

Giriş

Mevsimlik tarım işçileri, birçok araştırmada da ifade edildiği gibi, çalışma bölgelerine giderken geçirdikleri trafik kazaları, çalışma bölgelerinde yaşadıkları ırkçı karşılama törenleri ve maruz kaldıkları ırkçı, ayrımcı müdahaleler gibi unsurlarla gündeme gelmektedirler. Literatürde de ağırlıklı olarak maruz kaldıkları ayrımcılık, zorlu hayat koşulları ve sömürü ilişkileri bağlamında ele alınmaktadır (Ör. Şimşek, 2012). Ancak tüm bu literatür içerisinde, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde yaşadıklarına odaklanan çok kısıtlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Ör. Tabcu, 2015, Uysal, 2015). Oysa tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitim sürecine bakıldığında mevsimlik göçün sebep olduğu devamsızlık ve olumsuz yaşam koşulları ile okul dili ve ana dilleri arasındaki kopukluğun ilk göze çarpan engeller olarak ele alınması gerektiği görülmektedir.

Bu çalışma da gelişim ve psikolojik etkiler bağlamında, toplumsal alt sınıfların en altında konumlanan ve Şanlıurfa başta olmak üzere ağırlıklı olarak güneydoğu bölgesinden göç eden ve büyük çoğunluğunu Kürt, bir kısmını da Arap nüfusun oluşturduğu mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitim sürecine odaklanacaktır (Şimşek, 2010). Çalışma, ana dilleri ile okulda kullandıkları dil arasındaki kopukluğu yaşam şartlarını da ortaya koyarak irdelenmeyi amaçlamaktadır. Zira Mevsimlik tarım işçisi ergenlerin neredeyse tamamı Türkçe bilmekle birlikte, annelerinin %5,4-%16,1'inin babalarının ise %1'inin hiç Türkçe bilmedikleri, evde %72,9'u Arapça, %27,1'i Kürtçe konuşmaktadır. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin evde de ağırlıklı olarak Arapça ya da Kürtçe konuştukları belirtilmektedir (Havlioğlu, 2010). Dolayısı ile çocukların ve gençlerin de Türkçe'ye hâkimiyetleri düşük; Türkçe'yi kullanma becerileri de kısıtlıdır.

Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin Çalışma ve Yaşam Koşulları

Günümüzde emek yoğun tarımsal üretimin görüldüğü her bölgede mevsimlik gezici ve geçici tarım işçiliğine rastlamak, boş arazilerde bu işçilerin oluşturduğu çadır gruplarını görmek mümkündür. Bu sık görülen çadır gruplarını oluşturan mevsimlik tarım işçiliği olgusunun kökeni 1950'lere uzanır. Bu tarihten itibaren tarımdaki hızlı sanayileşme, tarımsal istihdamda azalma ve köylerde atıl iş gücünün doğması köylülerin (Toprak, 1988; Tekeli & İlkin, 1988; Ecevit, 1999) topraktan koparak ücretli tarım işçisine dönüşmesine yol açmıştır (Boratav, 1981). Kendi bölgesinde ve yerleşim alanında iş bulamayan tarım işçilerinin sürekli yaşadıkları yerleşim alanlarından çalışmak üzere emek yoğun tarımsal üretimin ağırlıklı sürdürüldüğü bölgelere göçü yıllar içinde büyük artış göstermiştir (Aruoba, 1988; Şeker, 1986). Uzun yıllar ciddi bir

sorun olarak varlığını sürdüren tarım işçiliği Güneydoğu Anadolu Bölgesinde süregiden yoğun çatışma ve devletin 1990'lardaki zorunlu köy boşaltma politikaları ile kırsal nüfusun köy ile bağının tamamen kopması sonucunda kronikleşmiştir.

Kökleri on yılları bulan bu derece yaygın ve kronik bir sorun olmasına karşın Türkiye'de mevsimlik tarım işçisi ailelerin sayısı, göç yolu, sosyo-demografik özellikleri gibi temel konularda bile halen güvenilir ve sağlıklı bir veri bulunmamaktadır. Son dönemde sorunu ele alan tez ve çalışmalarla hem onların yaşam koşulları hakkında kısmi veri sağlanmış hem de sorunun ülke genelinde görünürlüğü artmıştır. Buna karşın yaşam koşulları sonucu tarım işçilerinin maruz kaldıkları meslek hastalıkları, pestisitlerin fizyolojik ve psikolojik etkileri, kadınların deneyimledikleri zorluklar ve mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yaşam halleri gibi konular hakkında hala elimizde geniş çaplı bir bilgi bulunmamaktadır (Çetinkaya, 2008; MİGA, 2012). Öyle ki, aileleri ile aynı koşullarda hayatlarını devam ettiren, hatta çoğunlukla kendileri de aileleri ile beraber benzer koşullarda çalışan çocukların yaşam şartları, gelişim ve eğitim koşulları, maruz kaldıkları riskler ve hatta günlük yaşam rutinleri ile ilgili elimizde hemen hemen hiç bilgi bulunmamaktadır. Oysa insan gelişiminin en önemli evresi çocukluktur. Bu dönemde çocuğun hem annesi ya da bakımından sorumlu olan kişi ile kurduğu ilişki, hem de çevresel ve toplumsal mekanizmaların yarattığı değişimler onun duygu, düşünce, davranışlarında, başkalarını ve benliğini algılamasında belirleyici bir etkiye sahiptir (Harel, Oppenheim, Tirosh ve Gini, 1999).

