

Çalıştay

17 Nisan 2021
8 Mayıs 2021

KAPSAYICI EĞİTİM:
KESİŞİMSEL
VE DİSİPLİNLERARASI
PERSPEKTİFLER

KAPSAYICI EĞİTİM: KESİŞİMSSEL VE DİSİPLİNERARASI PERSPEKTİFLER

İçinden geçtiğimiz pandemi sürecinde bütün dünyada eşitsizliklerin gittikçe daha da derinleştiğine tanıklık ediyoruz. Bilindiği gibi, eğitim süreçlerinin mevcut eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeli var. Bununla birlikte, eğitimin bir başka potansiyeli ise eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunabilmesi, ayrımcılıkla mücadeleye alan açabilmesi. Eğitimin bu potansiyelinin hayata geçirilmesinde kapsayıcı eğitim süreçleri kurgulayabilmenin önemini bu dönemde bir kez daha görmüş olduk. Kapsayıcı eğitimin farklı boyutlarını anlamlandırmaya ne denli ihtiyacımız olduğu bir kere daha ortaya çıktı.

Buradan yola çıkarak SEÇBİR olarak kapsayıcılığın, eğitimi aşan bir anlayış olması gerektiği farkındalığından hareketle çeşitli disiplinlerden uzmanların bir araya gelerek kesişimsel ve disiplinlerarası bakış açısıyla birlikte düşünebilme olanağı bulduğumuz bir proje yürüttük. Friedrich Ebert Stiftung Derneği Türkiye Temsilciliği'nin desteklediği, '**Kapsayıcı eğitim: Kesişimsel ve Disiplinlerarası Perspektifler**' başlıklı bu proje kapsamında 17 Nisan 2021 ve 8 Mayıs 2021'de, aralarında farklı branşlardan öğretmenlerin, farklı alanlardan aktivistlerin ve farklı disiplinlerden akademisyenlerin olduğu yirmi dokuz uzmanın bir araya geldiği iki çevrimiçi çalıştay düzenledik. Çalıştay içeriğini daha geniş bir okuyucu kitlesiyle paylaşabilmek amacıyla konuşmaları bu belgede derledik.

Kapsayıcı eğitimin sihirli bir formülü yok şüphesiz. Çünkü kapsayıcı eğitim bir yöntem olmanın çok ötesinde bir iş yapış hali, bir anlayış, bir adalet arayışı. Hiçbir zaman tam olarak sonlanmayacak bir arayış. Asla bir sonuç değil, aksine nihayete ermeyecek bir süreç. Dahası, yapısal adaletsizlikler bağlamında yürütmeye çabaladığımız bir süreç. Her uygulamamızda adaletin sağlanmasına bir nebze daha katkıda bulunduğumuz ve gücünü işbirliğinden, dayanışmadan alan bir süreç.

SEÇBİR olarak yürüttüğümüz bu proje de bir işbirliği süreciydi. Her birimizin kendi disiplinlerimizden baktığımızda tuzağına düştüğümüz parçalara bölerek anlamlandırma pratiği yerine farklı disiplinlerin bir aradalığıyla kapsayıcılık arayışına düşme halimiz hepimize güç verdi. Bunu projeye katkıda bulunan arkadaşlarımızdan, hocalarımızdan duymak bizi çok mutlu etti. Paylaşımına açtığımız bu belgenin kapsayıcılık arayışımıza ortak olmak isteyen tüm paydaşlara güç vermesini diliyoruz.

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi

KAPSAYICI EĞİTİM: KESİŞİMSSEL VE DİSİPLİNLERARASI PERSPEKTİFLER ÇALIŞTAYI

17 Nisan 2021

1.Oturum

Konuşmacılar:

- Kenan Çayır:** İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü & SEÇBİR
- İrem Kurtsal Steen:** Allegheny College, Philosophy and Religious Studies
- İdil Işıl Gül:** İstanbul Bilgi Üniversitesi, Hukuk Fakültesi
- Sezai Ozan Zeybek:** Freie Universität Berlin, Coğrafya Bölümü
- Gizem Kıyığı:** Şehir Dedektifi

