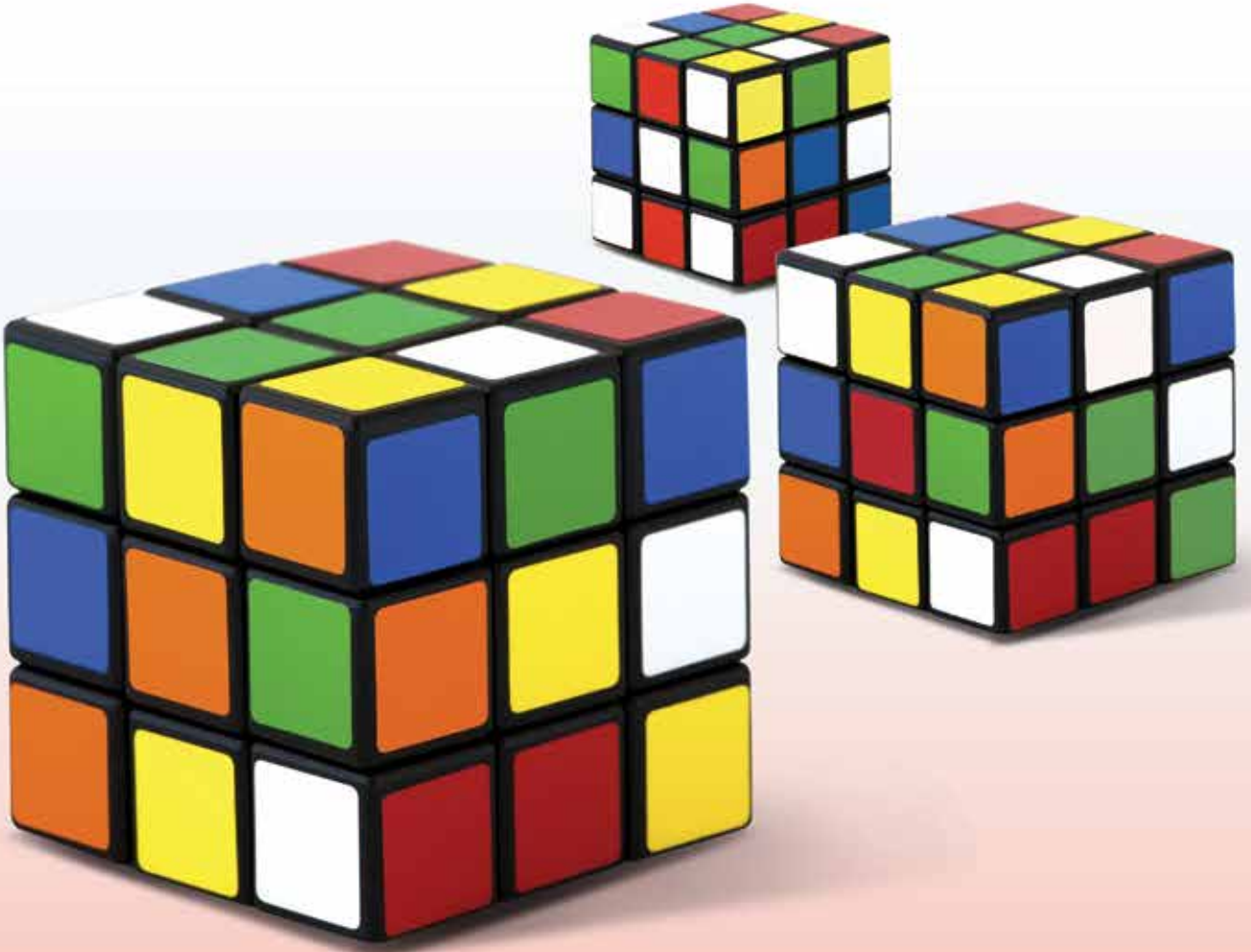


KAPSAYICI EĞİTİM: OKUL PRATİKLERİ, ÖĞRETMEN İHTİYAÇLARI

MÜGE AYAN CEYHAN





HAZIRLAYAN **MÜGE AYAN CEYHAN**
YAYINA HAZIRLAYAN **IŞIL ORAL, DENİZ AKSAY**
SÜPERVİZYON **IŞIL ORAL**

MYRA
KOORDİNASYON **ENGİN DOĞAN**
YAYIN KİMLİÇİ VE KAPAK TASARIMI **TÜLAY DEMİRCAN**
SAYFA UYGULAMA **GÜLDEREN RENÇBER ERBAŞ**
BASKI **İMAK OFSET BASIM YAYIN SAN. VE TİC. LTD. ŞTİ.**
Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye Karşısı) No: 1 Yenibosna/Bahçelievler/İstanbul-Türkiye
Tel: 0212 656 49 97 Fax: 0212 656 29 26

HAZİRAN 2016

ISBN: 978-605-9178-44-0

Bu çalışma UNICEF tarafından desteklenmiştir. Raporda dile getirilen görüşler yazara aittir ve UNICEF'in resmi görüşleri olarak yorumlanamaz.

KAPSAYICI EĞİTİM: OKUL PRATİKLERİ, ÖĞRETMEN İHTİYAÇLARI

MÜGE AYAN CEYHAN*



ERG, çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve eleştirel bakış yoluyla katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir. Eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınması yapısal dönüşümün ana unsurlarıdır. 2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için de iyi bir örnek oluşturur. ERG, Eğitim Gözlemevi birimi ve ATÖLYE Labs ile ortak girişimi Eğitim Laboratuvarı aracılığıyla araştırma ve eğitim faaliyetlerini gerçekleştirir.

www.egitimreformugirisimi.org

KAPSAYICI EĞİTİM: OKUL PRATİKLERİ, ÖĞRETMEN İHTİYAÇLARI

“Biz öğrenciler için oradayız. Bu çok ıskalanıyor. ‘Onlar bizim için orada’ sanılıyor.”

Devlet lisesi Felsefe grubu öğretmeni

“Öğretmenlerin, yukarıdan söylenen şeyin mesafesi yerine farklı görüşlerle karşılaşmaya ihtiyaçları var gibi geliyor bana. Mesela okulda yaşanan gündelik olaylar bile okulların içinde konuşulmuyor. Belki de bunların konuşulması aracılığıyla yüzleşmelerin, karşılaşmaların gerçekleşmesini sağlayacak ortamlara ihtiyacımız var.”

Devlet lisesi Felsefe grubu öğretmeni

Bu rapor, on bir azınlık okulu ve devlet okulu öğretmeniyle bire bir mülakatlar yoluyla toplanan verileri aktarmayı amaçlamaktadır.¹ Derinlikli veriye ulaşmayı hedefleyen bu çalışma herhangi bir temsiliyet kaygısı gütmemektedir. Bu odaktan hareketle öğretmenlerin seçiminde farklı branş, yaş, toplumsal cinsiyet gibi ölçütler gözetilmemiştir. Öğretmenlerin ortak özelliği kapsayıcı bir eğitim kurgusunun nasıl mümkün olabileceğine kafa yormaları, gündelik eğitim pratiklerini bu anlayışla düzenlemeye çalışmalarıdır. Çalışma, temelde iki araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla yürütülmüştür:

1. Öğretmenler kapsayıcı eğitim pratiklerini mümkün kılmak üzere nasıl fırsatlar yaratmaktadırlar?
2. Kapsayıcı eğitimi mümkün kılmak için öğretmenlerin dillendirdikleri ihtiyaçlar nelerdir?