Uluslararası literatürde yılın 7-8 ayı süren göç süresince aileleri ile beraber çalışma alanlarındaki konteynır ve çadırlarda yaşayan çocukların, yoğun yoksulluk (Ciesielski, Loomis, Mims, & Auer, 1994; Ciesielski, Handzel, & Auer, 1991) ve onun getirdiği uygun olmayan giyim, oyuncak ve beslenme koşullarında (Martin, & Kupersmidt, 1992) yaşadığı; ek olarak hem çocuklar hem de yetişkinlerin tarım ilaçlarına maruz kaldığı; sonucunda giderek kötüleşen sağlık koşulları ve gelişim gerilikleri ile mücadele etmekte oldukları bulgulanmıştır (Palerm, 1992; Ciesielski ve diğ., 1994; Ciesielski ve diğ., 1991). Tarım işçisi ailelerin çocuklarında özellikle ergenlik dönemi ile beraber psikosomatik rahatsızlıklar, depresyon, (Coles, 1965) düşük akademik başarı (Henggeler, & Tavormina, 1978), akademik yaşama ilişkin yoğun öz güven eksikliği, duygusal sorunlar ve davranış bozuklukları (Kupersmidt, Martin, & McCarraher, 1993) gibi sıkıntılar yaşanmakta olduğu da sıklıkla vurgulanmıştır.

Peki, Türkiye’de durum nedir? Aslında diğer ülke deneyimlerinin Türkiye için de bir ölçüde geçerli olduğu vurgulanmalıdır. Nitekim mevsimlik tarım işçileri çoğunlukla tarla kenarlarına, bazen 3-5 çadırılık küçük gruplar bazen de 200-300 çadırılık geçici köyler olarak yılın birkaç ayını geçirmek üzere yerleşmektedirler. Kendi imkânları ile kurdukları bez veya naylon çadırlarda konaklamakta; (Kaleci, 2007, Özbekmezci, 2003) elektrik, temiz su, kanalizasyon ve diğer tüm temel altyapı hizmetlerinden mahrum biçimde yaşam savaşı vermektedirler. Bu yaşam koşulları onları hayati risklerle karşı karşıya getirmektedir. Çadırda kalmanın sonucu olarak böcek ve yılan sokması (Şimşek & Koruk, 2008), kışın soğuğa yazın ise özellikle Adana gibi bölgelerde aşırı sıcaklara maruz kalmak hayatlarının rutin bir parçasıdır. Dahası, gıdalarını sağlıklı saklama imkânlarının olmaması beslenme bozukluklarına, sürekli kimyasal tarım ilaçlarına maruz kalmaları dermatolojik, psikiyatrik ve kalıtsal pek çok hastalığa yakalanmalarına sebep olmaktadır (Yalçın, 1980; Yurdakul, 1986; Erk, Burgut, & Yıldırım, 1986; Şeker, 1986; Karacan 1991; Özbekmezci, 2003; Kaleci, 2007; Özbek, 2007; Çetinkaya, 2008).

Şanlıurfa başta olmak üzere (Şimşek, 2010) ağırlıklı olarak güneydoğu bölgesinden göç eden ve büyük çoğunluğunu Kürt, bir kısmını da Arap nüfusun oluşturduğu tarım işçilerinin çalışma koşulları da en az yaşam koşulları kadar zorludur (Gülçubuk, Karabıyık, & Tanır, 2003; Yıldırak, Gülçubuk, Gün, Olhan, & Kılıç, 2003; Gümü, 2005; Özbek, 2007; Çetinkaya, 2008). Çalışma sistemlerini denetleyen yasal düzenlemelerin yokluğu, sosyal güvenlik şemsiyesinin dışında olmaları onların çoğunlukla iş güvenliği, iş sağlığı ve emeklilik gibi yurttaşlık haklarından yararlanamamalarına sebep olmaktadır (Yalçın, 1980; Yurdakul, 1986; Erk ve diğ., 1986; Şeker, 1986; Özbekmezci, 2003; Özbek, 2007; Çetinkaya, 2008). Dahası emek bakımından yoğun biçimde sömürülmekte, üstelik eğitim, cinsiyet, etnik kimlik gibi özelliklerinden dolayı da sosyal dışlanmaya maruz kalmaktadırlar (Kaleci, 2007; Özbek, 2007). Ancak özellikle aileleri ile beraber aynı koşullara maruz kalan mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yoksulluğa bağlı beslenme yetersizliklerinin yanı sıra göç yaşamının getirdiği uygun olmayan çevresel ortamın, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimde geriliklere yol açtığı bilinmektedir (Hatun, 2002; Mobed, Gold, & Schenker, 1992). Üstelik eğitim sürecinde de ciddi zorluklarla yüzyüze gelebilmektedir. Çocuklar 5-7 gibi küçük yaşlardan itibaren su taşıma, kardeşlere bakma, temizlik yapma aracılığıyla da olsa bir şekilde mevsimlik göç sürecine emekleri ile dahil olmaya başlamaktadırlar. Bununla birlikte göçe katılan ailelerle yapılan çalışmalar, bu ailelerin yüzde 65’inin 0-6 yaş grubu çocuklarını da beraberlerinde getirdiklerini, bu grubun

