bu sürecin 2018'in sonuna kadar tamamlanması beklenmektedir. Beş yıl içinde MICS'in iki turuna katılan ülkelerden alınan sonuçlar; okuryazarlık-matematik yolunda ilerleyen 3-4 yaşları arasındaki çocukların oranının, her yıl yüzde birden daha az bir oranda arttığına işaret etmektedir.

Bununla birlikte, okula "hazır" olmak ve "gelişimin yolunda olması" tanımlanması güç kavramlardır ve dünyanın farklı yerlerinde çeşitli şekillerde algılanmaktadır. Ülkeler; ihtiyaçlarına uygun kurumsal yapılarla ve kültürel özelliklerle uyumlu tedbirlere başvurma konusunda daha fazla takdir yetkisine ihtiyaç duyabilmektedir.

Yine de ulusal sistemlerin okula hazırlık durumunu izlemesi, nadiren başvurulan bir uygulamadır. Ülkeler; genelde personeli, eğitimi, tesisleri ve eğitim sağlayıcılar arasında müfredat standartlarını izlemek için (örneğin Hindistan'ın 2017'de uyguladığı Ulusal Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi Politikası gibi) ve programların etkisini ölçmek için (örneğin ABD'de Okul Öncesi Eğitime Bir Sıfır Önce Başlama Programı'nın Ulusal Raporlama Sistemi bileşeni) ulusal çerçevelere ve usullere sahiptir. Dünya Bankası'nın Daha İyi Eğitim Sonuçları için Sistemler Yaklaşımı'nın erken çocukluk gelişimi modülünde, 34 düşük ve orta gelirli ülkeden sadece 8'i ele alınan dört alanda da (bilişsel, dilsel, fiziksel ve sosyo-duygusal gelişim) çocuklar hakkında veri toplamıştır.

Güney Afrika'nın 2014 Yılı Ulusal Müfredat Çerçevesi, altı erken öğrenme ve gelişme alanında sürekli gayri resmî, gözleme dayalı ölçme yapılmasını ama herhangi bir not ya da yüzde verilmemesini, ancak ilkokula başlama için hazırbulunuşluğun değerlendirilmesini öngörmektedir. 2014'ten bu yana, eski Yugoslavya Makedonya Cumhuriyeti'nde Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı merkezlerinde kayıtlı olan tüm çocuklar için çocuk gelişim portfolyoları tutulmaktadır.

ŞEKİL 8:

On çocuktan yedisi, ilkokula başlamadan bir yıl önce, okul öncesi eğitim programlarına devam etmiştir

Resmî ilkokul yaşından bir yıl önce düzenli eğitime katılım oranı ve okul öncesi eğitimde brüt okullaşma oranı, 2000-2016

GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_2
Kaynak: UIS veritabanı.

HEDEF 4.3

Mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi

Yetişkin eğitimine katılıma ilişkin küresel gösterge; iş hayatıyla ilgili olsun ya da olmasın tüm örgün ve yaygın eğitim olanaklarını kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmıştır. Eğitim sağlayıcıların çeşitliliği ve sayısı, işgücü araştırmalarını bir kaynak olarak idari verilere tercih edilebilir kılmaktadır, yine de bu araştırmalarda yer alan sorular ülkeden ülkeye ciddi farklılıklar gösterebilmektedir ve çok az sayıdaki soru güncellenen gösterge tanımıyla uyumludur Karşılaştırılabilir verileri olan ülke sayısını arttırmak için soruların standartlaştırılması kolay olmayacaktır.

AB İşgücü Araştırması, son 4 hafta içinde alınan örgün eğitime ve kurslara odaklanmaktadır (diğer yandan, bu gösterge, 12 ayı kapsamaktadır). Katılım oranları, istikrarlı bir şekilde %11 düzeyinde kalmıştır, bununla birlikte eğilimler ülkeden ülkeye değişmektedir (**Şekil 9**). Mısır, Ürdün ve Tunus'ta Entegre İşgücü Pazarı Araştırmaları; hâlihazırda istihdam edilen insanlar, hayat boyu katılım ve işle ilgili mesleki ve teknik eğitimlerle sınırlıdır. Bu araştırmalar; teknik becerileri olan çalışanlar arasında yıllık eğitime katılım oranlarının %4'e kadar çıkabildiğine işaret etmektedir.

Yükseköğretimde brüt okullaşma oranı, 2017'de %38'e ulaşmıştır, fakat özel harcamaların toplam yükseköğretim maliyetindeki payı artmaktadır. Öğrenci kredileri, hibeleri, sübvansiyonları ve bursları şeklinde sağlanan finansal yardımlar; yükseköğretimin genel olarak Avrupa'da en uygun maliyetli olduğuna ve Sahraaltı Afrika'da en yüksek maliyetli olduğuna işaret etmektedir. Sahraaltı Afrika'da yükseköğretim maliyeti; birçok ülkenin ortalama ulusal gelirinin %60'ını aşmaktadır ve Gine ve Uganda'da neredeyse %300'e ulaşmaktadır.

Eğitim sistemlerinin çoğu; hedef odaklı finansal destek sağlamayı amaçlamaktadır, fakat hedeflemenin ne ölçüde etkili olduğu ciddi farklılıklar göstermektedir. Dünya Bankası'nın verilerine göre, düşük ve orta gelirli birçok ülkede, en yoksul gelir dilimindeki hanelerin bir devlet bursu alma ihtimali, en zengin dilime kıyasla daha düşüktür. Kolombiya ve Vietnam'da olduğu gibi, farklı yaklaşımları da içeren kapsamlı politika paketleri, tek başlarına burslardan daha etkili olabilmektedir.

> "İşgücü anketleri, çeşitlilik ve sağlayıcı sayısı göz önüne alındığında, yetişkin eğitimini ölçmek için idari verilere tercih edilen bir kaynaktır"

ŞEKİL 9:
Avrupa'da yetişkin eğitimine katılım oranı istikrarını korumuştur, fakat eğilimler ülkeden ülkeye değişmektedir.
Son dört haftada eğitime ve kursa katılan yetişkinlerin oranı, Avrupa Birliği ve seçilen ülkeler, 2008-2017

GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_1
Kaynak: Eurostat (2018).

HEDEF 4.4

İş için gerekli beceriler

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) ve dijital okuryazarlıkla ilgili küresel ve tematik göstergeler, iş hayatı için neredeyse evrensel bir öneme sahip olan okuryazarlık ve sayısal becerilerin ötesinde beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu göstergeler, hükümetlerin okul sistemi dışındaki beceri edindirme programlarını göz önünde bulundurmasını gerektirmektedir.

BIT becerilerine sahip olan genç ve yetişkinlere ilişkin küresel gösterge; son üç ay içinde, seçilen faaliyetlerle ilgili olarak hanelerin kendileri tarafından bildirilen raporlara dayanmaktadır. En güncel ITU verilerine göre, tipik orta gelirli ülkelerde her üç katılımcıdan birinden fazlası tarafından kullanılan tek beceri, dosyaları kopyalamak ve e-postalara dosya eklemektir; yüksek gelirli ülkelerde ilgili oranlar %58 ve %70'dir (**Şekil 10**). Programlama, yüksek gelirli ülkelerde bile sadece azınlık bir grubun gerçekleştirdiği bir faaliyet olmaya devam etmektedir.

BIT becerilerine sahip olan genç ve yetişkinlere ilişkin küresel gösterge; son üç ay içinde, seçilen faaliyetlerle ilgili olarak hanelerin kendileri tarafından bildirilen raporlara dayanmaktadır. En güncel ITU verilerine göre, tipik orta gelirli ülkelerde her üç katılımcıdan birinden fazlası tarafından kullanılan tek beceri, dosyaları kopyalamak ve e-postalara dosya eklemektir; yüksek gelirli ülkelerde ilgili oranlar %58 ve %70'dir (Şekil 10). Programlama, yüksek gelirli ülkelerde bile sadece azınlık bir grubun gerçekleştirdiği bir faaliyet olmaya devam etmektedir.

Dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin tematik gösterge, BIT teknolojilerini kullanma becerisinin çok ötesine geçmektedir. Dijital okuryazarlığa ilişkin yeni küresel çerçeve, Avrupa Komisyonu'nun DigComp çerçevesini, düşük ve orta gelirli ülkelerin kültürel, ekonomik ve teknoloji ortamlarını yansıtan daha geniş ve giderek daha karmaşık bir dizi kullanım örneği içerecek şekilde genişletmektedir.

Örneğin, çiftçilerin bir cep telefonu servisi kullanarak tarım ve ticaret kararları almalarını, akıllı telefon uygulamasıyla ürünleri alıp satmayı ya da bir dizüstü bilgisayara bağlı nem sensörlerini kullanarak veri odaklı bir sulama sistemi geliştirmelerini gerektiren beceriler, bu kapsamda yer almaktadır.