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) yürüttüğü bu çalışma, okullarda karşılaşılan ayrımcılıklara odaklanmaktan çok kapsayıcı eğitimi mümkün kılmak için öğretmen ihtiyaçlarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Buradan hareketle, ilk araştırma sorusu kısıtlılıklar ve olumsuzluklardansa, öğretmenlerin gündelik pratiklerinde kapsayıcı eğitimi mümkün kılmak için açtıkları alanlara odaklanmak ve bu açılan alanların olası bir kapsayıcı eğitim kurgusuna ilişkin bize ne söylediğini ortaya koymak amaçlıdır. Bir başka deyişle ana araştırma sorumuz olan ikinci soruyu açabilmek amacıyla hizmet etmektedir. Öğretmen ihtiyaçlarını aktarabilecek şekilde çerçeveslendirilecek olan raporda açılan bu alanlara da yer yer başvurulacak ve söz konusu ihtiyaçlarla ilişkilendirilmeye çalışılacaktır. Ek bölümünde ise açılan bazı alanlara ilişkin öğretmen anlatılarına yer verilecektir.

Mülakat yapılan öğretmenlerin okul türleri ve branşları şu şekildedir:

- İmam hatip lisesi İngilizce öğretmeni
- Ermeni lisesi Felsefe grubu öğretmeni
- Ermeni lisesi Türkçe Kültür öğretmeni
- 3 farklı devlet lisesi Felsefe grubu öğretmeni
- Devlet ilköğretim okulu Sınıf öğretmeni
- Devlet ilköğretim okulu İngilizce öğretmeni

1 Raporun içeriği için görüşülen öğretmenler ERG ve SECBİR işbirliğinde yürütülen “Öğretmenin Atölyesi: Toplumsal Sorunları Eğitim Ortamında Tartışmak Sertifika Programı” kapsamında eğitim alan öğretmenlerden seçilmiştir. Bunun nedeni, bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitim pratikleri konusunda bilgi sahibi olmaları ve verdikleri yanıtların uygulamada karşılığı olmasıdır.

- Devlet ilköğretim okulu Türkçe öğretmeni
- Devlet ilköğretim okulu Fen Bilgisi öğretmeni
- Devlet ilköğretim okulu Sosyal Bilgiler öğretmeni

Mülakat zamanının ve yerinin seçimi öğretmenlere bırakılmış, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri mekanlarda mülakatların yapılmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmen ihtiyaçlarının aşağıdaki şekilde olduğunu ortaya koyuyor.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ NASIL OLMALI?

Eğitici kadronun özellikleri. İstisnasız bütün öğretmenler Mill Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hizmetiçi eğitimlerinin "ciddiyetsiz"liğinden yakınmaktadır. Verilen eğitimin öğretmenlerce ciddiye alınması için eğitici kadronun sahip olması gereken özellikler şu şekildedir: Öğretmenlerin, kendilerine değer verildiğini, kendi deneyimlerinin önemsendiğini hissetmeye gereksinim duydukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu çağrısına kulak vermek gerekmesinin yanı sıra Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi (SEÇBİR) ve ERG'nin öğretmenlerle birlikte yaptığı çalışmalar öğretmenlerin sahada biriktirdikleri deneyimin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Son kertede, öğrencilerle bire bir ilişki içinde olan, sınıflarında verdikleri dersleri kurgulayan, okul pratiklerinden etkilenen ve onu etkileyen öğretmenlerin kendileridir. Bu anlamda, öğretmen eğitimlerinin büyük çoğunluğunda karşımıza çıkan hiyerarşik ilişkiyi sorgulamak önemlidir. Akademik bilginin, okul deneyiminin ortaya koyduğu bilgiden daha önemli ve değerli olduğu yaygın olarak varsayılmaktadır. Oysa bunlar, belli bir hiyerarşi içinde değerlendirilmemesi gereken iki farklı bilme biçimi olarak görülmelidir.

Öğretmenler, olası bir öğretmen eğitimi programının eğitici kadrosunun, konusunun uzmanı olması gerektiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, eğitici kadronun önemli bir başka özelliği de "sahayı tanıma" olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin kendileri için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bir İngilizce öğretmenin ifadesinden Eğitim fakültesinde aldığı eğitimin daha çok alan bilgisiyse kısıtlı kaldığını, pratik hayatta baş etmek zorunda kaldığı sorunlara ilişkin onu yeterince güçlendirmediğini anlıyoruz: "O kadar İngiliz edebiyatları falan görüldü ne oldu? Ben çok daha farklı şeylerle mücadele ederken buluyorum mesela kendimi." Öğretmenler, eğitimcilerin onların "gündelik hayatına değmesinin" önemine dikkat çekmektedir. Bu da öğretmenlerin deneyimlerinin değersizleştirilmemesi gerektiği konusundaki bulguları destekler niteliktedir. Katıldığı bir proje kapsamında davet edilen bir akademisyen ile öğretmen arasında geçen diyalogu öğretmen aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

"Ben hiperaktif öğrenciyle hakikaten uğraşacağım derken, sınıfı unutabiliyorum ya da takılıyorum fazla o çocuğa, o günkü moduma göre de değişebiliyor. O çocuğa fazla takılıyorsam öbür çocukları unutuyorum, sonra onun vicdan azabını duyuyorum, moralim bozuldu," falan dedim. "Hocam," dedi, "ne kadar her şeyi yapmaya çalışıyorsunuz. Bu sizin sorunuz değil ki!"

"Ama ben sorunmuş gibi algılıyorum," dedim. "Çok yanlış bir şey yapıyorsunuz," dedi. "Sizin destek almanız gerekir. Rehberliğin size destek vermesi gerekir, idarenin size destek vermesi gerekir." Ne güzel söylüyorsunuz," dedim. Yok. E, ne yapacağım o zaman? Orada duruyorsun işte.

Bu anlatı söz konusu akademisyenin, öğretmenlerin gündelik okul pratiklerinin meydana getirdiği kısıtlılıklardan yeterince haberdar olmadığına işaret ettiği gibi öğretmenin ihtiyaç duyduğu destek mekanizmasından yoksun olmasından kaynaklanan çaresizlik duygusunu açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmen eğitimi her ne kadar kapsayıcı eğitim kurgusunu okullarda mümkün kılabilmenin önemli bir bileşeniye de tek başına yeterli değildir.