% 23'ünde de 0-2 yaş arası bebeklerin yer aldığını göstermektedir (Gülçubuk, Artar, Türk, Demirli Yıldız, 2013).

Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin Çocuklarının Eğitim Süreci Deneyimleri
Sadece küçük çocuklar değil okul döneminde olan çocuklarda göç koşullarından olumsuz etkilenmektedir. Tahmini sayısı 800 bin ile 1 milyon 200 bin olan mevsimlik gezici tarım işçilerinin en az %35-40'ının 5-17 yaş arasındaki çocuklardan oluştuğu düşünülmektedir (Gülçubuk, Karabıyık, Tanır, 2003). Her yıl ailesiyle birlikte tarım işçiliğine giden binlerce ilköğretim öğrencisi çocuk, eğitim yılı sona ermeden terk etmek zorunda kaldıkları okullarına, ancak okullar açıldıktan sonra dönebilmektedir. Eğitim-Sen tarafından yapılan geniş kapsamlı "Mevsimlik Tarım İşçiliği Nedeniyle Eğitimine Ara Veren İlköğretim Öğrencileri Araştırması" (2007) bu çocukların ortalama olarak yılda 70 gün eğitimden ayrı kaldıklarını; buna bağlı olarak aldıkları eğitim kalitesinin düştüğünü, terk oranının yükseldiğini açığa çıkarmıştır. Okulların akademik takvimiyle hiçbir biçimde örtüşmeyen bu yaşam ve çalışma döngüsü nedeniyle çocukların eğitiminin büyük ölçüde aksadığı ve özellikle kızlar başta olmak üzere pek çok çocuğun okula devam edemediği bilinmektedir (Tabcu, 2015). 2010 yılında çıkarılan genelge yoluyla METİP başta olmak üzere mevsimlik tarım işçileri için gerçekleştirilen çeşitli kamusal ve sivil toplum kuruluşları (STK) projeleri ile yerel koşullar ve destek farklarına göre değişen oranlarda mevsimlik tarım işçilerine çeşitli destekler sunulmuş ve sunulmaktadır. Bu destekler Polatlı ilçesi örneğinde olduğu gibi barınma ve hijyen koşullarında bölgesel iyileştirmeler sağlamış olmakla birlikte özellikle eğitim alanı göz önüne alındığında yetersiz desteklerdir (Artar, 2013; 2014, Kalkınma Atelyesi, 2011, Uysal, 2014).

Çocukların eğitimle bu kesintili ilişkisi ve dezavantajlı konumu, okul terklerinin, okula uyum sorunlarının ve okulda dışlanmanın nedenini oluşturmakta ve hatta bazı çocuklar tamamen okul ve eğitimin dışında kalmaktadır. Havlioğlu'nun (2010) araştırması Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları olan ergenlerin %39,4'ünün ilkököl altı eğitim düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Dahası %58.1'i halen okula devam etmemektedir. Bu sonuçlar mevsimlik tarım işi ile uğraşan ailelerin çocuklarının okul devamsızlığı oranının TÜİK Çocuk İşgücü Araştırması 2012 sonucundan (%24.3) çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2012). Çünkü Mevsimlik tarım işçisi aileler tarım alanlarına, çoğunlukla çocuklarını da beraber götürmekte, okul eğitiminin devam ettiği sürelerde tarlalarda bulunmaktadırlar. Ayrıca eğitimle elde edecekleri avantajın ekonomik yaşamlarına yansımadığı algısı ile aileler ve çocuklar eğitime devam etmeyi de tercih etmemektedirler (Yıldırak, Gülçubuk,

Gün, Olhan, & Kılıç, 2003). Muhtemelen toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi ile kızlar (%24,6) erkeklerden (%67,9) daha az okula devam etmektedirler (Havlioğlu, 2010).