Bu yetkinlikleri ölçmek için uygun maliyetli araçların belirlenmesi, en büyük güçlük olmaya devam etmektedir. Dijital okuryazarlık değerlendirmeleri; amaca, hedef gruba, maddelere, sunuma, maliyete ve sorumlu kuruma göre farklılık

> "Yüksek gelirli ülkelerde on yetişkinden üçü e-postalara nasıl dosya ekleneceğini bilmiyor"

ŞEKİL 10:
BIT becerileri, eşitsiz bir dağılım göstermeye devam etmektedir.
Son üç ayda bilgisayarla ilgili bir faaliyette bulunmuş olan yetişkinlerin oranı, ülkelerin gelir gruplarına göre, 2014-2017

GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_1
Not: Orta gelirli ülkeler için ortalamalar, az sayıda ülkeden (5 düşük gelirli, 15 üst orta gelirli) alınan verilere dayanmaktadır.
Kaynak: ITU veritabanı.

göstermektedir. Vatandaşlara dijital beceri değerlendirmesine ücretsiz erişim, güçlü ve zayıf yönlerin tespit edilmesi ve öğrenme kaynakları için öneriler sunan Fransız örneği bu konuda izlenecek yol olabilir.

Girişimlerin yetkinliklerini değerlendiren ve hiçbir göstergenin geliştirilmemiş olduğu hedef 4.4 için de benzer güçlükler söz konusudur. Sebat ve öz kontrol dâhil olmak üzere sosyal ve duygusal beceriler; girişimci becerilerini içeren geniş bir yelpazede yer almaktadır, fakat bunları ölçmek için kültürler arası farklılıkların dikkatli bir şekilde yorumlanması gerekmektedir. OECD; 10 ve 15 yaşları arasındaki çocuklar arasında sosyal ve duygusal becerilere ilişkin Uluslararası bir İnceleme hazırlamaktadır.

HEDEF 4.5

Eşitlik

Dünyada, ortalama olarak, ilk ve ortaöğretime kayıt oranlarında cinsiyet eşitliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, ortalama rakamlar; bireysel olarak ülke düzeyinde devam eden eşitsizlikleri gizlemektedir. 2016'da ülkelerin %54'ü ortaokula kayıtta eşitlik hedefine ulaşırken ülkelerin %22'si liseye kayıt oranlarında eşitlik sağlamıştır. Bunun yanı sıra, eşitlik hedefine ulaşan tüm ülkelerin bu eşitliği sürdürdüğünü söylemek de güçtür.

Yere ve zenginlik düzeyine göre, mezuniyet oranlarında ciddi eşitsizlikler bulunmaktadır. Düşük ve orta gelirli ülkelerde, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin liseyi bitirme ihtimali, kentsel bölgelerdeki akranlarının liseyi bitirme ihtimalinin neredeyse yarısıdır (**Şekil 11**).

Düşük karşılaştırılabilirlik düzeyi, coğrafi temelli eşitsizliğin ölçülmesini güçleştirmektedir: zirai faaliyetlerde bulunan işgücünün oranı, nüfus büyüklüğü, nüfus yoğunluğu, ülkelere özgü kriterler ya da bunların bir kombinasyonu; ülkelerin "kentsel" ve "kırsal" bölge sınıflandırmaları üzerinde etkili olabilmektedir.

ŞEKİL 11:

Birçok ülke, özellikle de ortaöğretim mezuniyet oranlarında yer ve gelir düzeyi eşitliğini sağlamaktan hâlâ uzaktır.

Eğitim düzeyine göre mezuniyet oranının cinsiyet, yer ve gelir düzeyine göre düzeltilmiş eşitlik endeksi, 2014-2017

GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_2
Kaynaklar: Hane halkı araştırmalarını kullanan UIS ve GEM Raporu ekibinin hesaplamaları

> Düşük ve orta gelirli ülkelerde, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin liseyi bitirme ihtimali, kentsel bölgelerdeki akranlarının liseyi bitirme ihtimalinin neredeyse yarısıdır

2016 yılında BM tarafından Quito'da düzenlenen III. Habitat Konferansı'nın ardından, SDG'lerin izlenmesini desteklemek amacıyla, küresel ve halk temelli şehir ve yerleşim tanımları, 2019'da onaylanmak üzere geliştirilmeye başlanmıştır. İdari sınıflandırmalar; uzaktan algılama verileri ve nüfus bilgileriyle karşılaştırılmaktadır. Çarpıcı bir şekilde, ulusal tanımlar, Afrika ve Asya nüfusunun yarısından azının kentsel bölgelerde yaşadığına işaret ederken 2018 tahminleri ise %80'inden fazlasının kentsel bölgelerde yaşadığını göstermektedir. Kırsal bölgelerde eğitim sonuçlarına ilişkin güncel tahminler; fiilen kentsel bölgelerde bulunan yerel halkları da içerebilmektedir ve bu durum, gerçekten kırsal bölgelerde bulunan yerlerin fiili durumunu gizleyebilmektedir.

HEDEF 4.6

Okuryazarlık ve Sayısal Beceriler

Okuryazarlık oranı 2017 yılında, Sahraaltı Afrika'da %65 kadar düşük bir düzeyde olsa da dünyada, %86'ya ulaşmıştır. Gençlik okuryazarlığında ilerleme - ve genç grubundaki küçülme- son yıllarda, büyük ölçüde Asya tarafından yönlendirilen 15 ila 24 yaşları arasındaki genel okuma-yazma bilmeyen genç sayısında mutlak bir düşüşe yol açacak kadar hızlı olmuştur. Bununla birlikte, okuma yazma bilmeyen yaşlı (65 yaş ve üstü) sayısı armaya devam etmektedir, şu an okuma yazma bilmeyen yaşlıların sayısı, okuma yazma bilmeyen gençlerin sayısından %40 daha fazladır (**Şekil 12**).

Hiçbir aile üyesinin okuma yazma bilmediği hanelere mensup olan, okuma yazma bilmeyen ve izole bir ortamda yaşayan bireyler; aile üyelerinden birinin ya da fazlasının okuma yazma bildiği bir haneye mensup olan, okuma yazma bilmeyen ve izole bir ortamda bulunmayan bireylerle kıyaslandığında, işgücü piyasası ve hayat kalitesi bağlamında daha olumsuz sonuçlar alma eğilimindedir.

İzole bir ortamda okuma yazma bilmeme olgusu; kırsal bölgelerde yaşayan kişiler arasında daha yaygın görülme eğilimindedir. Daha zengin ülkelerde, okuma yazma bilmeyen ve izole bir ortamda bulunan kişiler, genelde okuma yazma bilmeyen ve izole bir ortamda bulunmayan kişilere göre daha yaşlıdır, yoksul ülkelerde ise bu durumun tam tersi geçerlidir. Bizce bunun temel nedeni; daha yoksul ülkelerde okuma yazma bilmeyenlerin çoğunun birden fazla nesli içeren hanelerde yaşamasıdır, dolayısıyla bu kişilerin daha genç ve daha eğitimli aile üyeleriyle yaşama ihtimalleri daha yüksektir.

Buna bağlı olarak, okuryazarlık müdahaleleri, zengin ülkelerdeki bir ya da iki kişilik hanelerde yaşayan yaşlı yetişkinlere ve çoğunlukla kırsal bölgelerde yaşayan yoksul ülkelerde sosyo-ekonomik olarak sıra dışı genç yetişkinlere yönelik olmalıdır.

ŞEKİL 12:
Okuma yazma bilmeyen yaşlıların sayısı, okuma yazma bilmeyen genç sayısından neredeyse %40 daha fazladır.
Okuma yazma bilmeyen yaşlıların ve gençlerin sayısı, 2010-2016

GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_1
Kaynak: UIS veritabanı.

HEDEF 4.7

Sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık

Bu küresel göstergeye ilişkin raporlama; UNESCO'nun Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlükleri ile ilgili Eğitime İlişkin 1974 Tarihli Tavsiye Kararı'nın uygulanışına dair altıncı istişareye katılan 83 ülkeden alınan bilgilere dayanmaktadır. Ülkelerin %80'inden fazlası; tavsiye kararında yer alan rehber ilkelerinin öğrenci değerlendirmesine dâhil edildiğini ve ülkelerin neredeyse tümü, bunların müfredatlara eklendiğini bildirmiştir. Bununla birlikte, ülkelerin sadece %17'si; bu ilkeleri hizmet içi öğretmen eğitim programına bütünüyle yansıtmıştır (**Şekil 13**).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından yürütülen 2016 Uluslararası Yurttaşlık ve Vatandaşlık Çalışması kapsamında, en yüksek gelirli 24 ülkede 8. sınıf öğrencilerinin bilgileri, kavrayışı, tutumları, algıları ve etkinlikleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %38'i dört düzeyde en yüksek puanları almıştır. Bu da sosyal ve siyasi organizasyon ile bunları kontrol eden yasal ve kurumsal mekanizmalar arasında ilişkiler kurma kabiliyetini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin %13'ü en düşük düzeyde ya da daha alt düzeyde puan almıştır.