Eğitimden faydalanacak öğretmenler. Öğretmenler, eğitimin MEB tarafından desteklenmesini, bütün öğretmenlerin bu eğitimden faydalanmasını ve sürekliliği olması gerektiğini söylemektedirler. Ayrımcılığı içselleştirmiş öğretmenlere, alternatif, kapsayıcı bir yaklaşımın da mümkün olduğunu göstermek gerekliliği öğretmenler tarafından altı çizilen konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu içerikteki eğitimlerde “neredeyse homojen bir öğretmen kitlesinin” bir araya getirildiği, öğrenciler için “bunlardan adam olmaz”, “bunlar için uğraşmaya değmez”, “o öğrenci zaten gereksiz; diğerlerini de bozmasın; at köşeye gitsin” diye düşünen, engelli öğrencilere “bu öğrencileri geçirelim, zaten bu öğrenciler zor durumda, bir de biz işlerini zorlaştırmayalım” şeklinde yaklaşan, “iyi, kötü, haylaz diye sınıfı bir çırpıda kategorize eden ve bu saptamalarını birbirleriyle paylaşarak diğer öğretmenlerin de önyargılarının oluşmasına neden olan”, “derse 10-15 dakika geç giren”, “ayrımcılıkla ilgili sorunların farkında bile olmayan” çok sayıda öğretmen olduğu ve onların bu eğitimlerden faydalanmalarının bir yolunu bulmak gerektiği dile getirilmektedir.

Öğretmen eğitiminin içeriği ve yöntemine ilişkin ihtiyaçlar. ‘Öğretmen-öğrenci arası iletişim’ konusu öğretmen eğitiminde kesinlikle içerilmesi gereken bir konu başlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşkusuz, öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişimin nasıl kurulacağına ilişkin konuların öğretmen eğitiminin içeriğine dahil edilmesi ne iletişim kanallarını tamamen açmaya, ne de kapsayıcı eğitimi mümkün kılmaya yetecektir. Zira eğitim sisteminin ve okul işleyişinin dayattığı kısıtlar, öğretmenlerin kendilerine biçtikleri rolle ve bu rolü oynayış biçimleriyle doğrudan ilintilidir.

[Okul] saat 11.40’ta mı bitiyor, 11.41’de herkes kapının dışında. Konuşmuyoruz bile. Çocuğa akıl verebilecek olan kim yani? Bir şeylerin farkına varabileceği yer okul, ama hiçbir şeyin farkına varmıyor ki okulda. Hızlandırılmış bir eğitim alıyor. Giriyor, çıkıyor.

Alıntıdan anlaşıldığı üzere, mesele öğrenciyle etkili bir iletişim kuramamanın yanı sıra öğretmenlerin de öğrencilerle ilgili kendi aralarında konuşmamalarıdır. Öğretmenin öz eleştirisi, müfredat içeriğinin öğrenciye aktarılmasının ötesine gitmeyen, öğrencinin ‘girip çıktığı’, ‘hızlandırılmış bir eğitim aldığı’ bir eğitim kurgusunu destekler şekilde pozisyon aldıklarına işaret etmektedir. Öte yandan öğretmenler, öğrencileri dönüştürebilme olanakları olduğunu, bu dönüşümün olumlu yönde de olumsuz yönde de olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerle kurulacak güçlü bir iletişimin ve “öğrencilerin sevdikleri öğretmen olmanın”, bu dönüşümün olumlu yönde olmasına hizmet edeceği, dolayısıyla kapsayıcı eğitime zemin hazırlayacağı farklı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Ben çocuğu tanımadan mezun ettiğimizi düşünüyorum. Hiç konuşmuyoruz bile ‘bu nasıl bir çocuk’... Yani mesela sene sonunda bir şey yazdırıyorum, ben şaşırıyorum mesela ‘bu [öğrenci] böyle birisi miydi, bu dertleri mi vardı, niye konuşmadım’ diye. Gerçekten birkaç çocuğu ben alıp bir yerde kahve içtik, bir dertlerini anlattı, çok sık yapmıyorum bunu ama inanın o kadar çok diyalogumuz değişti ki okulda ve siz onu yarattıktan sonra o çocukla birçok şey inşa edebilirsiniz. Yeter ki sizi karşı cephe olarak görmesin. Bir şeylerin sizin sayenizde farkına varabilsin. Yoksa bu gider böyle, güçlü olan kazanır.

Kapsayıcı eğitim odaklı bir öğretmen eğitimi programında ‘öğretmen-öğrenci arası iletişim’ konusunun ele alınması iletişim becerilerin geliştirilmesinin ötesine geçmelidir. Yukarıdaki alıntının işaret ettiği gibi, öğrencilerin var olan donanımlarını, becerilerini, eğilimlerini ortaya çıkarabilmeye ilişkin öğretmenlere yol göstermelidir. Aşağıdaki alıntıda bu ihtiyaç açık bir şekilde ortaya koyulmaktadır:

Her çocuk birbirinden farklıdır. Dolayısıyla aynı eğitime tabi tutulması çok doğru değildir bence. Mesela onun bilgisi, becerisi vs. kazandırılabilir öğretmenlere ama o yok. 'Karşında birbirine benzer çocuklar var, onlar A noktasında ve onların hepsini birden alıp B noktasına taşıman gerekiyor' mantığına dönük bir eğitim var. Üniversitede de böyle. Zaten öğretmen de meslek hayatına başladıktan sonra aynı şeyi devam ettiriyor.

Güçlü iletişimin kapsayıcı eğitime zemin hazırlayacağına, ama kendi başına kapsayıcı eğitimi mümkün kılmaya yetmeyeceğine yukarıda değinildi. Bunun bir başka nedeni de öğretmenin bu iletişimi, kapsayıcılığı, sosyal adaleti, eşitliği sağlamak için mi yoksa tekçi anlayışı dayatmak için mi kullanacağıdır.

Kürt olmayan, Urfa'da öğretmenlik yapmış ve Kürtçe öğrenmiş olan bir öğretmenin anlatısından alıntılanan aşağıdaki anlatı yukarıda dikkat çekmeye çalıştığımız sorunu özetlemesi açısından önemli:

Mesela Urfa'da yaşadığım bir sorun, ben çocukla konuşuyorum, sınıfta Kürtçe'ye izin veriyorum, Kürt Türk her şeyi konuşuyoruz rahatça ve ben kendimce iyi bir şey yaptığımı düşünüyorum ve bunu övünerek anlatıyorum yani masada da. E sonra bir sonraki teneffüs başka bir öğretmen geliyor, zorla okuttum 'Andımız'ı diyor. O da bunu övünerek anlatıyor.

İşte tam da bu noktada **öğretmenin perspektifinin güçlenmesi** ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Mülakatlar, öğretmenlerin kendi perspektiflerinin güçlenmesine, bakış açılarının çoğulculaşmasına gereksinim olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler, hakim grubun dışında kalan ve belli açılardan dışlanan ya da en azından değersizleştirilen grupların yaşadıkları ayrımcılıklarla nasıl mücadele edilebileceğini tartışan bir program olması gerektiği görüşündedir.

Bununla birlikte, öğretmenler, kapsayıcı anlayışı derse hapsetmemek gerektiğini düşünmekte; genel olarak okulun bütününe yaygınlaştırılacak bir perspektifin önemine dikkat çekmektedir. Bir öğretmenin ifade ettiği gibi, kapsayıcı eğitim bir 'ders' değil, bir 'anlayış'tır. Bunu dile getiren öğretmenin Fen Bilgisi öğretmeni olması kayda değerdir. Bir Felsefe öğretmenin ifadesi bunu destekler niteliktedir:

Bence bir Matematik, bir Fizik öğretmenin derslerinden zaman ayırıp bu etkinlikleri yapması pek mümkün değil ve çok anlamlı da değil. Önemli olan dersinin içeriğine, genel söylemine yedirebilmesi.