Yılın önemli bir bölümünü göç ederek geçirmenin yarattığı kopukluğun yanı sıra mevsimlik tarım işçilerinin karşılaştıkları ayrımcılık ve dışlanma pratikleri çocukları için okulda da söz konusu olmaktadır. Çocuklar okul ve çevresinde giysi, okul materyalleri, kişisel bakım vb. yoksunlukları ve dezavantajları ile marjinalleşmekte; benimsememe, “Kürt” olduklarını söyleme, çadırcı öğrenci olarak yaftalama, birlikte oynamama, aynı sırada oturmamak istememe, pis olduklarını söyleme biçiminde ortaya çıkan ayrımcılık ve dışlanma pratikleri ile karşı karşıya kalmakta bütün bunlar çocukların okuldaki sosyalleşmeye dâhil olma, bir çevre yaratma ve aidiyet geliştirmekte zorlanmalarına neden olmaktadır (Uysal, 2014).

Okulda Deneyimlenen Anadil Farkının Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin Çocuklarının Psiko-Sosyal Gelişimi Açısından Etkileri

Bu ayrımcılığın bir boyutu olarak anadillerini kullanamamaları da çocukların eğitim hayatında önemli bir kısıtlama olarak göze çarpmaktadır (Kalkınma Atelyesi, 2011). Oysa kişinin duygusal ve bilişsel gelişimi, anadilinin ve geleneklerinin değersizleştirildiği bir iklimde yeşeremez. Çocuklar yetişkinlerden daha kırılığandır. Öğrenmeye susarak başlamak pedagojik olarak yanlıştır (Coşkun, Derince, Uçarlar, 2010). Çocukların kimliklerinin ve kimliklerinin bir parçası olarak anadillerinin değersizleştirilmesi özgüvenlerini ve özsaygılarını olumsuz etkiler. Oysa eğitimde amaçlanan, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal olarak güçlenmesi ve içinde bulunduğu toplumu, dünyayı değerlendirecek, eleştirebilecek donanım kazanmasıdır. Öğrencilerin güçlenmesi ise hem okula dayalı bilgi, hem de kültürel kimliklerini güven duyacakları bir şekilde taşımaları ile başarılabilir. Okul tecrübesi olumlu ve güçlü olan çocukların akademik olarak başarılı olma olasılıkları artar (Gök, 2012). Oysa bu öğrenciler hem düzenli gidemedikleri hem de kendi anadillerini kullanamadıkları bir okul ortamında kendilerini ifade edememekte, okuldan faydalanamamaktadır.

Uysal ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen “Mevsimlik Tarım İşçiliği, Çocuklar ve Eğitim” isimli geniş kapsamlı TÜBİTAK araştırması da özellikle rehber öğretmenlerin bu çocukların yaşadığı farklı düzeylerdeki öğrenme sorununun önemli bir belirleyicisinin anadil farklılığı olduğunu vurguladıklarını göstermektedir. Zira, Cummings’in (2001; 15-20) de dediği gibi, “dilini ve kültürünü okul kapısına girmeden çıkar, dışarıda bırak ve

öyle içeri gir” tarzı bir yaklaşım, çocukların kendi kişilik ve kimliklerini de okul kapsamında bıraktırmakta ve sonuç olarak bu kişilerin eğitim hakkından faydalanamamasında yol açmaktadır. Sadece rehber öğretmenler değil öğrenciler de gerçekleştirilen araştırmalarda anadil farkı nedeniyle yaşadıkları güçlükleri vurgulamaktadırlar (Ör. Artar, 2013; 2014). Öğretmenlerini anlayamadıkları için derste öğrenmeleri gerekenleri öğrenemediklerini belirten öğrenciler, öte yandan Türkçe bilmedikleri için genelde susmak zorunda kaldıklarını, çoğu zaman öğretmenlerinin de kendilerini anlamaya çalışmadıklarını, Kürtçe konuştukları zaman azarlanabildiklerini ifade etmişlerdir. Dahası, öğrencilerin yaşadığı iletişim kopukluğunun ve okuduğunu anlayamamanın geride kalmalarına sebep olduğu ve kapasitelerini kullanamadıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırmaların sonucunda rapor edilen gözlem ve görüşmeler de öğrencilerin ifadelerini destekler bulguları ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar, ilköğretim dördüncü veya beşinci sınıfa giden öğrencilerin henüz ayların adlarını veya mevsimleri sıralayamadıklarını ancak aynı öğrencilerin üretilen tarım ürünlerine veya iş sırasında göre bir ay sıralaması yapabilmekte olduğunu göstermiştir. Kısacası, Temmuz ayını bilmeyen çocuk için “domates zamanı” vardır (Artar, 2013; 2014; Kalkınma Atölyesi, 2011).