On bir ülke; 2009 ve 2016 araştırma dönemleri arasında puanları önemli ölçüde iyileştirmiştir ve hiçbiri ciddi düşüşler göstermemiştir. Katılımcıların eşit hakları destekleme düzeyi ve ırklara/etnik gruplara yönelik olumlu tutumları da iyileşmiştir. Kız öğrenciler, sivil ve siyasi konulara daha fazla ilgili duyan öğrenciler ve yurttaşlık bilgisi düzeyi daha yüksek olan öğrenciler; daha olumlu tutumlar sergilemiştir. Bireysel değişkenler; okul-öğretmen ilişkileri, yurttaşlık eğitimi, okullarda şeffaflık ve sınıf tartışmaları gibi okul süreçlerinin kalitesine ilişkin algılar hakkında olumlu tutumlarla tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

ŞEKİL 13:

Ülkelerin sadece %17'si insan hakları ve temel özgürlük ilkelerini, hizmet içi öğretmen eğitim programına tamamıyla yansıtmıştır.

1974 Tarihli UNESCO Tavsiye Kararı'nda yer alan ilkeleri eğitim politikasına, öğretmen eğitimine ve müfredatlara dâhil eden ülkelerin oranı, 2012-2016

GEM StatLink: http://bit.ly/fig14_1
Kaynak: UNESCO (2018).

HEDEF 4.A

Eğitim tesisleri ve öğrenme ortamları

Küresel olarak, okulların %69'u içme suyuna, %66'sı sıhhi koşullara ve %53'ü temel düzeyde ya da daha iyi düzeyde hijyenik koşullara sahiptir (**Şekil 14**). Ürdün'de okulların %93'ü temel içme suyuna sahiptir, fakat sadece %33'ü temel sıhhi koşullara sahiptir. Lübnan'da okulların neredeyse %93'ü temel sıhhi koşullara sahiptir, fakat sadece %60'u temel içme suyuna erişebilmektedir. İlkokulların hizmet kalitesi, ortaokulların hizmet kalitesinden daha düşük olma eğilimindedir.

Eğitim ortamlarında güvenlik ve kapsayıcılıkla ilgili çok az sayıda husus, küresel olarak bütünüyle izlenmektedir. Zorbalık gibi kavramlara ilişkin standart küresel tanımlar yoktur ve araştırmalar büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Çalışmalardan birinde yer alan tahmini rakamlara göre, 11-15 yaşları arasındaki erkek çocuklarının %40'ı ve kız çocuklarının %35'i zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir. Okullarda fiziksel ceza verilmesini kanunlarla yasaklayan ülke sayısı, 2014'ün sonunda 122'den 131'e çıkmıştır.

ŞEKİL 14:
Her 10 okulun 7'sinden daha azı, temel hizmet düzeyinde, içme suyuna sahiptir.
Hizmet düzeyine göre okullarda içme suyu, sıhhi koşullar ve hijyenik koşulların dağılımı, 2016

GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_1
Not: Sayılar yuvarlanmıştır ve toplamda %100 olmayabilir.
Kaynak: UNICEF ve WHO (2018).

> "2013-2017 yılları arasında eğitime yönelik 12.700'den fazla saldırı gerçekleşmiştir."

Eğitimi Saldırılara Karşı Koruma Küresel Koalisyonu'na göre 2013-2017 yılları arasında 21.000'i aşkın öğrenciye ve eğitimciye zarar veren 12.700'den fazla saldırı gerçekleşmiştir. Bildirilen olaylar; okullara, öğrencilere ve eğitim personeline yönelik fiziksel saldırıları ya da saldırı tehditlerini; eğitim binalarının askeri amaçlarla kullanımını, üniversitede ya da okulda veya eğitim kurumuna giderken silahlı tarafların saldırısı sonucunda çocukların silahaltına alınmasını ve cinsel şiddet vakalarını; yükseköğretim kurumlarına yapılan saldırıları içermektedir. Yirmi sekiz ülkede, en az 20 saldırı yaşanmıştır; Nijerya, Filipinler ve Yemen ise 1.000'den fazla saldırıya maruz kalan ülkeler arasında yer almıştır.

Koalisyonun verileri; suç çeteleri ya da yalnız başına silahlı kişiler tarafından gerçekleştirilen okul saldırıları da dâhil olmak üzere, bazı saldırıları içermemektedir. 1999 tarihinden itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde 193 okulda 187.000'den fazla öğrenci; okulda silahlı bir saldırı olayıyla karşılaşmıştır.

HEDEF 4.B

Burslar

Yardım programları tarafından finanse edilen toplam burs tutarı; 2010'dan beri yaklaşık 1,1 milyar ABD dolarından 1,2 milyar ABD doları düzeyine çıkarak durağan bir seyir izlemiştir (öğrencilere atfedilen maliyetler hariç). Bununla birlikte, bu gösterge kapsamında burs alan kişi sayısı ya da yardım programları dışında dağıtılan burslardan yararlanan kişi sayısı hakkında bilgi verilmemektedir.

> "AB'nin yüksek öğretim stratejisinde, mezunların en az % 20'sinin eğitimlerinin bir bölümünü yurt dışında deneyimleme hedefi yer almaktadır."

Kendi bölgeleri dışında, uluslararası düzeyde hareket hâlinde olan öğrencilerin oranı artmakla birlikte, Avrupa'daki hareketli öğrencilerin çoğu kendi bölgelerinde kalmaktadır ve bu öğrencilerin hareketlilikleri öğrenci değişim programları vasıtasıyla teşvik edilmektedir. Öğrencilerin yurtdışına doğru hareketlilik oranı; eğitim düzeyiyle birlikte artmaktadır; lisans dereceleri için bu oran %3 iken yüksek lisans için %6'ya ve doktora derecesi için %10'a çıkmaktadır (**Şekil 15**).

AB'nin Yükseköğretimde Eğitim Hareketliliği için 2020 kıstası kapsamında, Avrupa Birliği'ndeki yükseköğretim kurumlarından mezun olan kişilerin en az %20'sinin en az üç ay yurt dışında eğitim görmesi ya da Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nde 15 krediye eşdeğer eğitim alması gerekmektedir.

Ev sahibi kurumlar; kredi almak için gerçekleştirilen geçici hareketliliğin hesaplanmasını sağlayabilecek veriler sunabilir, bununla birlikte varış ülkeleri, yurtdışında derece almak için gerçekleştirilen hareketlilikle ilgili veri sağlamalıdır. AB

ŞEKİL 15:

Avrupa'da öğrenci hareketliliği, eğitim düzeyiyle birlikte artmaktadır.

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırmasına (ISCED) göre eğitim için yurtdışına hareketlilik oranı, seçilen Avrupa ülkeleri, 2013

GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_3

Not: ISCED=Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması, şunlar da dâhil: lisans derecesi (ISCED 6), yüksek lisans derecesi ya da eşdeğer bir derece (ISCED 7), doktora derecesi ya da eşdeğer bir derece (ISCED 8).

Kaynak: Flisi ve ark. (2015).

ülkeleri için bildirim zorunludur; fakat AB öğrencileri için Avrupa dışındaki temel varış ülkelerinden sadece Avustralya, Brezilya, Kanada, Şili, İsrail ve Yeni Zelanda gerekli bilgileri sağlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri; Çin, Hindistan, Japonya, Meksika ve Kore Cumhuriyeti'yle birlikte kilit düzeyde önem taşıyan bir kaynak olsa da veri sağlamamaktadır. Coğrafi kapsamın yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda, mevcut tahminlerin (hâlihazırda %20'nin altındadır) dışa doğru hareketliliği, gerçekte olduğundan daha az gösterme ihtimali oldukça yüksektir.

HEDEF 4.C

Öğretmenler

Öğretmenlerle ilgili göstergeler için uluslararası ölçekte karşılaştırabilir veri toplanmasıyla ilgili güçlükler devam etmektedir. Başta ortaöğretim olmak üzere eğitim düzeylerinde, ders saati sayısı ve idari pozisyonlardaki öğretmen sayısı hesaba katılmadan, en temel düzeydeki öğretmen sayısı tanımını kullanarak dahi, karşılaştırılabilir veri sağlayan ülke sayısı nispeten azdır.