O halde, dersler kapsayıcı anlayışla kurgulanabileceği gibi, öğretmen-öğrenci arası ilişkiler, veli-öğretmen/idare arası ilişkiler, okul mekanı ve tüm okul uygulamaları **bütüncül** bir biçimde ve kapsayıcı anlayış gözetilerek düzenlenmelidir. Aksi takdirde yeterince etkili bir uygulama söz konusu olmayacaktır, daha da önemlisi bu anlayış içselleştirilmedikçe göstermelik ya da en azından kısıtlı uygulamalar olmanın ötesine gidemeyecektir. Şüphesiz ki, bu anlayışın okulun bütününe yansımalarının ne tür uygulamalarla mümkün kılınabileceği üzerine öğretmenlerle birlikte düşünmek programın etkisini artıracaktır.

Mülakat yapılan öğretmenler, SEÇBİR ve ERG'nin öğretmen eğitimi çalışmalarına katılmış olduklarından bu programdan yola çıkarak bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Örneğin, hassas meselelerin dünya örneklerinden yola çıkılarak tartışılması bu meseleleri tartışılabilir kılmaktadır. Bunun nedeni, dünya örnekleri söz konusu olduğunda bireylerin savunmaya geçmemesi, tarafsız olabilmesidir. Ortak bir zemin yaratıldıktan sonra Türkiye'ye ilişkin hassas meselelerin tartışılması mümkün olmaktadır. Yönteme ilişkin değerlendirmeler de aynı şekilde SEÇBİR ve ERG'nin öğretmen eğitimlerinde izlenen yöntemlerin işlerliğinden yola çıkılarak yapılmış değerlendirmelerdir: **İnteraktif** olması, öğretmeni içine katması ve uygulamalı olması yönetsel olarak beklenen

özelliklerdir. 'Uygulamalı'dan kasıt, dersin sınıfta işlenebileceği gibi işlenmesidir. Hatta bir öğretmen bu şekilde interaktif bir öğretmen eğitiminden geçtikten sonra 'çocukların neden dersi dinlemediklerini, neden koptuklarını, ne olursa dinleyebileceklerini' anladığını ifade etmektedir.

Bu tür eğitim programlarının bir başka önemi de 'öğretmenler arası temas'ı sağlamasıdır. ERG'nin 'Düşünen Okul, Gelişen Öğrenci' başlıklı projesi kapsamında bir okulun tüm öğretmenlerine verilen eğitimden faydalanmış olan bir öğretmenin tespitleri kayda değerdir: Söz konusu öğretmen, kapsayıcı eğitim hedefleniyorsa okuldaki tüm öğretmenlerin eğitimden geçirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Okulların tüm öğretmenlerine yönelik eğitim vermek lojistik ve başka nedenlerden ötürü mümkün değilse dahi, bu saptamadan yola çıkarak çeşitli çalışmalar yapmak mümkündür. Nitekim bu saptamanın altında yatan anlayışı destekleyen ifadelerde başka öğretmenler de bulunmuştur. Örneğin bir okuldan birden fazla öğretmenin eğitime dahil edilmesi eğitim kazanımlarını okula sokmakta etkili olabilir. Yapılan mülakatlar, mevcut eğitim sisteminin ve uygulamalarının altında yatan tekçi anlayışla mücadele alanları açabilme potansiyeli taşıyan bir perspektif kazandıklarında öğretmenlerin, okulda yalnızlaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu yalnızlaşmayla nasıl baş edilebileceğine ilişkin stratejiler geliştirmek öğretmenlerin kapsayıcı bir eğitim kurgusuna hizmet edecek şekilde güçlenmesinin önemli bir boyutu olarak görülmelidir. Öğretmenler, perspektifinden beslenebilecekleri, sınıfta denedikleri uygulamaları paylaşarak fikir alışverişinde bulunabilecekleri, kapsayıcı eğitim anlayışını okul uygulamalarında yaygınlaştırabilmek için –tabiri yerindeyse– 'paslaşabilecekleri' başka meslektaşlarının kurum içindeki varlığına ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun idareden, rehberlikten ve diğer öğretmenlerden destek alamadığı anlaşılmaktadır. İhtiyaçları olan destekten yoksun bırakılmanın yarattığı çaresizlik ve yalnızlaşma bir süre sonra öğretmenlerin cesaretlerini kırmaya başlamakta; öğretmenlik yapma biçimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bir öğretmenin kullandığı 'hayalet öğretmen' imgesi bu açıdan dikkate değerdir.

Tek başına çok zor, çok yıpratıcı. 15 yıllık öğretmenim. İlk beş yıl çok heyecanlıydım. Sonra söndüm. Geçen seneye kadar hayalet öğretmen gibi okula gelip gidiyordum. Eğitimden² sonra umudum geldi. Benim gibi başkalarının olduğunu gördüm, bunun bir yere evrilebileceğine ilişkin inancım geldi.

Öğretmen eğitimine ilişkin ihtiyaçların dışında kalan ihtiyaçlar aşağıdaki şekildedir:

ESNEKLİK

Öğretmenler, müfredat programlarının, dolayısıyla gündelik işleyişin daha esnek olmasına ihtiyaç duymaktadır. Nitekim, sene sonunda boş dersler olduğunda ya da sınıfın öğretmeni raporlu olup derse giremediğinde yapılan etkinliklerin kapsayıcı eğitime alan açacak nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Bu esnek zaman aralıklarında film gösterimi gibi etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrencileri kapsayıcı eğitim anlayışına çağırarak filmler izletildikten sonra bu filmler üzerine tartışmalar yürütülebilmektedir. Bütün öğretmenlerinin 'tembel' ve 'yaramaz' bir çocuk olduğunu düşündüğü ve öğrenme gücü olduğu sanat öğretmeni tarafından anlaşılan bir çocuğun hikayesini konu alan 'Taare Zameen Par', 90'ların savaş ortamında Hakkari'nin Befircan ilçesinde

² Sözü edilen eğitim, ERG ile SECBİR'in birlikte yürüttüğü 'Öğretmenin Atölyesi' başlıkh eğitimdir.

büyükten bir grup arkadaşın hikayesini anlatan 'Buka Barane', LGBTİ çocukların/gençlerin ailelerinin mücadelesini konu alan 'Benim Çocuğum' filmleri öğretmenlerin değindiği filmlerden bazılarıdır. 'Benim Çocuğum' filminin gösterimini takiben filmin yönetmeni olan Can Candan'la bir söyleşinin düzenlendiği bir okulun bazı öğrencilerinin kendi önyargılarıyla yüzleştini ifade etmeleri bu tür etkinliklerin önemini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler kapsayıcı anlayışa çağırın bu tür etkinliklerin kendilerini dönüştürücü etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu tür etkinliklerin yapılabildiği derslerin saatinin az olduğunun bir öğrenci tarafından altının çizilmiş olması da dikkate değerdir. Raporun önceki bölümlerinde daha ayrıntılı olarak ele alınmış olan öğrenci-öğretmen iletişimi de kapsayıcı eğitimin olmazsa olmazları arasında görülmektedir. Etkili bir iletişim kurabilmek için de öğretmenler gündelik işleyişin daha esnek olması gerektiğini düşünmektedir. Tüm öğrencilerin içerildiği bir eğitim ortamı yaratabilmenin önemli bir koşulu kuşkusuz öğretmenlerin öğrencilerin özellikleri üzerine düşünecek, birbirleriyle konuşacak zamanlarının bulunmasıdır. Ne var ki, ikili eğitimi mümkün kılacak şekilde beş ya da on dakikayla kısıtlanan teneffüsler, bunu sağlamamın önünde somut bir engel teşkil etmektedir. Müfredatın dayattığı konular da yine bir başka engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, öncelikle kapsayıcı bir anlayışla kurgulanmayan ders kitaplarındaki konuları yetiştirebilmeleri gerekmektedir; kapsayıcı anlayışla düzenlenen etkinliklere ancak bundan sonra alan açılabilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri kurgulayabilmek için gerekli olan teorik arkaplan bilgisini edinmesi ve materyalleri toplaması için zamana ihtiyacı vardır. Nitekim, haftalık ders saati yükü daha az olan öğretmenler kapsayıcı anlayışla düzenlenen etkinliklere daha fazla vakit ayırabilmektedir.