Türkiye’de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri araştırmasının bulguları da okul dili olan Türkçe’yi çok az bilen veya hiç bilmeyen çocukların okuma yazmaya oldukça geç başlayabildiklerini ve ilk yıl geride kaldığında henüz harfleri yeni yeni tanıyabildiklerini göstermiştir. Dahası bundan dolayı okuma-yazma becerileri geliştiremediklerini ve dolayısıyla da genelde sınıf tekrarı yapmak zorunda kaldıklarını göstermektedir (Kalkınma Atölyesi, 2011, Coşkun, Derince, & Uçarlar, 2010). Üstelik bu durum öğretmenler tarafından çoğunlukla “öğrenme güçlüğü olan”, “zekâ eksikliği olan” öğrenciler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden vazgeçmek bir yana, onları “öğrenme güçlüğü olan çocuklar” olarak değerlendirmeleri öğrencilerin kendine güvenini azaltmakta ve okulla ilişkilerini kötü etkilemektedir. Benzer sonuçlar pek çok farklı çalışmada ortaya konmuştur (Doğan, 2012; Opengin, 2010; Uçarlar & Derince, 2012).

Araştırmalar kişilerin kendilerini ve dünyalarını anlamlandırmada kullandıkları temel enstrüman olan; dahası çocuğun temel kültür sistemini oluşturan anadilini kullanamayan çocuğun kendini eksik ve güçsüz duyumsadığını göstermektedir (IV. DEK, Çokdilli, Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim Raporu, 2010). Bu durum çocuğun temel güvenlik ve ait olma ihtiyaçlarının

giderilmesinde önemli eksiklikler yaratabilmektedir. Zira çocuk açısından anlamadığı bir dille karşılaşma ve bu dilde performans göstermeye zorlanmak travmatik bir yaşantıdır. Çocuk etkin bir öğrenen olarak sürekli olarak bağlantılar arasındaki ilişkiyi görebilmeye kodlanan beyni ile dış çevreden bu yöndeki uyarımları beklemekte ve kendi anlam bütünlüğünü oluşturmaya çalışmaktadır (Serin, 2012). Bildiği tüm anlam dünyasından kopmak ve bu kopuşu yepyeni bir yaşam alanı olan okulda deneyimlemek ruh sağlığının en önemli gereksinimlerinden biri olan “güvenlik ve stabilite”yi sarsabilmektedir.

Farklı anadile sahip olan çocuklar, baskın dilde eğitime başladığında deneyimledikleri travmatik yaşantı öğelerinin yanı sıra, bu öğelerle baş etmelerinde etkin rol oynayabilecek başta ebeveynleri olmak üzere yakın kültürel çevre ile arasındaki iletişim zarar görmektedir (Değirmencioglu, 2010). Kısacası pedagojinin temel kuralı olan çocuğun eğitiminin deneyimlerle kazandığı bilgiler üzerinden yürütülmesi ilkesi ihlal edilmektedir (Eroğlu, 2007). Çocuk o güne kadar öğrendiği hiçbir öğrenmeyi okul yaşantısına taşıyamamaktadır. Dahası sadece dili kullanma ile ilgili değil tüm bilişsel alanlarda kendini yetersiz ve eksik hissetmektedir. Diğer bir ifade ile sadece dil temelli olan dersler değil sayısal derslere ilişkin olarak da öz-yeterliliği düşmektedir (Doğan, 2012).

Kısaca “okula ve hayata yenik başlama” olarak ifade edilebilecek bu algıları ile ilgili olarak, bu durumu açıklayabilecek önemli bir kavram “scaffolding” (iskele kurma) olarak geçmektedir. Bu kavram, öğrencilerin bilişsel gelişiminde eğitimcinin, çok kısa bir süre için öğrenciyi yönlendirerek ona destek ve örnek olarak öğrencinin sahip olduğu bilgi birikimini birer adım ileri götürmesi anlamına gelmektedir (Vygotsky, 1978). Buna göre öğrenci belli bir bilgi ve dil birikimine sahip olarak okula gelir ve normal şartlar altında okulda öğretmen ve ders materyalleri yardımı ile bazen de akranlarının desteğiyle, mevcut birikimlerinin üstüne birer birer eklemeler yaparak sürekli yeni bilgiler edinir. Maalesef kendi dillerini kullanma şansları olmayan öğrencilerin hem önceki bilgileri sıfırlanmakta, hem de yenilerini inşa etme konusunda da en temel araçlarından yoksun kalmaktadırlar. Bu süreç içinde, ekonomik ve eğitim desteğinden yoksun bırakılma, sosyal dışlanma sonucunda destek mekanizmalarından uzak tutulma, toplum tarafından marjinalize edilme çocukların “yeniden mağdurlaştırılmasına” (re-victimization) yol açmaktadır. Çocukların “düşmanlaştırma” nedeniyle marjinalleştirilmesi onları politik aktivizme yönlendiren önemli sebeplerden birisidir (Denov, 2010).