Kenan Çayır, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü & SEÇBİR

Kapsayıcı eğitim kavramı aslında literatürde uzun yıllar boyunca özel eğitim alanıyla alakalı, engellilikle alakalı olarak kullanıldı. 1970’lerde engelli hareketinin yükselmesi ve mekânsal ayrılmaya itirazlarla birlikte engelliler genel eğitime dâhil edilmeye başlandı. Dolayısıyla, kavramın tarihsel kökeninde özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime dâhil edilmesi meselesi var. Daha sonra, 1990’ların ortasında uluslararası bildirgelerle ve aslında 2000’lerde yoğun olarak kapsayıcı eğitim kavramı sadece engelliler, sadece özel gereksinimli öğrenciler için kullanılmaktan çıktı. Azınlık öğrencileri, ayrımcılığa uğramış öğrenciler, etnik gruplar, mülteciler de bu bağlamda tartışılmaya başlandı. Dolayısıyla artık, yani 2000’lerden bu yana “Farklılıkları nasıl kapsarız?”, “Tüm öğrenenleri nasıl kapsarız?” sorularını sorabilmeye başladık. UNESCO pek çok kılavuz yayınladı: 2001, 2005, 2009, 2017’de ve sonrasında ‘Inclusive Education Guidelines’ vb. raporlar yayınlandı. 1990’ların ortaları ve 2000’ler aynı zamanda sosyolojide sosyal uyum [social cohesion] üzerine yapılan ampirik çalışmalarının da yoğunlaştığı bir dönem,

“Sosyal uyumu nasıl ölçeriz?” sorusunun yoğun olarak gündeme geldiği bir dönem. Bunu duvarın yıkılmasıyla birlikte farklılıkların konuşulmaya başlanmasına, farklı toplumsal grupların taleplerini dile getirmesine bağlayabiliriz. Türkiye’deyse bu kavram 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın UNICEF ile beraber Suriyelilere yönelik projeler geliştirmesiyle yaygınlaşmaya başladı. Hatta kurum şöyle diyor: “Göç dalgası karşısında kapsayıcı eğitim uygulamaları geliştirme ihtiyacı doğdu.” “Göç dalgası karşısında” ifadesi kullanılıyor. Tabii daha evvelden de çeşitlilikler söz konusuydu, ama uluslararası projelerle birlikte bu kavram dile getirilmeye başlandı. Şimdiye inanılmaz bir patlama olduğunu görüyoruz ‘kapsayıcılık’, ‘kapsayıcı eğitim’ konusunda. Hatta geçen gün Abdülhamit’in ‘Kapsayıcı Eğitim Politikaları’ diye bir makale gördüm; böyle anakronik kullanımları bile yaygınlaşmaya başlamış. Sosyal bilimlerde, eğitim alanında, eğitim bilimlerinde kapsayıcılık bazen fazlasıyla teknik bir kavram gibi algılanıyor. Adeta bir yöntem, bir uygulama gibi, ‘ben bunu yaparsam kapsayıcı olurum’ anlamında. Halbuki böyle değil; bu kavramın arkasında pek çok soru var. Kapsayıcılık, kapsama ister istemez hiyerarşik bir şey. Yani, kavramın kendisi bile biraz sorunlu aslında: Kapsama. “Biz kimiz ki kapsıyoruz, biz mi kapsıyoruz?”. Sanki ideal bir merkez var, o ideal merkeze biz dışarıda kalanları dâhil ediyoruz gibi anlaşılıyor. Fakat bu ‘*absorption*’, yani ‘asimilasyon’dur, ‘emme’dir, ‘kapsayıcılık’ değildir. Nitekim post-yapısalcı sosyal bilimciler 2000’li yıllarda özellikle bu merkezi, ideal merkezi, normu, normallığı sorgulamanın kapsayıcılık için ne kadar önemli olduğunu dile getirdiler. Dolayısıyla şunun altını çizmek gerekir: Kapsayıcı eğitim bizim bir grubun üzerine uyguladığımız, onları dâhil etmek için uyguladığımız bir yaklaşım, bir yöntem değil. Peki nasıl sorgulayacağız bu normu? Çünkü aynı zamanda merkez görünmezdir de. Felsefeden biliyoruz, Derrida’dan biliyoruz. Başka bir soru: Peki farklı olan kim? Farklı olan ne? Kime göre farklı? Niye dışarıda kalıyor? Peki niçin kapsayıcılık? Yani hangi temelde kapsayacağız? Burada etik bir boyut var; hukuki bir boyut var, yani insan hakları temelinde kapsamalız herkesi; başka da pek çok boyut var. Ve tabii amacımız ne hakikaten? Yani niye kapsıyoruz? Niye kapsayıcı eğitim yaklaşımını savunuyoruz ve amacımız ne burada? Richard Sennett’in ‘Social Inclusion’ adlı kısa bir makalesi var. Diyor ki: “Ayrımcılığa karşı mücadele etmenin bizi otomatik olarak kapsayıcı bir topluma götüreceğini düşünüyoruz. Halbuki ayrımcılığa karşı mücadele etmek otomatik olarak bizi kapsayıcı bir topluma götürmeyebilir. Kapsayıcı perspektiften