Az önce değinildiği gibi, öğretmenlerin ihtiyacı olan esneklik, bir öğretmen derse gelemediğinde ya da sene sonu dönemleri gibi gündelik okul akışı sekteye uğradığı zamanlarda sağlanabilmektedir. Oysa, gündelik okul pratiklerinin, bu esnekliği mümkün kılacak şekilde düzenlenebilmesi gerekir. O halde, müfredat programlarının bu anlayışla düzenlenmesinin yanı sıra kapsayıcı eğitim anlayışını benimsemiş olan bir öğretmene, bu anlayışı gündelik uygulamalarına yansıtabilmesi için nasıl esneklik tanıyacağı, odaklanması gereken konuların başında gelmektedir.

Bunların yanı sıra, lisede seçmeli ders olarak sunulan ve not alınmayan bir ders olan 'Bilgi Kuramı' gibi dersler benzer bir alan açabilmektedir. Felsefe, Demokrasi ve İnsan Hakları, Psikoloji derslerinde kapsayıcı eğitim anlayışıyla örtüşecek konular işlemenin daha mümkün olduğu da öğretmenler tarafından dile getirilen görüşler arasındadır. Ne var ki, pratikte 11. sınıftaki zorunlu Felsefe dersi dışında kalan ders gruplarının (Psikoloji, Sosyoloji, Bilgi Kuramı vb. seçmeli dersler) okul idaresi inisiyatif göstermediği takdirde seçilemediğinin de altı çizilmelidir.

MATERYAL İHTİYACI

Öğretmenlerin dile getirdikleri ihtiyaçların önde gelenlerinden birinin de kapsayıcı eğitim kazanımlarına ulaşmak için kullanılacak materyaller olduğu ortaya çıkmaktadır. Çok kısıtlı sayıdaki materyallerin, kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla ders kurgulamak isteyen öğretmenlerin ihtiyacını karşılamakta son derece yetersiz, bir o kadar da değerli olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğretmenler 'Pusulâ' ve 'Ayrımcılık: Örnek ders uygulamaları' başlıklı kitaplara başvurduklarını ifade etmektedir. Baştan sona kurgulanmış derslerdense (ders planları) kendi kurguladıkları derslerinde kullanabilecekleri materyallere olan ihtiyaç öne çıkmaktadır. Dolayısıyla çeşitli filmler, görseller, metinler vb. materyallerin saklandığı erişilebilir bir materyal havuzu öğretmene bu konuda önemli bir destek sağlayacaktır.

VELİ KATILIMI

Öğretmenlere göre, kapsayıcı eğitimin önemli bir bileşeni de veliler olmalıdır; çünkü velilerin desteğinin ve aktif katılımının sağlanamadığı bir yapıda kapsayıcı eğitimden söz edilmesi mümkün değildir. Ne var ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu velilerin "ilgisizliğinden", "veli toplantılarına dahi gelmeyebildiklerinden", dolayısıyla "okulun aile ile işbirliği yapamadığından", velilerin "özellikle devlet okullarında fazlasıyla geri planda" olduklarından yakınmaktadır. Öte yandan, öğretmenlerden birinin meseleyi ele alma biçimi dikkate değerdir:

Bırak veli toplantısını, kurul toplantısı yapılıyor, öğrencinin adı geçmiyor. Bir tek yerde geçti öğrencinin adı, işte 'bayan öğretmenler', bayan lafını kendisi kullandığı için kullanıyorum, müdür yardımcımız, 'bayan öğretmenler yanlarında biber gazı taşıyor; onlara önerimiz bu; öğrencilere karşı olumsuz bir durumda kullanırsınız diye'. Öğrenciler böyle bir cümlede geçti, onun dışında geçmedi. Yani öğrencinin bile bu kadar yer almadığı bir yapı içerisinde, velinin esamesi okunmaz haliyle.

Görüldüğü gibi öğretmen, sorumluluğu veliden çok okulda görmektedir. Okulların, etkin veli katılımını sağlama çabası içine girmek yerine velileri okul finansmanına katkıda bulunacak bir araç olarak görmesini ve velilerin de bu nedenle, kendilerinden para talep edileceği düşüncesiyle, okula gelmekten çekinmesini veli katılımının önündeki engellerden önemli bir tanesi olarak yorumlamaktadır. Aynı öğretmen, velilerin toplantıya gelmemesi gibi bir sorunu da yaşamadığını ifade etmektedir. Bunun nedenlerini ortaya çıkarmaya çalıştığımızda öğretmenin velilerle bire bir ilişki kurduğunu, ilgilendiğini, telefonla arayıp toplantıya çağırdığını anlıyoruz. Öğretmen, ayrıca, çocuklarına gösterdiği ilgiyi fark ettiklerinde velilerin de desteklerini esirgemediğini ifade etmektedir. Oysa okulda veliyi içermemek üzerine bir anlayış hakimdir:

Velinin okula girip çıkmasından bile çok ciddi rahatsız oluyordu öğretmen arkadaşlar. Mesela işte 'güvenlik alalım, veliyi hiçbir şekilde içeriye almayalım' diye.

Kapsayıcı bir eğitim anlayışı, şüphesiz, çocukların okul dışı hayat pratikleri ile okulda kurgulanan eğitim arasında ilişki kurabilen okul uygulamalarını gerektirmektedir. Bu anlamda, velilerin içerilebilmesi için nasıl stratejiler geliştirilebileceği de tartışılması gereken konular arasındadır.