SONSÖZ

Kürtçe anadilinde eğitimi savunan söylem(ler), büyük ölçüde kimlik-kültür değerleri üzerinden oluşturulmakta ve öne sürülmektedir. Hâlbuki eğitimde anadilinden kopma eğitimin temel varsayımlarından biri olan “kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları, anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır” (Aydın 1999, 215-218) bilgisini boşa çıkarmaktadır. Dolayısı anadilinde eğitim savunusunun eğitsel temelli en önemli dayanağı çocuğa sosyalizasyonunun gerçekleştiği ve duygusal dünyasının biçimlendiği anadilinde eğitim sunmak suretiyle, aile ve yakın çevre dili ile okul dili arasındaki kopukluktan meydana gelebilecek olumsuz psikolojik ve entelektüel sonuçları önlemektedir (Skutnabb-Kangas, 1999).

Kürtçe'nin ve diğer etnik dillerin saygınlığa kavuşturulması ve öğretim dili olarak kabul edilmesi eğitim politikalarının egemen grubun ihtiyaçlarına göre değil, her çocuğun ihtiyaçları göz önüne alınarak en ince ayrıntılar düşünülerek ulaşılabilecek bir hedeftir. Okul düzeyi ne olursa olsun adil ve tüm etnik ve sınıfsal kimliklere saygılı bir sınıf ortamı öğrencilerin içinde yetiştikleri kültür ile gurur duymalarını ve o kültürde öğrendiklerini yanlarında getirerek okulun kazandırmayı amaçladığı sistematik bilgi ile birleştirebilmelerini sağlayacaktır. Bunun sağlanabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının sadece farklı dilleri öğrenmiş değil, sosyal, kültürel ve pedagojik olarak yetkin olan, toplumdaki güç ve tahakküm ilişkilerinin farkında olan ve onları dönüştürme yönünde çaba harcayan öğretmenler yetiştirilecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Anadil konusu mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının okulla olan ilişkisi bağlamında ele alınacak olursa anadil farklılığının yarattığı engeller yaşam ve çalışma koşullarının yarattığı engeller ile birleşmektedir. Bu bağlamda çocuk işçiliğinin önlenmesi için ILO'nun tavsiye ve kararlarına uyulması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Hem ebeveynlerinin hem de çocuk ve ergenlerin eğitim ile ilgili önemli engelleri vardır. Tarım işçiliğinden dolayı eğitim alamayan ya da eğitimlerini yarıda bırakan çocuklara anadillerini eğitim sürecinde kullanmalarını sağlayacak politikaların geliştirilmesinin yanısıra geldikleri yörelerde yatılı okullarda veya diğer eğitim kurumlarında eğitim olanağı sağlanmalı; ulaşım, eğitim araç-gereci gereksinimleri karşılanmalı ve ücretsiz öğle yemeği olanağı sunulmalıdır. Son olarak hem mevsimlik tarım işçiliğinin yaşam ve çalışma koşulları ile hem de eğitim süreçlerine katılım ile ilgili olarak dernek ve sendikaların temsilcilerinin bir araya gelerek mevsimlik tarım işçilerinin uğradıkları her türlü ayrımcılık ve haksızlıklara karşı çıkarak haklarını savunacak bir platformları geliştirmelerinde yarar görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Artar, M. (2013). TUR-2012-094. [Survey of Migrant Workers in Turkey]. Ankara Üniversitesi Kalkınma Çalışmaları Merkezi (AKÇAM) & Bernard vonLeer Foundation.
- Artar, M. (2014). TUR 2013-089. Education for Seasonal Migrant Workers who Have Children between Age of 0-6 [0-6 Yaş Döneminde Çocukları Olan Mevsimlik Tarım İşçisi Annelere Anne Destek Eğitimi]. Ankara Üniversitesi Kalkınma Çalışmaları Merkezi (AKÇAM) & Bernard vonLeer Foundation.
- Aruoba, Ç. (1988). “Tarımda Teknolojinin Değişimin Gelir Dağılımına Etkisi” in Türkiye’de Tarımsal Yapılar. Ankara: Yurt Yayınları.
- Aydın, A. (1999). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boratav, K. (1981). Tarımsal Yapılar ve Kapitalizm. Birikim yayınları. Yerli Araştırmalar Dizisi. Ankara: Birikim Yayınları.
- Ciesielski, S., Handzel, T., & Sobsey, M. (1991). The microbiologic quality of drinking water in North Carolina migrant labor camps. *American Journal of Public Health*, 81, 762-764. doi:10.2105/AJPH.81.6.762
- Ciesielski, S., Loomis, D. P., Mims, S. R., & Auer, A. (1994). Pesticide exposures, cholinesterase depression, and symptoms among North Carolina migrant farmworkers. *American Journal of Public Health*, 84, 446-451. doi:10.2105/AJPH.84.3.446
- Coşkun, V., Derince, Ş., Uçarlar, N. (2010). Dil Yarası. [http://www. Disa.org. tr//files/images/dilyarasi.pdf](http://www.Disa.org.tr/files/images/dilyarasi.pdf)
- Cummings, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20. Alındı <http://www.iteachilearn.com./cummings/mother.htm>.
- Çetinkaya, Ö. (2008). Farm Labor Intermediaries in Seasonal Agricultural Work in Adana-Çukurova, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Denov, M. (2010). CopingwiththeTrauma of War: Former Child Soldiers in Post-Conflict Sierra Leone, *International Social Work*, 53(6), 791 – 806.
- Derince, Ş. (2010). The role of first language (Kurdish) development in acquisition of a second language (Turkish) and a third language (English), Unpublished MA thesis, Boğaziçi University.
- Darıcı, H. (2009). Şiddet ve özgürlük: Kürt çocukların siyaseti. *Toplum ve Kuram* 2, 1(16), 17-41.
- Değirmencioğlu, S. (2010). Anadilinin gelişimsel ve toplumsal işlevleri. Anadilde Eğitim Sempozyumu, 30-31 Mayıs 2009.
- Doğan, İ. (2012). Ulus inşa sürecinde dil politikaları ve anadilinde eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 10 (37), 113-142.
- Ecevit, M. (1999). Kırsal Türkiye'nin Değişim Dinamikleri: Gökçeada Köyü Monografisi. Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.
- 112
Eğitim-Sen (2007). Mevsimlik Tarım İşçiliği Nedeni İle Eğitimine Ara Veren İlköğretim Öğrencileri Araştırması, Ankara.
- Erk, N., Burgut, R., & Yıldırım, E. (1986). Çukurova Bölgesine Gelen Geçici Tarım İşçilerinin Çalışma ve Yasam Koşullarının İyileştirilmesi, TÜBİTAK TOAG 519 Projesi.
- Eroğlu, H. A. (2007). Çocuk ve Anadilde Eğitim Hakkı. http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=10394 (09.03.2016)
- Gök, F. (2012). Eğitim hakkı bağlamında anadilde eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 10 (37), 110-20.
- Guendelman, S., & Schwalbe, J. (1986). Medical care utilization by Hispanic children. *Medical Care*, 24, 925-940. doi:10.1097/00005650-198610000-00006.
- Gülçubuk, B., Artar, M., Demirli, A. & Türk, E. (2013). Mevsimlik göçte çocuk olmak. 3rd International Conference on Critical Education. Ankara Üniversitesi. Ankara.