Düşük ve orta gelirli ülkeler; nitelikli ve eğitimli ilkokul öğretmeni bulma konusunda ciddi sıkıntılar yaşamaya devam etmektedir. Sahraaltı Afrika ülkelerinin bazılarında yüksek işe alım oranları vardır, fakat öğretmen eğitimi kapasitesinin sınırlı olması mesleğe giriş standartlarını olumsuz yönde etkiliyor olabilir. İlkokul öğretmenlerinin %13'ünün 2013 yılında işe yeni alındığı Nijer'de, bu öğretmenlerin yalnızca %37'si eğitimlidir (**Şekil 16**).

Yüksek işe alım oranlarının, eğitim sisteminde bir genişlemeye işaret etmesi şart değildir; bu oranlar, giden öğretmenlerin yerine yeni öğretmenlerin işe alınması gerektiğini gösteriyor da olabilir. Öğretmen kaybı konusunda güvenilir veriler yetersizdir ve mevcut verileri yorumlamak güçtür. Doğru hesaplamaların yapılabilmesi için belirli kimlik numaralarının tanımlandığı personel verileri gerekir; böylece bireyler meslekte yeterlilik kazandığında, mesleğe başladığında, meslekten çıktığında ve mesleğe yeniden girdiğinde takip edilebilirler. Veriler; sisteme yeniden girenler de dâhil olmak üzere sisteme yeni giren ve sistemden çıkan çeşitli bireyler arasında ayrım yapılmasına olanak sağlamalıdır. Kayıpların izlenmesi için ulusal bir sistem ve çeşitlendirilmiş hizmetler sunan sistemlerde tüm okul türleri hakkında bilgiler bulunması gerekir; fakat genelde sadece yerel düzeyde bilgilere erişilebilmektedir (örneğin Brezilya) ya da sadece devlet okullarıyla ilgili bilgiler bulunmaktadır (örneğin Uganda).

Araştırmaya katılan Şili, İsveç ve ABD de dâhil olmak üzere çeşitli ülkeler; kısa süreli olarak veya az maaşla, zorlayıcı ya da kırsal okullara yerleştirilen daha az deneyimli öğretmenler arasında iş bırakma daha deneyimli (ve dolayısıyla başka bir yerde istihdam edilebilir) öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, Avustralya'da yapılan uzun vadeli çalışmalardan elde edilen bulgular; ayrılan öğretmenlerin çoğunun ailevi nedenlerle ayrıldığına ve birkaç yıl içinde mesleğe geri döndüğüne işaret etmektedir.

ŞEKİL 16:
İşe alım oranlarının yüksek olduğu yerlerde, öğretmen eğitimi standartlarını korumak güçtür.
Yeni öğretmen alımı oranı ve eğitimli öğretmenlerin yüzdesi, ilköğretim, Sahraaltı Afrika'da seçilen ülkeler, 2010-2014

GEM StatLink: http://bit.ly/fig17_1
Kaynak: UIS veritabanı.

Eğitim ve diğer Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SDG)

Bu raporda eğitimin, mesleki kapasitenin geliştirilmesi de dâhil olmak üzere, insana yakışır iş, sürdürülebilir şehirler ve farklı şekillerde adalet ile ilgili SDG'lere ulaşma hızını nasıl arttırabileceği de ele alınmaktadır.

Birçok ülke; insana yakışır iş ve ekonomik büyümeyle ilgili 8. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefine ulaşmak için gereken sayıda ve yeterli eğitime sahip sosyal çalışmacıya sahip değildir. Etiyopya'da görüşmeye katılan kamu sektörü sosyal çalışmacılarının %60'ı gereken eğitimden yoksundur. Bazı ülkelerde eğitim faaliyetleri arttırılmaktadır: Çin, 2020 yılına kadar 230.000 yeni sosyal çalışmacıyı daha istihdam etmeyi amaçlamaktadır. Güney Afrika'da 2010 ve 2015 yılları arasında sosyal çalışmacı sayısı %70 oranında artmıştır.

Dünya nüfusunun yarısından fazlası şehirlerde yaşadığından, sürdürülebilir şehirler ve topluluklarla ilgili 11. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefine ulaşmak için şehir plancılarının gayriresmî yerleşkeleri iyileştirmesi ve gelecekteki artışlar için hazırlıklar yapması gerekmektedir. Birçok ülke, planlama uzmanı bulma konusunda ciddi bir sıkıntı çekmektedir (**Şekil 17**). Hindistan, 2031'e kadar 300.000 şehir ve ülke plancısına ihtiyaç duymaktadır, 2011 itibariyle ülkede 4.500 plancı bulunmaktadır. Planlama programlarının eğitim de dâhil olmak üzere fiziksel, çevresel ve sosyal planlamaya entegre edilmesi gerekmektedir. Malavi, Mozambik ve Namibya da dâhil olmak üzere çeşitli ülkelerdeki yerel görevlilerin planlama kapasiteleri iyileştirilmelidir.

Barış, adalet ve güçlü kurumlara ilişkin 16. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefine ulaşmak için kolluk kuvvetlerinin eğitiminin iyileştirilmesi ve böylece güven inşa edilmesi, önyargıların ve güç kullanımının azaltılması gerekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde polislerin eğitim süresi 19 haftadır, bu süre Almanya'da 130 haftadır. ABD'de emniyet birimlerinin sadece %1'i dört yıllık üniversite diplomasını şart koşmaktadır; üniversite mezunu polis memurlarının güç kullanımına başvurma ihtimali düşüktür. Singapur da dâhil olmak üzere bazı ülkeler; polis yolsuzluğunu azaltmak için eğitime başvurmuştur. Endonezya gibi bazı ülkeler ise polisin mesleki kapasitesini arttırmak için uluslararası paydaşlarla işbirliği yapmıştır.

Tahminlere göre, dünya genelinde 4 milyar kişinin adalete erişimi yoktur. Bu durum, yasal kapasiteyi geliştirme ihtiyacına işaret etmektedir. Adli alanda eğitim, ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Eğitim genelde üç ila beş yıl sürmektedir, fakat sekiz yüksek gelirli ülke de dâhil olmak üzere bazı ülkelerde hâkimlerin hukuk diplomasına sahip olması her zaman şart koşulmamaktadır. Fransa da dâhil olmak üzere bazı ülkeler, hâkimler seçildikten sonra, seçilen hâkimlere ilk başta kapsamlı bir eğitim sunmaktadır. Gana ve Ürdün gibi ülkelerde, hâkimlere eğitim veren kurumlar faaliyetlerini sürdürmektedir.

ŞEKİL 17:

Afrika ve Asya'da çok az sayıda şehir plancısı bulunmaktadır.

100.000 kişiye düşen şehir plancısı sayısı ve şehirleşme oranları, seçilen ülkeler

GEM StatLink: http://bit.ly/fig18_2
Not: Şehir planlamacı sayısı ile ilgili veriler 2011 yılına, kentleşme oranı verileri 2014 yılına aittir.
Kaynaklar: UNDESA (2014); BM-Habitat (2016b).

Finansman

Eğitim için üç temel finansman kaynağı; devletler, bağışçılar ve hanelerdir. Bu rapor için yapılan analiz sonucunda elde edilen tahmini hesaplamalar, dünya genelinde her yıl eğitime 4,7 trilyon ABD doları harcandığına işaret etmektedir. Bu tutarın 3 trilyon ABD dolarlık kısmı (toplam tutarın %65'i) yüksek gelirli ülkelerde ve 22 milyar dolarlık kısmı (toplamın %0,5'i) düşük gelirli ülkelerde harcanmaktadır (**Şekil 18a**). Bununla birlikte, iki ülke grubunda da hemen hemen eşit sayıda okul çağında çocuk yaşamaktadır. Devletler; toplam harcamanın %79'ından ve haneler %21'inden sorumludur. Bağışçılar, düşük gelirli ülkelerde toplam eğitim harcamasının %12'sinden ve düşük orta gelirli ülkelerde %2'sinden sorumludur (**Şekil 18b**).

> "Eğitimde yıllık küresel harcama yaklaşık 4.7 trilyon ABD Dolarıdır ve bunun% 65'i yüksek gelirli ülkelerde harcanmaktadır"

ŞEKİL 18:

Eğitim için kullanılan her beş dolardan dördü, devletler tarafından harcanmaktadır.

Inclusion of multiculturalism in curricula in 21 high income countries, 1980–2010

GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_1

Not: Analiz, üç temel varsayıma dayanmaktadır: (a) Kamu harcamasına ilişkin verilerin bulunmadığı ülkeler için hesaplamalar yapılırken GSYİH, kamu harcamasının GYİH'e oranı ve ilgili ülke gelir grubunda eğitime ayrılan kamu harcaması oranı temel alınmıştır; (b) Yardım harcamaların %60'ının kamu bütçelerine yansıtıldığı (dolayısıyla kamu harcamasından çıkartılmıştır) ve geri kalan %40'ının farklı kanallarla tahsis edildiği düşünülmüştür ve (c) Tahmini hesaplamalara göre, hanelerin toplam eğitim harcamasındaki payının, yüksek gelirli ülkelerde %18, orta gelirli ülkelerde %25 ve düşük gelirli ülkelerde %33 olduğu varsayılmıştır.