SONUÇ

Mülakat bulguları şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenlerin, kendilerine değer verildiğini hissetmesi, kapsayıcı eğitime ilişkin olası bir öğretmen eğitimi programının kazanımlarını içselleştirmelerinin 'olmasa olmaz'ı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte eğitimcilerin sahayı tanıması, sunulan eğitimin öğretmenlerin "gündelik hayatına değmesi" açısından gereklidir. Gerek mülakatlarda temel ihtiyaçlardan biri olarak öne çıkan 'öğretmen-öğrenci arasında etkin iletişim'i mümkün kılabilmek, gerekse genel olarak kapsayıcı eğitime alan açabilmek için öğretmenlerin gündelik işleyişte ve müfredat akışında esnekliğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Mülakatlarda dile gelen bir mesele de eğitim sisteminin içinde, ayrımcılığı içselleştirmiş öğretmenlerin yaygın bir şekilde bulunduğudır. Bu öğretmenlerin de programa dahil edilmesi gerekliliğinin altı çizilmektedir. Ancak bu şekilde öğretmenlerin perspektifinin sosyal adalet ve eşitliği mümkün kılacak biçimde güçlenmesi söz konusu olabilir. Yine bir başka boyut, veli katılımına ilişkindir: Öğretmenlerin, "öğrenciler için orada olduğunu ıskalayan" eğitim anlayışının, kapsayıcı eğitime ilişkin veli katılımının sağlayabileceği kazanımları da göz ardı ettiğini söylemek mümkündür. Öğrenciyi odağa almak, öğrencinin okul dışı yaşantısını da içerebilmeyi gerektirir. Bu da velilerin içerilmesinin ne kadar elzem olduğunu ortaya koymaktadır.

Mülakatlar, kapsayıcı eğitim anlayışıyla gündelik pratiklerini kurgulamaya çalışan öğretmenlerin deyim yerindeyse 'akıntıya karşı kürek çektiklerini' ortaya koymaktadır. O halde hem eğitim pratiklerinin tüm aktörlerinin zihniyet dönüşümünü mümkün kılacak biçimde eğitimler kurgulanmalı, hem de eğitimin dışında öğretmenlere sağlanması gereken destekler üzerine incelikli bir çalışma yapılmalıdır. İdare, rehberlik ve okulun diğer öğretmenlerinin desteği ve materyal gereksinimi, ihtiyaç duyulan önemli destekler arasındadır. Bunları da içerecek şekilde kapsamlı bir uygulama gerçek anlamda kapsayıcı bir eğitim kurgusuna hizmet edecektir. Aksi takdirde öğretmenler yalnızlaşmakta, motivasyonları ciddi anlamda kınılmaktadır. Nitekim okulda ortaklaşabildikleri meslektaşları bulunan öğretmenler kapsayıcı eğitime çok daha fazla alan açabilmektedir.

Öğretmenlerin okullarında şahit oldukları ayrımcılıklarla ilgili verdikleri örnekler din temelli, etnik temelli, toplumsal cinsiyet temelli, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli ayrımcılıklar, engellilik, başörtüsü, yoksulluk ve fitizm meselelerini kapsayacak şekilde farklı ayrımcılık türlerine ilişkindir. Gerek bu ayrımcılıklarla karşılaştıklarında gerekse kapsayıcı bir anlayışla okul pratiklerini kurmaya çalışırken öğretmenlerin çeşitli stratejiler geliştirdiği, bu stratejilerin bazı alanlar açtığı görülmektedir. Açılan bu alanlara raporun çeşitli kısımlarında yer verildi. Örnek teşkil etmesi açısından ek bölümünde de açılan bazı alanlardan derlenen örnekler doğrudan aktarılmaktadır. Bu örneklerin doğrudan aktarılmasının nedeni, bu ve bu tür öğretmen anlatılarının kurgulanacak bir kapsayıcı öğretmen eğitimi programına ne şekilde dahil edilebileceğine ilişkin bir tartışma zemini yaratabilmektedir. Açılan alanlara ilişkin bu tür örneklerin öğretmenler arasında paylaşılmasının son derece etkili olduğu SEÇBİR ve ERG'nin birlikte yürüttüğü 'Öğretmenin Atölyesi' çalışmasında açıkça görülmüştür. Öğretmenlerin yeterince güçlenmiş hissedebilmesi için buna gereksinim duyduğu mülakatlarda da ortaya çıkmaktadır. Kurgulanacak bu eğitimde de öğretmenlerin bu paylaşımlarına alan açmak şüphesiz programın etkisini artırmakla kalmayıp programı daha gerçekçi kılacaktır.

EK: KAPSAYICI EĞİTİMİ MÜMKÜN KILMAK ÜZERE AÇILAN ALANLARA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN AKTARDIKLARI BAZI ETNOGRAFİK ÖRNEKLER³

ETNOGRAFİK ÖRNEK #1: TOPLUMSAL CİNSİYET, CİNSEL YÖNELİM VE CİNSİYET KİMLİĞİ TEMELLİ KAPSAYICILIK

(Bilgi Kuramı dersi)

Ashında cinsiyetin ne olduğundan başlayarak ve yavaş yavaş işte ashında sadece kadın ve erkek biyolojik olarak öyle ya, ashında hayır onun dışında bir de farklı cinsel kimlikler daha var. Önce toplumsal cinsiyet. Yani toplumdaki o 'kadınlık' ve 'erkeklik' kavramının ashında nasıl yerleştirildiği... Renklerden bahsediyorum hani "pembe kadın rengidir, mavi erkeğin". Buradan yavaş yavaş ilerledikten sonra 'cinsel yönelim'e doğru gidiyoruz. Orada "Homofobi nedir?" diye bir kısa film var; Taksim'de çekmişler. Ondan önce "Cinsel kimliğinizi nasıl tanımlarsınız?" diye birkaç video var. Bunları konuştuktan sonra oradan bir iki örnek... Çocukların da psikolojisini bozmayacak şekilde bir iki örnek... Hani insanlar kim bilir kendilerini nasıl tanımlıyorlar. Oradan hareket edip bu bilgiler de oturduktan sonra, "gay nedir?", "lezbiyen nedir?", "biseksüel nedir?", bu kavramları da oturtuktan sonra işte "siz ne düşünüyorsunuz?", hani ondan sonra çocuklar da bunu bir hastalık olarak mı görüyorlar yoksa tercih olarak mı görüyorlar gibi... Genelde işte hastalık olarak nitelendiriyorlar. İşte bir tanesi şey demişti: "Bizim bir komşunun yanında transeksüeller oturuyordu, işte çocuğu da onları göre göre o hale geldi," diyenler bile çıkıyordu. (. . .) Ya da işte "Bizim orada onlardan çok var," diyenler var. Ashında toplum içerisinde olmaması gerektiğini söylüyorlar. Benim amacım: "Tırnak içerisinde bunun 'normal' olup olmadığını size söylemiyorum. Sadece o insanların en az sizin kadar bu toplumda rahat bir şekilde yaşamaya hakları var. Hani o homofobiyi nasıl kırabiliriz?" Çünkü "Ne gerek var şimdi?" dedi mesela bir çocuk. Daha 'Benim Çocuğum'u seyrettirmemiştım. En son seyrettirdim. Bütün bunları tartıştıktan sonra, "Ne gerek var şimdi bunlara?" dedi. Ben de, "Neden öğreniyoruz, biliyor musun? Yanımızdan geçerken kafamızı çeviriyoruz ya, kafamızı çevirmemeyi belki öğrenebiliriz," dedim. Sonra 'Benim Çocuğum'u seyrettirdikten sonra o ailelerin yaşadıklarını gördükten sonra, "Tamam, sözümü geri alıyorum, çok kolay bir şey değilmiş," dedi. Mesela o benim için çok önemli bir şeydi. Ki bu tam böyle ataerkilliğin gerçekten ailesine sinmiş bir çocuk bu. "Kızlar ev işi yapar, onlar bizim seçtiğimiz insanla evlenir" gibi. Ama bunu seyrettikten sonra o duygunun değişmesi benim için çok önemliydi. (. . .) Çocuk itiraf etti, dedi ki, "Ashında, evet, benim yanımdan geçerken gerçekten midem bulanıyor" dedi, "ama" dedi, "bu tür şeylerle ashında bunu yapmamam gerektiğini, en azından onların da var olduğunu kabul etmem gerektiğini öğreniyorum" dedi.