- Gülçubuk, B., Karabıyık, E., & Tanır, F. (2002). Türkiye Tarım Sektöründe En Kötü Biçimdeki Çocuk İşçiliği Temel Araştırması (Adana İli-Karataş İlçesinde Pamuk Toplamada Çalışan Çocuklar Örneği). Türkçe Basılmamış Araştırma Raporu, Ankara: ILO
- Gülçubuk, B., Karabıyık, E. and Tanır F. (2003). Baseline Survey on Worst Forms of Child Labour in the Agricultural Sector, Project Report. Ankara: ILO.
- Gümüş, A. (2005). “Çukurova’nın Ötekileri”, Tiroj, Mayıs-Haziran 2005, p. 22-26.
- Harel, J., Oppenheim, D., Emanuel, T., & Gini, M. (1999). Associations between mother-child interaction and children’s later self and mother feature knowledge. *Mental Health Journal*, 20(2), 123-137.
- Hatun, Ş. (2002). Çocuk Hakları Sözleşmesinin 13. Yılında Yoksulluk ve Çocuklar Üzerine Etkileri. Türk Tabipler Birliği: Ankara.
- Havlioğlu, S. (2010). Göçebe “Mevsimlik Tarım İşçisi Ergenlerde Yaşam Kalitesi Düzeyi Ve Sorun Davranışları Sıklığı”. Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı AD. Şanlıurfa: Yüksek lisans tezi
- Henggeler, S. W., & Tavormina, J. B. (1978). The children of Mexican-American migrant workers: a population at risk? *Journal of Abnormal Child Psychology* 6(1) 97-106. doi:10.1007/BF00915785
- İpekçioğlu, Ş., Büyükhatipoğlu, Ş., Monis, T., Özel, R. ve Bayraktar, M. (2012). “Mevsimlik Tarım İşçilerinin Ekonomik- Sosyal Sorunları ve Çözüm Önerileri” [Bildiri]. Türkiye 10. Tarım Ekonomisi Kongresi, 1 (ss. 214-217), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kaleci, H. (2007). Mevsimlik Tarım işçilerinin Sosyolojik Analizi: Eskişehir Örneği. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalkınma Atölyesi (2011). Mevsimlik Tarım İşçilerinin 0-6 Yaş Grubu Çocuklarının Yaşam Halleri (yayımlanmamış rapor).
- Karacan, A.R. (1991). Tarım Kesiminde Geçici Tarım İşçilerinin Çalışma Koşulları, Ücret Sistemleri ve Çalışanların Sosyal Güvenlikleri Üzerine Bir Araştırma: Manisa Örneği, İstanbul: Friedrich Ebert Vakfı