bakmak başka bir mantık gerektiriyor.” Richard Sennett kapsayıcı pratikler için üç gereklilikten söz ediyor: Karşılıklı alışverişin [exchange] gerekli olduğunu söylüyor. Bu alışverişin ritüel [ritual] unsurlarının geliştirilmesi gerektiğinden söz ediyor. Durkheim’den beri biliyoruz sosyolojide ritüelin ne kadar önemli olduğunu. Sennett son olarak bu ritüelin şahitler [witnesses] içermesi gerektiğini söylüyor. O yüzden hakikaten kapsayıcılık, birlikte yaşamak, karşılaşmalar, grupların karşılaşmaları ve grupların etkileşimi için önemli.

İrem Kurtsal Steen, Allegheny College, Philosophy and Religious Studies

Kapsayıcılık sosyal adaletin ana bir parçası. Adalet dediğimizde felsefeci şunu sorar: Adalet nesnel bir temele nasıl oturtulabilir? Tahmin edebileceğiniz gibi bu konuda felsefe tarihinde birçok yaklaşım var. Platon’a göre bir toplum için en öncelikli şey o toplumun refahıdır. Toplumun refahı için gereken ne ise, o adildir. Yani toplumun refahı için benim ressam yerine asker olmam gerekiyorsa benim asker olmaya yönlendirilmem, hatta belki mecbur edilmem adil sayılmış olur. “Bana adaletli gelmedi bu” diyorsanız, haklısınız.

Sosyal adalet konusunda belki de fikirleri en etkin filozof John Rawls. 70lerde yazdı. Rawls’a göre bir toplumda bir grup diğer bir gruptan ekonomik veya sosyal açıdan daha avantajlı bir konumda ise bu durumun adil sayılabilmesi için mutlaka dezavantajlı grubun bir şekilde bu durumdan istifade ediyor olması gerekir. Mesela aynı görevleri yerine getiren iki çalışandan biri stajyer diğeri devamlı eleman olsun. Devamlı elemanın stajyerin üç katı maaşı var diyelim. Bu uçurum adil mi? Diyelim bu uçurumu ortadan kaldırmak için stajyer maaşını yükseltip üç katına çıkardık. Kuruluş bunu kaldıramadı, stajyerlerin üçte ikisini işten çıkardı. (Devamlı elemanları değil stajyerleri çıkardı çünkü kurumun en az yatırım yapmış olduğu görevliler stajyerler.) Stajyerler açısından bu daha mı iyi? Muhtemelen hayır. Şu durumda staj yapabilmek şansı eskisinden çok daha az. Dolayısıyla deneyim kazanması, bağlantılar kurması, referans mektubu alabilmesi vs. zorlaştı.

Şimdi diyebilirsiniz ki aynı durum bütün maaş farklılıkları için geçerli değil mi? Örneğin aynı görevleri yerine getiren iki kişiden erkek olan kadından yüzde yirmi daha yüksek maaş alıyor diyelim. Bu kurumda kadın ve erkeklerin aynı maaşı

almasını sağlarsak, hatta bunu kadınların maaşlarına yüzde yirmi zam yaparak gerçekleştirirsek ne olur? Kurum kârını sabit tutmak için bazı elemanları işten çıkaracak diyelim. Önceki örnekte kabak haliyle stajyerlerin başına patlamıştı. Bu örnekte ise böyle bir zorunluluk yok. Kurum ayrımcılık gütmeden bir kriter bazında bazı çalışanları işten çıkardı diyelim. Kadınlar *bir grup olarak* bundan zarar görmeyeceklerdir. Maaşların eşitlendiği durum kadınlar için öncekinden daha iyi bir durum.

Bir önemli koşulu daha var adaletin Rawls'a göre. Ekonomik ve sosyal avantajların herkesin erişebileceği makam ve mercilere bağlı olması şart. Mesela doktorlarla çiçekçilerin her saat elde ettikleri gelir arasında büyük bir fark var. Ama eğer doktor olmak isteyen biri bunun için gereken olanaklara erişebiliyorsa, doktorluk ile arasında toplumun koyduğu bir engel yoksa, o zaman aralarındaki bu uçurum adaletsiz değildir.