Kaynak: GEM Raporu ekibi analizi, UIS (devlet ve hane) ve CRS (bağışçı) veritabanlarına dayanmaktadır.

Kamu harcamaları

Küresel olarak 2017 yılında, ortalama kamu eğitim harcamasının GSYİH'ye oranı, %4,4 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran, Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi'nde asgari oran olarak belirlenen %4'ün üzerindedir. Bölgesel oranlar; Doğu ve Güneydoğu Asya'da %3,4 ile Latin Amerika ve Karayipler'de %5,1 arasında değişmektedir. Eğitme ayrılan ortalama tutarın toplam kamu harcamasına oranı %14,1 olarak, asgari oran olan %15'in altında gerçekleşmiştir. Bölgesel oranlar, Avrupa ve Kuzey Amerika'da %11,6 ile Latin Amerika ve Karayipler'de %18 arasında değişmektedir. Toplamda, 148 ülkeden 43'ü iki kriteri de yerine getirememiştir.

İlköğretim harcamalarının kamu eğitim harcaması içinde aldığı pay, ortalama olarak %35'tir. Bu oran yüksek gelirli ülkelerde %26 iken düşük gelirli ülkelerde %47'ye kadar çıkabilmektedir. Toplam eğitim harcaması içinde ortaöğretime ayrılan ortalama kamu harcaması oranı, küresel olarak %35 düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu oran düşük gelirli ülkelerde %27 iken yüksek gelirli ülkelerde %37'ye kadar çıkabilmektedir. Avrupa ve Kuzey Amerika'daki ülkeler, ilköğretime ve ortaöğretim sonrası eğitime öğrenci başına aynı tutarı harcamıştır. Sahraaltı Afrika ülkeleri ise ortaöğretim sonrası eğitime, ilköğretim öğrencileri için harcadığı tutardan 10 kat fazlasını harcamaktadır.

Kamuoyundaki tartışmalar; genelde göçün ev sahibi topluluğun refahı üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanmaktadır. Göçmenlerin asgari çalışma yaşından büyük olma ihtimali, yerlilerden daha yüksek olsa da göçmenler daha az para kazandıkları için genelde daha az vergi geliri sağlamaktadırlar. Öte yandan, göçmenlerin sosyal faydalara ve eğitim gibi kamu hizmetlerine ihtiyaç duyma ihtimali daha fazladır. Bununla birlikte, göçmen çocuklara yönelik kamu eğitim harcamasını bir yatırım olarak düşünmekte fayda vardır: Sosyal güvenlik katkıları ve vergiler düşünüldüğünde göçmen çocuklar genellikle hayatları boyunca aldıkları yardımlar açısından kıyaslandığında daha fazla katkı sağlamaktadır. Göçün mali sonuçları ister olumlu ister olumsuz olsun, genelde nispeten düşük bir orandadır ve GSYİH'nin yüzde 1'i içinde kalmaktadır.

Yardım harcamaları

2016 yılında eğitime yapılan yardım tutarı 2002'de kayıt tutulmaya başlandığı tarihten bu yana, en yüksek düzeye ulaşmıştır. 2015'e kıyasla, eğitim yardımı tutarı; 1,5 milyar ABD doları ya da fiili olarak %13 oranında artarak 13,4 milyar ABD dolarına ulaşmıştır. Temel eğitim hizmetlerine yapılan yardımlar; bu artışın üçte ikisine tekabül etmektedir. Ortaöğretime ve ortaöğretim sonrası eğitime yapılan yardımlar daha düşük bir oranda artış göstermiştir. Sonuç olarak, toplam eğitim yardımları içinde temel eğitimin payı, %45 ile en yüksek düzeye ulaşmıştır.

> "Düşük gelirli ülkelere yapılan temel eğitim yardımının payı 2002'de %36 iken 2016'da %22'ye düşmüştür"

Yardıma en çok ihtiyaç duyan ülkelere, hâlâ temel eğitim için gereken yardım tutarı tahsis edilmemektedir. Düşük gelirli ülkelere yapılan temel eğitim yardımının payı 2002'de %36 iken 2016'da %22'ye düşmüştür. En az gelişmiş ülkelerin payı, 2004'teki zirve düzeyi olan %47'den 2016'da %34'e düşmüştür.

Düşük orta gelirli ülkeler de finansman yetersizliği ile karşı karşıyadır. Eğitim için verilen çok taraflı kalkınma bankası kredileri, bu ülkelerde hâlâ düşük düzeyde seyretmektedir. Örneğin, 2002-2017 yılları arasında, Uluslararası Kalkınma Birliği (IDA) tarafından sağlanan imtiyazlı krediler içinde eğitimin ortalama payı %10,5 idi, fakat Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası (IBRD) tarafından sağlanan imtiyazlı olmayan krediler içinde bu oran sadece %6,5'tu. Bunun yanı sıra, IBRD kredileri içinde eğitimin payı, 2012'de %8,2'den 2017'de %4,7'ye ya da enerji ve madencilik için ayrılan tutarın dörtte birine düşmüştür (**Şekil 19**). Düşük orta gelirli ülkelerde kalkınma bankasının eğitime sağladığı kredileri arttırmak amacıyla, Küresel Eğitim Fırsatının Finansmanı Uluslararası Komisyonu; Eğitim için Uluslararası bir Finansman Aracı başlatılmasını önermiştir ve bu öneriyle ilişkin görüşmeler hâlen devam etmektedir.

ŞEKİL 19:

Dünya Bankası'nın eğitime sağladığı imtiyazlı olmayan kredi oranındaki düşüş

Eğitimin toplam IDA ve IBRD kredileri içindeki payı, eğitim ile enerji ve madencilik sektörü arasında karşılaştırma, 2002-2017.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_9

Kaynak: GEM Raporu ekibinin analizi, Dünya Bankası'nın seçilen yıllık raporlarına dayanmaktadır.

YARDIMLARIN GÖÇÜ AZALTMAYA YÖNELİK BİR ARAÇ OLARAK KULLANILMASI

Dış yardımın göçü azaltabileceği fikri, politika çevrelerinde bir ölçüde destek görmektedir. Menşe ülkelerinde kullanılabilir gelirin arttırılmasının yurtdışına göç etme motivasyonunu azaltabileceği düşünülmektedir. Avrupa Göç Gündemi'nde ve bazı ülkelerin yardım politikalarında bu görüş desteklenmektedir.

210 menşe ülkeden, 22 bağışçı (ve varış) ülkeye göç akımlarını inceleyen bir çalışma, en çok sayıda göçmen gönderen ülkelerin en fazla dış yardımı aldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, ilişkinin nedenselliğini ortaya koymak güçtür . Yardımlar; yoksul ailelere ulaştığı takdirde, ailelerin göç maliyetlerini finanse etmelerine yardımcı olabilmektedir. Bağışçı ülkeler hakkında bilgiyi de arttırabilmekte ve göçmenlerin işlem maliyetlerini azaltarak dış göçü teşvik edebilmektedir. Dolayısıyla, politika yapıcıların, yardımların göçü kontrol etme konusunda oynayabileceği role dair beklentilerini azaltmaları gerekebilir.

> "Uluslararası yardım ve göç akımları arasındaki ilişkinin nedenselliğini ortaya koymak güçtür."

Özellikle de eğitim yardımların, küçük ölçekli olmaları nedeniyle, göç üzerinde nasıl bir etki yaratacağını tespit etmek güçtür. Eğitim yardımı, dış göçün azaltılmasına katkıda bulunabilse bile, bunun hızlı bir şekilde gerçekleşmesi muhtemel değildir. Bununla birlikte, eğitim hem menşe hem de varış ülkelerinde göçle ilgili önemli bir aracılık rolü oynayabilmektedir. Kuzey Afrika'dan OECD ülkelerine doğru göç eğilimlerini inceleyen bir çalışma; menşe ülkelerinde yardıma dayalı gelir artışının eğitim düzeyi düşük göçmenler arasında dış göçü teşvik eden bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, okullar da dâhil olmak üzere yerel kamu hizmetlerinden duyulan memnuniyet, bireyleri göç etmekten vazgeçiren bir faktör de olabilmektedir. Genel olarak, varış ülkesinin demografik özellikleri - nüfus yoğunluğu, kentsel nüfus artışı, yaş bağlı oranları- ve varış ülkelerinde sağlanabilecek eğitim kazançları; göç oranları üzerinde, yardım düzeylerine kıyasla, çok daha büyük bir rol oynamaktadır.