- Kupersmidt, J. B., Martin, S. L., & McCarraher, D. R. (1993). A Spanish version of the CASA: issues in translation for use with Hispanic migrant farm workers and preliminary results of a study of service use in this population. Proceedings of the Fifth Annual Research Conference on a System of Care for Children's Mental Health: Expanding the Research Base, 1, 81-90
- Martin, S. L., & Kupersmidt, J. B. (1992). Rural children at risk: mental health service utilization among children of migrant and seasonal farm workers. *Outlook*, 2, 26-28
- MİGA (Mevsimlik İşçi Göçü İletişim Ağı) (2012). Tarımda Mevsimlik İşçi Göçü Türkiye Durum Özeti.
- Mobed, K., Gold, E. B., & Schenker, M. B. (1992). Occupational health problems among migrant and seasonal farm workers. *Western Journal of Meicined*, 157(3), 367-373.
- Opengin, E. (2010). Language practicies and education in mother tongue: Some problems concerning kurdish mother tongue medium education in Turkey. *Mukaddime*, 2, 61-81.
- Özbek, A. (2007). New Actors of New Poverty: The "Other" Children of Çukurova. Unpublished Master Thesis, Ankara: METU Graduated School of Social Sciences.
- Özbekmezci, Ş. (2003). Mevsimlik Tarım İşçilerinin Barınma Sorunları ve Yaşam Üniteleri, yayınlanmamış YL. Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Serin, H. (2012). Beyin temelli öğrenme ve müfredat bazında öğrenci merkezlilik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 49-59.
- Slesinger, D. P., Christenson, B. A., & Cautley, E. (1986). Health and mortality of migrant farm children. *Social Science & Medicine*, 23(1), 65-74 doi: 10.1016/0277-9536(86)90325-4
- Skutnabb-Kangas, T. (1999). Education of Minorities. In Fishman, J. A. (ed.) *Handbook of Language and Ethnicity*. New York: Oxford University Press, 42-59

- Şeker, M. (1986). Türkiye’de Tarım İşçilerinin Toplumsal Bütünleşmesi, Ankara: Değişim Yayınları.
- Şimşek, Z. & Koruk, I. (2008). Şanlıurfa İl Merkezinde Gezici Mevsimlik Tarım İşçiliği Durumu ve Sağlık Hizmetine Erişim. XII. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi 2008, 22-26 Ekim, Ankara
- Şimşek, Z. (2010). Mevsimlik Göçebe Tarım İşçisi Gençlerin Sağlıklı Yaşam Bilgi Ve Davranışlarına Akran Eğitiminin Etkisi. Ulusal Nüfus Bilim Kongresi, Ankara, Ekim 2010.
- Şimşek, Z. (2012). Mevsimlik Tarım İşçilerinin ve Ailelerinin İhtiyaçlarının Belirlenmesi Araştırması. Ankara: Harran Üniversitesi Tıp Sağlığı Anabilim Dalı ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu.
- Şimşek, Z., İnakçı, İ. H., Koruk, İ., & Shermakov, K. (2010). Vaccination Status in Children Aged 12-23 Months and Predictors in Şanlıurfa. *Pediatric Dergisi*, 19(1), 20-29.
- Palerm, J. V. (1992). A season in the life of a migrant farm worker in California. *Western Journal of Medicine* 157, 362-366.
- Tabcu, G. (2015). Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi. YL Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (1988). “Devletçilik Dönemi Tarım Politikaları” in Türkiye’de Tarımsal Yapılar (1988). Ankara: Yurt Yayınları.
- Toprak, Z. (1988). “Türkiye Tarımı ve Yapısal Gelişmeler (1900-1950)” in Türkiye’de Tarımsal Yapılar . Ankara: Yurt Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu, Çocuk İşgücü Araştırması, (2012). www.tuik.gov.tr. (Erişim Tarihi: 09.03.2016).
- Uçarlar, N. & Derince, M. Ş. (2012). Türkiye’de anadili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*. 37 (10),. 21-51.
- Uysal, M. (2014). Mevsimlik Tarım İşçiliği, Çocuklar ve Eğitim. Tübitak 1001 Projesi Sonuç Raporu.

- Yalçın, Ö. F. (1980). Çukurova Bölgesinde Mevsimlik Tarım İşçilerinin Sosyo- Ekonomik Sorunları Üzerinde Bir Araştırma, A.Ü. Ziraat Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yıldırak, N., Gülçubuk, B., Gün, S., Olhan, E., & Kılıç, M. (2003). Türkiye’de Gezici ve Geçici Kadın Tarım İşçilerinin Çalışma ve Yaşam Koşulları ve Sorunları, Ankara, 2003.
- Yurdakul, N. (1982). Adana İlinde Geçici Tarım İşçilerinin Sosyo-Ekonomik Sorunları, Ankara: MPM
- Weathers, A., Minkovitz, C., O’Compo, P., Diener-West, M. (2004). Access to care for children of migratory agricultural workers: Factors associated with unmet need for medical care. *Pediatrics*, 113(4), 376-385. doi:10.1542/peds.113.4.e276