Bu sosyal adalet anlayışının temelinde “sana yapılmasını istemediğin şeyi sen de başkasına yapma” ilkesi ile kuzen bir ilke var. Şimdi diyelim ki sorduk: Nasıl bir toplumda yaşamak isterdiniz? Ama bu soruya tarafsız bir yanıt vermeye çalışın. Mesela, sağlık hizmeti ve eğitim hizmeti herkese parasız olsa ben bunu tercih ederdim. Bu bana tarafsız bir yanıt gibi geliyor. Bana öyle geliyor da acaba gerçekten tarafsız mıyım, yoksa kendimi aldatıyor olabilir miyim? Ben eğitime meraklı biri olarak ve 45 yaşında biri olarak eğitim ve sağlığı parasız olmaya uygun buldum. Belki çiftçilikle ilgileniyor olsam “tohumlar bedava olsun” diyecektim. Belki çocuk sahibi olsam “çocuk yuvaları parasız olsun” diyecektim. Belki zengin olsam “vergi azaltılsın” diyecektim. Herkesin kendi çıkarını tarafsız zannetmesi mümkün. Bunun için Rawls şöyle bir formül öne sürüyor: Farz edin ki yeni bir ülke tasarlıyorsunuz ve o ülkede yaşamınıza devam edeceksiniz, ama kendinize dair şu an bildiklerinizin hepsini unutun. Kaç yaşında olduğunuzu, ilgi alanlarınızı, cinsel kimliğinizi, beslediğiniz ağız sayısını, eğitim düzeyinizi, zekâ, yetenek, sağlık durumunuzu bilmediğinizi farz edin. Engelli olup olmadığınızı... Bunların hiçbirini bilmediğinizi farz edin. Bütün bunları oraya taşıdıktan sonra öğreneceksiniz. Bu yeni ülkenin nasıl kuralları olsun isterdiniz? Rawls'a göre bu koşullarda tercih öne sürecek olsak onun belirttiği o iki prensibi benimserdik. Yeni toplumda gruplar arasında ekonomik ve sosyal ayrımlar olabilir ama nerede bir ayrım varsa, avantajlı

pozisyonun önu herkese açık olsun ve dezavantajlı pozisyon dezavantajlı gruba bir yarar sağlıyor olsun. Aksi takdirde, ekonomik ve sosyal açıdan herkes eşit olsun.

Bir toplumda gelir, birikim, sağlık, beslenme, eğitim vb. insanın refah ve mutluluğu için gerekli olan şeyler açısından engelli olan ve engelli olmayan kişiler arasında bir fark varsa, engelli olmayanlar avantajlı durumdaysa, bu fark adaletli olabilir mi? Önceki uslamamız ışığında görebiliriz ki, hayır, olamaz. Yani eğer toplumumuzda bu uçurumu ne kadar ortadan kaldırırsak toplumumuz o kadar daha adaletli olur. Örneğin, bütün öğrenci servislerinin öğrenciler arasındaki bedensel farklılıklara uyumlu olması sosyal adaleti artırır; öğrenci servislerinin koltuk değneği kullanan veya görme engelli öğrencilere uygun olmaması sosyal adaletsizliktir.

Sosyal adaletin şu ana kadar değinmediğim bir parçası da insanların birbirleriyle ilişkileri ve birbirlerine nasıl davrandığıyla ilgili. İlişkisel açıdan adaletsizlik, bazı kişilere ahlaki, sosyal veya siyasi açıdan ast muamelesi yapılması ve kimin bu muameleye tabi tutulacağına birtakım konu dışı özellikler aracılığıyla belirlenmesidir. Bir bahçedeki kendiliğinden yetişen bazı bitkilerin ot addedilmesi gibi bir toplumdaki yaşlı insanların, engelli kişilerin, cinsel yönelimleri ya da cinsiyeti ifade biçimleri çoğunluktan farklı olan bireylerin, doğduğu yer veya konuştuğu dil açısından çoğunluktan farklı olan kişilerin bu nedenlerle ast veya aşağı addedilmesi ilişkisel adaletsizlik.

İlişkisel adaletsizliği nasıl ortadan kaldırırız? Bunun için kişisel farkındalık ve eğitim ilk akla gelen çözüm olur genellikle. Oysa sosyal kurumlar ve pratikler değişmediği sürece kişilerin ve davranışların değişmesi mümkün de olmayabilir, yeterli de. Örneğin, ABD’de polisler siyahi kişilere beyazlara olduğundan farklı muamele etmeye devam ettiği sürece ve ebeveynler buna tolere ettiği sürece eğittiğimiz gençleri siyahilerin başkalarından farklı muamele hak etmediklerini iddia edemeyiz.