EĞİTİME YÖNELİK İNSANİ YARDIMLARIN ETKİLİLİĞİNİN ARTIRILMASI

2017 itibariyle, insani yardımlar, üst üste dört yıl artış göstermiştir ve eğitime sağlanan küresel insani yardım tutarı 450 milyon ABD doları düzeyine ulaşmıştır. Bununla birlikte, eğitim yardımının toplam insani yardımlar içindeki payı %2,1 olmuştur ve hedeflenen asgari oran %4'ün altındadır. Diğer sektörlerle kıyaslandığında, eğitim, tarihin en düşük seviyesinde finanse edilen sektörlerden biri olmuştur. Öte yandan, 2016 yılında Dünya İnsani Zirvesi'nde çok taraflı Eğitim Beklemez (ECW) fonunun kurulmasıyla birlikte, acil durumlarda eğitimin desteklenmesi için yeni bir taahhütte bulunulmuştur.

Dikey (küreselden yerele) ve yatay (sektörler ve aktörler arasında) düzeyler de dâhil olmak üzere, koordinasyon mekanizmalarının çoklu düzeyleri; insani yardım mimarisini karmaşık hale getirmekte; acil durum müdahalesi kapsamında eğitimin payını arttırmayı güçleştirmektedir. BM tarafından koordine edilen müdahaleler, iki şekilde organize edilmektedir. İnsani müdahale planları (HRP'ler) genelde bir yıldan uzun bir süre için ülke stratejisine temel oluşturmaktadır. Acil başvurular kapsamında, üç ila altı ayı aşkın bir süre içinde acil ihtiyaçları karşılamak amacıyla, ani acil durumlara yönelik müdahaleler sunulmaktadır. İnsani Müdahale Planlarının eğitimle ilgili kapsamı sınırlıdır ve eğitim, genelde acil başvuru talepleri kapsamında da yer almamaktadır.

Uluslararası insani yardım harcamaları için zorunlu bir raporlama sistemi yoktur ve bu da eğitim harcamalarının takip edilmesini güçleştirmektedir. OECD Kalkınma Yardımları Komitesi Kreditör Raporlama Sistemi veritabanında insani yardımların sektöre göre dağılımı yer almamaktadır, fakat 2016 yılında mültecilerin eğitimine yaklaşık 400 milyon ABD doları tutarında kalkınma yardımı yapıldığına işaret edilmektedir. Birleşmiş Milletler İnsani İlişkiler Koordinasyon Ofisi Finansal İzleme Servisi, gönüllü olarak eğitimi izlemektedir, fakat 2017'de sağlanan finansmanın %42'si çok sektörlü finansman kategorisindedir, çeşitli sektörler arasında paylaştırılmıştır ya da eğitime ayrılan pay net bir şekilde belirtilmemiştir. Bu da eğitim harcamalarıyla ilgili tahmini hesaplamalarda olası yanlışlıklara yol açabilmektedir.

Eğitimin yeterince finanse edilmemesi, siyasi irade, dikey ve yatay koordinasyon, insani yardım aktörü kapasitesi ve bilgi ya da hesap verebilirlik mekanizmaları gibi birçok alandaki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır.

2015 yılında yapılan bir maliyet çalışmasında, finansman eksiğinin 8,5 milyar ABD doları tutarında olduğu hesaplanmıştır. Eksik tutarın uluslararası topluluk tarafından karşılanması gerekecektir. Bu tutar, çocuk başına 113 ABD dolarına karşılık gelmektedir ki bu öğrenci başına düşen harcamada on katlık bir artışa tekabül eder. ECW; her yıl 1,5 milyar ABD doları tutarında fon toplamayı ve 2021'e kadar insani yardımlar içinde eğitimin payını yüzde 1,2 oranında arttırmayı amaçlamaktadır. ECW'nin paydaşlarının kalkınma yardımları kapsamında insani hedeflere öncelik vermek ya da insani yardımlar kapsamında eğitimin önceliğini arttırmak suretiyle, fon toplama çabalarına katılması gerekecektir.

Planlar, kuruluşların hâlihazırda uygulamaya alışkın olduğu faaliyetlere göre belirlenmemelidir. Bunun yerine, kaliteli, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim hedefine hizmet edecek faaliyetlere ihtiyaç vardır. Küresel Eğitim Kümesi; ihtiyaç değerlendirmesi için rehber ilkeler belirlemiştir. ECW; yeni ve büyük bir aktör olarak, program geliştirirken paydaşların bu rehber ilkelere başvurmasını şart koşmak ve kapasitelerini geliştirmek suretiyle, bu rehber ilkelerin uygulamasını sağlayabilir.

Krizlerde çocukların en temel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için bile insani yardımlar kapsamında eğitimin payının...

...10 kat
arttırılması gerekecektir

İnsani yardım alanında, temel aktörler arasında koordinasyon sağlanması konusunda güçlükler yaşanmıştır. Eğitim, çok sektörlü müdahale planlarında kilit bir rol oynamalıdır. Bangladeş'teki Rohingya krizinde, eğitim; insani yardım çalışmalarının ilk aşamasına dâhil edilmiştir ve eğitim hizmetinin sunumuna hızlı bir şekilde başlanmıştır. Bununla birlikte, koordinasyon eksikliği nedeniyle, eğitimle ilgili olmayan müdahaleler çocukların zamanını aldığında, öğrenim merkezleri bazı zamanlarda boş kalmıştır.

İnsani yardım ve kalkınma aktörleri arasında ortak planlama çalışmaları yapılması gerekmektedir. Çok sektörlü planlama, Rohingya insani yardım müdahalesinde eğitimin de yer almasını sağlasa da, Bangladeş eğitim sisteminde kapsayıcılığı sağlayamamıştır. Uzayan kriz ortamlarında, çok yıllık başvurular, yeterli ölçüde finanse edilmemektedir. Ulusal eğitim planlarının, tarihsel olarak, dayanıklılığa ya da kriz müdahalesine odaklanmadığı görülmektedir. Kısa vadeli insani yardım ve eğitim planlama çerçeveleri, daha yapısal sorunlarla birlikte ele alınmalıdır. Örneğin Uganda'da 2018'in Mayıs ayında ilan edilen Mülteci ve Ev Sahibi Topluluk Eğitim Müdahalesi kapsamında üç yılı aşkın bir süre için 395 milyon ABD doları tahsis edilmiştir ve bu müdahale ile her yıl yaklaşık 675.000 mülteci öğrenciye ve ev sahibi topluluğa mensup öğrenciye ulaşılması amaçlanmaktadır.

Avustralya, Kanada, Norveç ve Birleşik Krallık gibi bağışçılar; insani yardım paydaşlarına öngörülebilir bir finansman sağlamak amacıyla çok yıllı finansman çerçevelerine geçiş yapmaktadır ve ECW'nin "çok yıllı dayanıklılık" aracı da insani yardım-kalkınma sektörleri arasında bir köprü oluşturmayı amaçlamaktadır. İnsani yardım konusunda hesap verebilirliğinin de arttırılması gerekmektedir. ECW; stratejik sonuçlar çerçevesinde, şeffaflığın ve sonuçların önemini vurgulamıştır. Söz konusu çerçeve; sadece nihai sonuçları değil, büyük bir önem taşıyan çalışma şeklini ve operasyonel etkinliği de kapsamaktadır.

Hane harcamaları

Hanelerin eğitime katkısına ilişkin verilerin bulunmaması, toplam eğitim harcamasına ilişkin analiz yapılmasını uzun bir süreden beri kısıtlamaktadır. UIS, hanelerle ilgili verileri ilk kez 2017'de yayımlamıştır, fakat verilerin kapsamı hâlâ sınırlıdır. Hane katkısının toplam eğitim harcaması içindeki payı; El Salvador (%50) ve Endonezya (%49) gibi düşük ve orta gelirli ülkelerde çok yüksek olabilmektedir. (**Şekil 20**).

ŞEKİL 20:
Düşük ve orta gelirli bazı ülkelerde hanelerin eğitim harcaması oldukça yüksek bir düzeydedir.
Ülke gruplarına ve fon kaynağına göre eğitim harcamalarının GSYİH'ye oranı, seçilen ülkeler, 2013-2017.

GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_13
Kaynak: UIS veritabanı.

Genel olarak, birkaç istisna dışında, hane harcaması; yıldan yıla büyük oranda değişlik göstermemektedir. Şili'de devletin eğitime sağladığı yetersiz finansman sebebiyle yaşanan geniş çaplı öğrenci protestoları, kamu politikasında değişikliklere gidilmesine yol açmıştır. Bunun sonucunda, hanelerin toplam eğitim harcaması içindeki payı, 2005 ve 2015 yılları arasında neredeyse %50'den %20'nin altına düşmüştür.