³ Mülakat bulguları öğretmenlerin daha çok etnik, din, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği temelli kapsayıcılık türlerine odaklandığını ortaya koymaktadır. Engellilik, fitizm, yaşlılık gibi meselelerle ilgili ayrımcılık anlatılarına rastlansa da kapsayıcılığa alan açma örneklerine rastlanmamıştır.

ETNOGRAFİK ÖRNEK #2: CİNSEL YÖNELİM TEMELLİ KAPSAYICILIK

(İngilizce dersi)

Ben artık mesela evlenme falan kelimelerinde iki tane gelinlik giymiş kadın [görselini] kullanıyorum. Evlilik, wedding ceremony with 2 tane kadın.

ETNOGRAFİK ÖRNEK #3: DİN TEMELLİ KAPSAYICILIK

(Sosyal Bilgiler dersi)

[Youtube'da kısa bir video var, onu izlettim.] Teksas'ta küçük bir fırın, Müslüman bir kadın, başörtülü. Ortadoğu kökenli olduğu belli, geliyor fırıncıdan ekmek alacak. Adam da, "Ben sana satış yapmak istemiyorum" diyor. Kadın da oyuncu, satıcı da oyuncu. Gizli kameralar var. Orada insanların ayrımcılık karşısındaki tutumlarını ölçmeye çalışıyorlar. Kim ne yapacak diye... Çok ilginç bir şekilde büyük bir çoğunluk sessiz kalıyor. Bir kısım satıcıyı destekliyor, hatta böyle "Adamımsın!" falan diyor. "İyi yaptın, bunlar hak ediyor bunu". Kimisi de karşı çıkıyor, ciddi şekilde, "Sen insan olamazsın, öğrendim senden, nasıl böyle yaparsın? Neden insan olarak bakmıyorsun? Neden farklı bir kültürü böyle aşağılıyorsun?" diye böyle çatır çatır tartışanlar da oluyor. İlk on dakika bu videoyu çocuklara izlettim. Bütün olarak izlettirmedim. Belli yerlerde durdurdum. Mesela diyor ki "Ben sana satış yapmak istemiyorum." [Öğrencilere soruyorum]: Bir satıcının böyle bir hakkı olabilir mi? Ya da işte, "Şurada ne hissettiniz, ne düşündünüz?" Böyle parça parça üzerinde tartışarak gittik. İlk ders bunun üzerine tartıştık. İkinci ders de, önce Anadolu'nun dinsel, kültürel çeşitliliğinden bahsettim örneklerle. Dinsel inançlar olarak kimler var, saydık, 20 küsur tane şey çıktı belki tahtaya. "Bu kadar zengin, inanç yapısına sahip bir ülkede o satıcı gibi insanlar olsaydı ne olurdu?" diye sordum. "İnsanlar işe alınmazdı, hor görülürdü, dövülürdü, öldürülürdü" falan dediler. "Peki," dedim, çok detaya girmeden, "Türkiye'de bunlar olmuş olabilir mi?" Orada bir durdular falan. Bunun üzerine biraz konuştuk...

ETNOGRAFİK ÖRNEK #4: DİN TEMELLİ KAPSAYICILIK

(İngilizce dersi)

Bir şehirde ne olur? "Cami olur"u vermiş kitapta ama "church olur" yok. Mesela onun üzerinden tartıştık. "İstanbul'da var ama" mesela... "Sen nerelisin?" [diye soruyorum]. Atıyorum, Yozgatlı çocuk. "Yozgat'ta church var mı?"; "Yok."; "Ama olabilir mi?"; "Olabilir."; "Cemevi?"; "Olur". Yazdım onları da. Onları da yerleştirdik şehre.

ETNOGRAFİK ÖRNEK #5: ETNİK TEMELLİ KAPSAYICILIK

(Sosyal Bilgiler dersi)

Mesela işte geçen dönem 5. sınıf öğrencileriyle bir derste bir şey oldu: Hani çocuklar bazen dertlerini de anlatırlar ya, hani rahatsız oldukları şeyleri falan. İşte şey dedi bir tanesi: "Ya" dedi işte "Çingene çocuklar beni sıkıştırıyor," falan dedi. Ondan sonra başkası atıldı, "Evet, Çingeneler

şöyle böyle, bizim mahallede de var sürekli kavga çıkıyorlar.” [Sınıftaki Roman çocuklar] artık böyle görünmez hale geldiler. Her konuşan, bir şey söyleyenin karşısında o çocuklar ezildi, büzüldü yani görünmez hale geldiler. O şeyleri çok belirgindi. Ondan sonra ben hani onun üzerine konuştum. Ben konuştukça çocuk yeniden görünür hale gelmeye başladı, ışımaya başladı resmen ve ondan sonra Çingenelerle ilgili işte şöyleler böyleler falan diye yorum yapan çocuklarda hafif bir mahcubiyet fark ettim ve yaptıklarının yanlış olduğunu fark ettiler. Ama bu biraz da öğretmeni sevmelerine, öğretmenin doğruyu yanlış gerçeğe ayırt edebileceğine dair inançları olmasına bağlı. O zaman öğretmenin dediği gerçekten çok etkileyici olabiliyor. Ben orada çok olumsuz bir şey de söyleyebilirim ve ondan etkilenirler, inanırlar, onun doğru olduğuna inanırlar. Böyle kötü bir tarafı da var aslında. Hani o olumlu tarafından yakalarsan eğer, gerçekten de öğrencileri ciddi anlamda etkileme, yönlendirme belki bu tanım çok uygun olmayabilir ama, fırsatımız olabiliyor aslında. (. . .) Orada, mesela işte “Çingene çocuklar beni sıkıştırıyor,” dediklerinde “Neden illa Çingene çocuklar?” diye [sordum], mesela işte “Farklı etnik kökenden olan bir arkadaşın aynı şeyi yapsaydı illa onun etnik kökenini belirtmek zorunda hissedecek miydin?” [diye sordum]. Bunlar genelde spontane gelişen şeyler, hani çok böyle kurgulanmış şeyler olmayabiliyor. Ardından biraz tarihlerinden bahsettim. Mesela işte Hindistan’dan göç ettiklerinden... Hindistan’dan göç etme nedeninin muhtemelen işte Gazneli Mahmut’un Hindistan’ı işgal seferlerinden vs. kaynaklandığını, dolayısıyla onların da özgürlüklerine, bağımsızlıklarına düşkün bir halk olarak... Hani böyle böyle anlatınca şey olmaya başladı hani onore edilmişlikten gelen o çocuklarda bir farklı bir şey. Bu çok etkili oldu. Mesela işte Roman deyiminin nereden geldiğini. Roman isminin daha doğrusu işte. Rom Çingenecede insan demek; -an eki çoğul anlamını katıyor. Hani o kadar çok zulüm görmüşler, ezilmişler, horlanmışlar ki bir süre sonra kendilerine ‘Roman’ yani ‘İnsanlar’, yani ‘Biz de insanız’ demeye başlamışlar. Ama orada şu soruyu da sordum yani bir millet düşünün ki, ya da bir halk düşünün ki, kendine ‘İnsan’ tanımını yapsın, ismini versin. Yani ne kadar da hoş bir şey aslında. Aslında verme gerekçeleri hiç hoş değil ama çocukları diğer kısma yönlendirmeye çalıştım. Ders sonunda kimileri geldi, varsa olumlu bir davranışı onu söylemeye başladı, kimisi geldi işte, “ben de daha önce arkadaşımın şöyle şöyle bir davranışına şahit oldum, beni de rahatsız etti” falan demeye başladı ama o günden sonra Roman çocukları gerçekten gözümün içine bakar oldular. Yani sürekli gelip işte “Öğretmenim nasılsın?” deyip yaklaşmaya çalıştılar, konuşmaya çalıştılar falan. (. . .) Dediğim gibi çok fazla planlanıp kurgulanıp geliştirilen şeyler değil ama bir şekilde birileri sana fırsat veriyor bu konulara değinmen için.