Rawls 70lerden itibaren yazdı. ABD’deki yurttaşlık hakları hareketiyle bağlantılı olarak ırk, cinsiyet ve engellilik bazında kapsayıcılığı savunan çalışmalar sosyal felsefe ve siyaset felsefesi içinde çalışıldı.

23 yıl önce doktora başladığımda felsefe çevrelerinde sosyal felsefe ve siyaset felsefesi saf felsefe olarak görülmezdi. Varlık bilimi, bilim felsefesi gibi çekirdek

alanlarda kapsayıcılık konusunda çalışma azdı ve marjinaldi. Fakat giderek arttı bu son yıllarda. Kapsayıcılık da daha kapsayıcı olmaya başladı. Örneğin ‘feminist bilgi felsefesi’ bazılarımızın tüylerini diken diken ederdi. Siyahi kadınların 70lerden itibaren yaptıkları felsefe beyaz felsefecilerin umurunda değildi. Ama son yirmi yıl içinde kapsayıcılığı hedefleyen çalışmalar arttı ve çeşitlendi; çekirdek felsefe alanlarında da ele alınmaya başlandı. Kapsayıcılık daha da kapsayıcı olmaya başladı.

Bu konuda aklıma bazı örnekleri sayıp bitireceğim. Transseksüel kişileri kapsayıcı tutumlar veya tuvalet donanımı konusu; eğitimde evrensel tasarım; erkek ve kadınlara politik arenada farklı tutumlar takınılması, farklı beklentilere tabii tutulmaları; kadınların bilgi düzeyinin erkeklerinden, siyahilerin bilgi düzeyinin beyazlarınkinden farklı algılanması; şişmanlığın veya akıl hastalığının utanılacak bir şey olarak algılanması. Bunlar felsefede ana akım olarak ele alınan konular haline geldi.

Emma Lazarus’a (1849-1887) bırakıyorum son cümleyi: “Hepimiz özgür olmadıkça hiçbirimiz özgür değiliz.”

İdil Işıl Gül, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Hukuk Fakültesi

Öncelikle Türkiye’de içinden geçtiğimiz süreçte bir şeyi vurgulayarak başlamak istiyorum. O da kanuna uygun olmakla hukuka uygun olmak arasındaki fark meselesi. Benim için hukuk olması gerekeni, yani meşru olanı ifade eden bir şey. O nedenle de herhangi bir yasal düzenlemenin hukuk nosyonuna uygun olması, onun içine düşebilmesi için mutlaka insan hakları fikrine saygı gösteriyor olması, onu gerçekleştirmeyi amaçlıyor olması gerekiyor benim için. Onun için adaletten ziyade başka tür bir meşruiyet, o meşruiyetin temeli de benim için uluslararası insan hakları hukukuna uygunluk meselesi.

Hukuk dediğimiz zaman biz her zaman bir usul, bir esas inceleriz. Usul tarafı da çok sıkıcı görünebilir ama bence kapsayıcılık meselesinde çok önemli. O nedenle oradan başlamak istiyorum. Şöyle ki: Biz biliyoruz ki zaten hukuk aslında meclislerde yapılan bir şey, meclisler de siyaset aslında. Yani, hukukla siyaset birbirinin aynı. Niye iktidar oluyorlar? Hukuku yapabilmek, yani toplumu tekrardan kendi istedikleri