Öneriler

Bu rapor, hükümetleri, göçmen ve yerinden edilmiş nüfusların ve onların çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını, kendi nüfuslarını barındırmak için verdikleri özenin aynı şekilde ele almaya çağırmaktadır.

GÖÇMENLERİN VE YERİNDEN EDİLEN KİŞİLERİN EĞİTİM HAKKI KORUNMALIDIR

Eğitimde ayrımcılık yasağı ilkesi, uluslararası sözleşmelerde kabul edilmektedir. Diploma şartları gibi ayrımcı engeller, ulusal mevzuatta açık bir şekilde yasaklanmalıdır. Mevcut düzenlemelerde yerel görevlilerin ya da okul görevlilerinin bireysel yorumuna açık boşluklar bırakılmamalı ya da gri alanlar bulunmamalıdır. Devletler; kimlik belgelerine ya da ikamet durumuna bakılmaksızın göçmen ve mültecilerin eğitim hakkını korumalı ve kanunları istisnasız bir şekilde uygulamalıdır.

Eğitim hakkının korunmasına yönelik çalışmalar, mevzuatın ve idari sürecin ötesine geçmelidir. Ulusal makamlar; göçmen aileleri ve yerinden edilen aileleri hakları ve okula kayıt süreçleri hakkında bilgilendirmek için farkındalık arttırıcı kampanyalar düzenlemelidir. Planlama makamları; gayriresmî yerleşkelerde ve gecekondu bölgelerinde devlet okullarının bulunmasını sağlamalı ve bunların kentsel dönüşüm planları dışında bırakılmalarını önlemelidir.

GÖÇMENLER VE YERİNDEN EDİLEN KİŞİLER ULUSAL EĞİTİM SİSTEMİNE DAHİL EDİLMELİDİR

Bazı eğitim sistemlerinde göçmen ve mültecilere; kısa süreli ya da geçici nüfus olarak yerel halktan farklı bir şekilde muamele edilmektedir. Bu, yanlış bir uygulamadır; göçmen ve mültecilerin akademik yönden ilerlemesini, sosyalleşmesini ve gelecekte fırsatlara erişmelerini engellemektedir ve çok çeşitli ve uyumlu toplumlar inşa etme konusunda kaydedilen ilerlemeleri baltalamaktadır. Kamu politikası; göçmen ve mültecileri ulusal eğitim sisteminin tüm düzeylerine dâhil etmelidir.

Göçmenlere yönelik kapsayıcılığın birçok boyutu vardır. Yeni bir dilin öğretilmesi için hazırlık sınıfları gerekli olsa da göçmen öğrenciler yerli akranlarından mümkün olduğu ölçüde daha az ayrı tutulmalıdır. Eğitim sistemleri; aralarında çok sayıda göçmen öğrencinin de bulunduğu, başarı düzeyi düşük öğrencileri farklı eğitim kanallarına yönlendirmemelidir. Birçok ülkede göçmen öğrencilerin coğrafi olarak yoğun bulundukları bölgeleri dikkate alan eğitim planlamacıları; bölgesel yoğunlaşmanın eğitimde tecride yol açmasını önlemek amacıyla ulaşım yardımı ve okulları rastgele belirleme gibi yöntemler kullanmalıdır.

Devletler; göçmenlerin eğitiminin mümkün olduğu ölçüde aksamamasını sağlamalıdır. İstisnai durumlar-örneğin mülteci toplulukların fiziksel olarak yalıtılmış bir yerde bulunmaları ya da ev sahibi sisteminin kapasite sıkıntıları-tam kapsayıcılık hedefine ulaşmayı engelleyebilse de devletler; ulusal müfredatı izlemeyen okullarda geçirilen zamanı ya da resmî olarak kabul edilmeyen diplomalar almak için kaybedilen zamanı asgari düzeye indirmeye çalışmalıdır, zira bu tür zaman kayıpları eğitim yollarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

GÖÇMENLERİN VE YERİNDEN EDİLMİŞ KİŞİLERİN EĞİTİM İHTİYAÇLARI TESPİT EDİLMELİ VE PLANLAR BU DOĞRULTUDA YAPILMALIDIR

Göçmen ve mülteci akımlarının yoğunlaştığı ülkeler; planlarını ve bütçelerini uygun bir şekilde hazırlayabilmek için bilgi yönetimi sistemlerinde bu nüfuslara ilişkin verilerin bulunmasını sağlamalıdır. Göçmen ve mültecilere okul alanları ya da iş fırsatları sunmak, kapsayıcılığın sadece ilk aşamasıdır.

Okul ortamları; öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmeli ve öğrencileri destekleyecek bir şekilde değiştirilmelidir. Yeni bir dil öğrenme aşamasında olan kişiler; nitelikli öğretmenlerle birlikte, geçiş programlarına da ihtiyaç duyarlar. Eğitimleri yarıda kalan olan kişiler; eksikliklerini gidermek ve eğitimlerine uygun bir düzeyden devam edebilmek için hızlandırılmış eğitim programlarından istifade edebilirler. Eğitim sistemine mültecilerin dâhil edilmesine yönelik çalışmaların başarılı olabilmesi için mültecilerin gizli okul maliyetlerini karşılayan şartlı nakit yardımları gibi fırsatlardan yararlanmasını sağlayan sosyal koruma programlarının da bu çalışmalara dahil edilmesi gerekebilir. Başta göçebe çocuklar ya da mevsimsel işçilerin çocukları olmak üzere iç göç için de devletler, esnek okul programları, eğitim izleme sistemleri ve geçim şekillerine uygun müfredat uygulamaları gibi seçenekleri göz önünde bulundurmalıdır.

Yetişkinlerin teknik ve mesleki eğitim ve öğretim yoluyla yetkinliklerini geliştirmek ve düşük beceri sahibi meslekler veya yüksek eğitim maliyetleri gibi kısıtlamaları aşmak için becerilere yatırım yapmalarını engelleyen desteğe ihtiyacı vardır. Maddi durumlarını yönetebilmek, işçi dövizlerinden en iyi şekilde yararlanmak, dolandırıcılıktan ya da mali sömürüden kaçınmak için finansal eğitim programlarına da gereksinim duyabilirler. Yerel yönetimler düzeyinde sunulan yaygın eğitim programları; sosyal uyumu güçlendirmeye yönelik çabaları destekleyebilmektedir.

ÖNYARGILARIN ÜSTESİNDEN GELMEK İÇİN GÖÇ VE YERİNDEN EDİLMEYE İLİŞKİN TARİHSEL BİLGİLER EĞİTİMDE DOĞRU ŞEKİLDE YANSITILMALIDIR

Kapsayıcı toplumlar inşa etmek ve halkların birlikte yaşamalarına yardım etmek için hoşgörüden fazlası gerekir. Devletler; eğitim hizmetlerinin içeriğini ve sunumunu gözden geçirmeli, müfredatları tarihi ve mevcut çeşitliliği yansıtacak şekilde değiştirmeli ve ders kitaplarını tekrar gözden geçirmelidir. Eğitim içeriğinin, göçün zenginliğe ve refaha katkısını ön plana çıkartması gerekir. Gerilim ve çatışmaların nedenlerinin yanı sıra, yerinden edilen ya da marjinalleştiren halkların göç mirası da anlaşılmalıdır. Pedagojik yaklaşımlar; farklı bakış açılarına açık olmayı teşvik etmeli, birlikte yaşama değerlerini desteklemeli ve çeşitliliğin faydalarına değer vermelidir. Önyargıları yıkmalı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir, böylece öğreniciler; diğer kültürlerle etkileşim sırasında yaşanan belirsizliklerin üstesinden gelebilmeli ve göçmenler/mültecilerle ilgili olumsuz medya temsilleri karşısında direnç gösterebilmelidir. Devletler; kültürler arası eğitimle ilgili olumlu deneyimlerden de faydalanmalıdır.

GÖÇMEN VE MÜLTECİLERİN ÖĞRETMENLERİ ÇEŞİTLİLİĞE VE ZORLUKLARA KARŞI HAZIRLANMALIDIR

Öğretmenler; göç ve yerinden edilme olgularından giderek daha fazla etkilenen okul ortamlarında değişim elçisi olabilmek için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Hâlihazırda göçe odaklı öğretmen eğitim programları, genelde temel müfredatın bir parçası değildir ve ihtiyaca göre sağlanmaktadır. Devletler; öğretmenlerin, yerli öğrencileri de etkileyen, çeşitli, çok dilli ve çok kültürlü bağlamları yönetme becerilerini ve temel yeterliliklerini geliştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine yatırım yapmalıdır. Sadece çeşitlik içeren sınıflarda öğretmenlik yapan kişilerin değil, tüm öğretmenlerin göç ve yerinden edilmeyle ilgili farkındalığı arttırılmalıdır. Sınıfta, okul bahçesinde ve toplulukta stereo tipler, önyargılar ve ayrımcılıkla mücadele etmeleri ve göçmen ve mülteci öğrencilerin özsaygılarını ve aidiyet hislerini güçlendirmeleri için öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve okul idarecilerine araçlar sağlanmalıdır.