ETNOGRAFIK ÖRNEK #6: DİL TEMELLİ KAPSAYICILIK

(Ermeni Okulu’nda ‘Türkçe Kültür dersleri’nden Dil ve Anlatım dersi)

Dil ve Anlatım derslerinde hep Türkçe’nin özellikleri anlatılır ya işte şuradan ekleme, buradan ekleme. Diyorum ki: “Ben bilmiyorum. Ermenice nasıl?” Öğrenciler “Allah Allah” falan [diyorlar]. Sonra mukayese etmeye başladılar. “Türkçe’de şöyle, Ermenice’de öyle değil,” falan. Hoşlarına gitmeye başladı. Mesela sınavda da bir Türkçe’ye ait özellik, bir tane de Ermenice ile ilgili bir özellik sormuştum. Kendimce öyle “Adın nasıl yazılıyor?” falan gibi basit yöntemler [denedim]. Sonra çok hoşlarına gitti benim yazamayışım. Çünkü harfler çok zor geliyor. Hocam orası öyle değil falan. Kendilerini iyi hissettiler.

ETNOGRAFİK ÖRNEK #7: ETNİK TEMELLİ KAPSAYICILIK (Sosyal Bilgiler dersi)

Ermeni meselesi en kritik meselelerden bir tanesi, çok feci, kitaplarda yer alış şekli çok feci... Asla okutmadım o kısmı. Onu işte tehcir olarak, işte tehcir neden yapıldı? "1. Dünya Savaşı sırasında doğudaki Ermenilerin Ruslarla birlikte hareket etmesi" falan filan, kitapta yazıldığı hali böyle... Ama bir de genel olarak Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde farklı milletlerin ciddi derecede baskı altına alındığından vs. [söz ediyorum], bundan dolayı kendi bağımsızlıklarını elde etmek için bu devletlerin Osmanlı Devleti'ne karşı ayaklandığını, bunun da ihanet olarak görülmemesi gerektiğini vs. Mesela orada bunu söylediğimde bir şey [olumsuz] karşılanabilir. Oradan hemen diyorum ki, Orta Asya Türk Devletlerinden bahsederken, mesela 2. Göktürklerde, diyorum ki, 1. Göktürkler Çin hakimiyetine girdikten sonra işte Türkler bağımsızlığına, şerefine düşkün bir millettir o yüzden başkasının esareti altında yaşayamaz ve belli bir süre esaret yaşamının ardından yeni devletlerini kurmuşlardır işte Çin'e karşı ayaklanmışlar, 2. Göktürk devletini kurmuşlar. Yani bunu böyle Türkleri onore ederek anlatıyoruz; bu iyi bir şey değil mi? Bakın niye aynı şey diğer devletler için düşünmeyelim?

ETNOGRAFİK ÖRNEK #8: DİL TEMELLİ KAPSAYICILIK (Sosyal Bilgiler dersi)

Anadil Günü vardı. O gün de anadil meselesini konuşmuştum. Mesela orada farklı farklı konuştuktan sonra işte, benim anadilim şu, benim anadilim bu ve hevesle söylediler bunu, çekinerek korkarak değil. Onun önemi üzerine konuştuk biraz. Mesela Roman çocuklardan "Her gün onar kelime öğreneceksiniz, gelip bunu bana da öğreteceksiniz" falan diye [istemiştim], her gün yazıp yazıp getirmeye başlamışlardı. Bazı konular konuşulur hale getirmek çok önemli. Hep böyle görmezden gelme, bir şekilde diğer çocuklarda şey yaratıyor. Bir tanışıklık, 'temas'ın olmaması, söylenen her şeye inanma şeyini yaratabiliyor. Çocuğun orada kalkıp "Benim anadilim bu," vs. konuşması etmesi, "ya evet bak varmış" noktası önemli.

ETNOGRAFİK ÖRNEK #9: ETNİK TEMELLİ KAPSAYICILIK (Felsefe dersi)

4-5 senedir Siyaset Felsefesi'ni işlerken 'güç' kavramını merkeze koyarak ahlak ve din üzerinden yayılarak konuya geçiş yapıyorum. Ünitinin kendisinde doğrudan STK konusu yok, ama gücün kullanımı sorunu üzerinden birey-devlet ilişkisi başlığına giriş yaptığım için [bunu da ele alıyorum]. Yazılı sınavlarında STK'nın, dezavantajlı grupların tanımının yapıldığı bir metin verip, cevaplayan herkese tam puan verdiğim bir soru bu, "Siz bir STK kuruyor olsanız, kimler için kurarsınız? Dezavantajlı olduklarını düşünmenizin nedenlerini açıklayınız" diye bir soru soruyorum. Bu soru bütün sene içinde yaptığımız çalışmaların öğrencilere nasıl yansıdığını görmek ve biraz sınıfta yoklamak aslında. Sınıfta sorulan cevaplarken öğrencilere sormuştum: "Siz kimler için STK kurmak isterdiniz?" diye. O zaman bir öğrencimin "Ben Kürtüm, bir sivil toplum örgütü kuracak olsam Kürtler için kurardım," diye sesli olarak bile isteye söylediğine de tank oldum, ama aynı öğrenci daha önce de sınıf içinde olan konuşmalarda bunu dile getiriyordu. Sanıyorum benim konuşurken tüm o söylenemez olan 'Alevi', 'Kürt', 'Ermeni', 'eşcinsel', 'ateist' gibi kavramları diğerleri gibi

normal bir şekilde kullanmamdan kaynaklanıyor... Her cevabı nasıl karşılıyorsam onu da öyle karşılamışım. Herkese "Neden?" diye sormuşsam ona da sormuşumdur. Herkese "güzel" demişsem ona da demişimdir. Sınıftan özel bir tepki geldiğini hatırlamıyorum. Ama diyelim ki birisi o anda "Ben de Güneydoğu'da şehit olanların aileleri için kurardım," dese; diğerlerine hangi soruları sorduysam, dersin bitmesine ne kadar süre kaldığıyla filan çok alakalı oluyor, ona da aynı soruları aynı şekilde sorarım.