Yerinden edilme bağlamlarında öğretmenlerin; yerinden edilen öğrencilerin ve ebeveynlerin karşılaşabileceği özel güçlükler karşısında duyarlı olmaları ve topluluklarına ulaşmaları da gerekir. Öğretmenler; danışmanlar olmasa da stres ve travma belirtilerini tanıyacak ve bu belirtileri gösteren kişileri uzmanlara yönlendirebilecek şekilde eğitilebilirler. Hiçbir uzman bulunmuyorsa öğretmenlerin bu tür hizmetler sunmaya hazırlıklı olması da gerekir, çünkü bazı ailelerin bu tür hizmetlere tek erişim yolu öğretmenlerdir. Mültecilerin öğretmenleri ve yerinden edilen öğretmenlerin kendileri de ilave stres yaşarlar. Bazı öğretmenlerin çalışırken karşılaşabileceği aşırı zorlukları tespit etmek ve azaltmak amacıyla, yönetim politikalarında belirli usullere yer verilmelidir; çeşitli eğitim uzmanları arasında morali yüksek tutmak için eşitlik sağlanmalı ve düzenlemeler yapılmalı ve mesleki gelişime yatırım yapılmalıdır.

GÖÇMENLERİN VE YERİNDEN EDİLEN KİŞİLERİN POTANSİYELİNDEN FAYDALANILMALIDIR

Göçmenler ve mülteciler; ister geri dönsünler isterlerse de uzaktan destek alsınlar, sadece kendi ailelerinin değil, ev sahibi ve menşe ülke ekonomilerinin ve toplumlarının kaderini değiştirebilecek becerilere sahiptir. Bu potansiyelin kullanılması; akademik yeterliliklerin ve mesleki becerilerin (öğretmenler de dâhil olmak üzere) tanınmasını gerektirmektedir. Doğrulanmamış ya da belgelendirilmemiş daha önceki eğitimlerin hesaba katılabilmesi için daha basit, şeffaf ve esnek mekanizmalara da ihtiyaç vardır.

Ülkeler; Güvenli, Kurallı ve Düzenli Göç için Küresel Sözleşme'de yer alan ve yeterliliklerin karşılıklı bir şekilde tanınmasını öngören taahhütleri izlemeli ve Yükseköğretimde Yeterliliklerin Tanınmasına ilişkin Küresel Sözleşme'nin 2019'a kadar benimsenebilmesi için görüşmeleri tamamlamalıdır. Değerlendirme kuruluşları, lisans kurumları ve akademik kurumlar; devletlerle, bölgesel ve uluslararası kuruluşlarla birlikte çalışarak, şartlarını ve usullerini çift taraflı, bölgesel ve küresel düzeylerde uyumlu hâle getirmelidir. Dereceler için ortak standartlar, kalite güvence mekanizmaları ve akademik değişim programları; yeterliliklerin tanınmasını destekleyebilmektedir.

İNSANİ YARDIMLAR VE KALKINMA YARDIMLARI KAPSAMINDA GÖÇMENLERİN VE YERİNDEN EDİLEN KİŞİLERİN EĞİTİMİ DESTEKLENMELİDİR

Uluslararası göçmenlerin üçte ikisi yüksek gelirli ülkelere ulaşmayı hedeflese de düşük ve orta gelirli ülkeler, 10 mülteciden 9'una ev sahipliği yapmaktadır ve bu ülkeler, uluslararası paydaşların desteğine ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaçların karşılanabilmesi için eğitimin insani yardımlardan aldığı payın on kat arttırılması gerekecektir. Bir krizin erken aşamalarından itibaren, uluslararası topluluğun, insani yardım ve kalkınma yardımını ilişkilendirmek amacıyla Mülteciler için Küresel Sözleşme ve Mültecilere Yönelik Müdahale Çerçevesi'nde yer alan taahhüdü yerine getirmesi, mülteci ve ev sahibi topluluklarda kapsayıcı eğitimi desteklemesi; daha sürdürülebilir bir çözümdür. Eğitim; özellikle de erken çocukluk eğitimi ve bakımı, müdahale tasarımına dâhil edilmelidir. Barınma, beslenme, su, sıhhi koşullar ve sosyal koruma gibi diğer sektörlere yönelik bütüncül çözüm paketlerinin de bir parçası olmalıdır. Bağışçıların insani yardım müdahaleleri kapsamında bu reformları yansıtması gerekmektedir. Bağışçılar; Eğitim Beklemez Fonu'nun yarattığı ivmeden faydalanarak ihtiyaç değerlendirme kapasitelerini geliştirmeli, insani yardım ile kalkınma yardımı arasında köprü kurmaya yönelik planlama çalışmalarına katılmalı, istikrarlı ve çok yıllı finansman çalışmalarını hızlandırmalıdır.

Göç, yerinden edilme ve eğitim:

DUVARLAR YERİNE KÖPRÜLER İNŞA ETMEK

2019 Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda göçün ve yerinden edilmenin eğitim üzerindeki etkisi, şu nüfus hareketleri çerçevesinde ele alınmaktadır: sınırlar içindeki ve sınır ötesindeki nüfus hareketleri, gönüllü ve mecburi nüfus hareketleri, istihdam ve eğitim amaçlı göç hareketleri.

Artan çeşitlilik göz önünde bulundurularak, raporda eğitimin kapsayıcı toplumlar inşa etme hedefine nasıl hizmet edebileceği ve insanların hoşgörünün ötesine geçerek birlikte yaşamayı öğrenmesine nasıl yardım edebileceği analiz edilmektedir. Eşit bir şekilde sağlanan eğitim; köprüler inşa eder, eşit olmayan hizmet sunumu ise göçmenler/mülteciler ve ev sahibi topluluklar arasında duvarlar örer.

Göçmen ve mültecilere ilişkin iki yeni küresel sözleşmede eğitimin rolü kabul edilmekte ve hiç kimsenin arkada bırakılmamasına yönelik küresel taahhütle uyumlu hedefler belirlenmektedir. Bu rapor, söz konusu sözleşmeler için hayati bir önem taşıyan bir araç setidir. Rapor, aşağıda belirtilen konularla ilgili politika sorunlarını kapsamaktadır: mevsimsel göçmenler, köy okullarının konsolidasyonu, kültürler arası müfredatlar, ulusal eğitim sistemlerine mültecilerin dâhil edilmesi, tecritle mücadele edilmesi, yeterliliklerin tanınması, hedef odaklı okul finansmanı, daha etkili insani eğitim yardımları ve öğretmenlerin çeşitlilik içeren sınıflara hazırlanması.

2019 GEM Raporu'nun bu özetinde ülkeler; eğitimi, göç ve yerinden edilmeyi yönetmek için bir araç ve ihtiyaç duyanlar için bir fırsat olarak görmeye davet edilmektedir.

Eğitim hem bir insan hakkıdır hem de yoksulluğun ortadan kaldırılması, sürdürülebilirliğin sağlanması ve barışın inşa edilmesi için dönüştürücü bir güçtür. Hareket hâlindeki insanlar, ister iş ya da eğitim için göç etsinler isterlerse de gönüllü ya da zorunlu olarak göç etsinler, eğitim haklarını geride bırakmazlar. 2019 Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda göçmenlerin ve yerinden edilen kişilerin kaliteli eğitime erişimini sağlamaya yönelik muazzam olanaklar ve fırsatlar vurgulanmaktadır.

António Guterres, Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri

Bu raporda göç ve eğitime ilişkin mevcut bulgular bir araya getirilerek hem inanılmaz bir fırsata dikkat çekilmekte hem de eğitimle ilgili dezavantajların nerede ve nasıl ortaya çıkabileceğine işaret edilmektedir. Rapor; uluslararası topluluğun tam da SDG'lere ulaşmaya ve küresel olarak göçün kayda değer faydalarını azami düzeye çıkartmaya çalıştığı bir dönemde yayımlanmıştır.

William Lacy Swing, Uluslararası Göç Örgütü Genel Müdürü (1 Ekim 2008'den 30 Eylül 2018'e kadar)

Bu rapor; Mülteciler için Küresel Sözleşme kapsamında eğitimin vurgulanması için ikna edici bir gerekçe sunmakta ve mültecilerin ulusal eğitim sistemlerine ve Eğitim Sektörü Planlarına dâhil edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Filippo Grandi, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiseri

Global Education Monitoring Report

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Sustainable Development Goals

www.unesco.org/publishing • www.unesco.org/gemreport