gibi düzenleyebilmek için nihayetinde. O nedenle de oradaki hukuk yapım süreci, yani meclislerdeki hukuk yapım süreci sadece meclise, hatta meclisteki iktidar partisine sınırlandırıldığı sürece, yani orada hukuk yapıldığı ve tüm kararlar orada verildiği sürece aslında kapsayıcılık her zaman mümkün olmuyor. Çünkü toplumsal hayat değişiyor, ama meclistekilerin toplumsal hayatla alakaları tümüyle kopuk. Meclistekilerin menfaatleriyle mecliste olmayanların menfaatleri benzer değil. Dolayısıyla hukuk yapım süreci gerçek hayattan, gerçek hayatın ihtiyaçlarından, özellikle mağdurların, ağırlıklı olarak dezavantajlı grupların ihtiyaçlarından çok kopuk gerçekleşiyor. O nedenle de hukuk yapım sürecinin kapsayıcı olmaması diğer tüm sorunların temel nedenlerinden biri haline geliyor. Hukuk yapım sürecini de aşan bir sorun daha var. Çok samimi, istekli, gerçekten demokratik ilkelere çok uygun bir hukuk yapım süreci gerçekleşmiş de olabilir. Ama maalesef hukuk yapıldıktan sonra gerçek hayatta aynı şekilde uygulama bulamayabiliyor. O nedenle de hukuk gerçekten amacına varmış mı, nasıl varmış, bunun için aslında nitel ve nicel çalışmalar yapılması gerekiyor. Hukukla sosyal bilimler aslında birbirlerinden çok kopuklar. Biz hukukçular araştırma yöntemleri bilmeyiz. İstatistik okumayı bilmeyiz. O nedenle de bir yasal düzenlemenin gerçek hayattaki etkilerine ilişkin rakamları gördüğümüz zaman bizim için bir şey ifade etmez aslında. Oysaki başkalarıyla birlikte çalışmak gerekiyor; özellikle bu tür yasal düzenlemelerde menfaat sahibi olanla çalışmak önemli hale geliyor. Engellilik konusu bunun içinde olabilir, eğitim genel olarak bunun içinde olabilir. Yasama faaliyetlerinde ve yasama faaliyetlerinin sonuçlarının izlenmesinde, revizyonunun yapılmasında sahanın mutlaka o sürece dâhil edilmesi gerekiyor. Benim işin usuli tarafından kastım büyük ölçüde bu. Örneğin, son dönemlerde uluslararası sözleşmelerle uyuma ilişkin süreci izlemek için devletlere “Mutlaka ulusal sivil toplum örgütleriyle birlikte bu süreci yürütün” diyorlar. Türkiye’de mesela bu yapılmaya başlandı ama çok ‘mı’ gibi yapılıyor. Yine usule ilişkin bir ekleme yapacağım. İktidar kendisine yakın olan sivil toplum örgütlerini bir araya getirdiği bir salonda “Ne kadar güzel uyguladık değil mi?” diyor; onlar da “Evet harika uyguladınız” diyorlar. Çok az sayıda eleştiri dile getirilse bile bu eleştirilerin Birleşmiş Milletler’e sunulacak devlet raporuna girip girmeyeceğine, hangilerinin gireceğine, eleştirilerin, geribildirimlerin hangi kriterlere dayalı olarak bu raporlara alınacağına ilişkin protokoller de olmadığından sanki katılım sağlanmış gibi görünüyor, ama aslında

sağlanmış olmuyor. Sonuç olarak, devlet uluslararası örgütlere ne raporlamak istiyorsa onu raporluyor.

Yasaların esasına gelem. Yasaların esasına baktığımızda, yasaların kendilerinin doğrudan dışlayıcı olabildiğini görüyoruz. Bazı yasalar doğrudan eşitlik ve ayrımcılık yasağına ilişkin olabilir. Bazıları bu konuyla hiç ilgili olmasa bile dolaylı yoldan dışlayıcı olabiliyor veya bazıları başka bazı politikalarla desteklenmediği için hayatta hiç faydası olmuyor. Örneğin, Türk Ceza Kanunu'nun 122. maddesinde bir ayrımcılık yasağı var. Buna ilişkin istatistiklere baktığımızda sifıra yakın bir dava sayısıyla karşılaşılıyor. Kanun 2005 yılında geçti. Aradan 16 sene geçmiş. Kanun uygulanmaya o kadar elverişli değil ki, o kadar usuli engelleri var ki, aslında Ceza Kanunu'nda bir ayrımcılık yasağı olmasına rağmen hiçbir şekilde kullanılmaya elverişli değil. Etkili bir yasal düzenleme değil. Yine 'mış' gibi yapılan, kağıt üstünde güzel görünen, uluslararası örgütlere güzel raporlaması yapılabilen, ama ayrımcılık yasağını hayata geçirmek için hiçbir faydası olmayan bir yasal düzenleme. Eşitlik kanunu da benzer şekilde, işlevsiz bir metin. Ama çok ilginç bir şey söyleyeyim, aklınızda olsun. Sadece devlete değil, özel sektöre dahi sadece ayrımcılık yapmama yükümlülüğü değil; eşitliği sağlama yükümlülüğü getiren bir hüküm var. Özetle, şöyle bitireyim: Kağıt üstünde kalmayıp işletilebilse bir şeylerin bir ölçüde var olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Sezai Ozan Zeybek, Freie Universität Berlin, Coğrafya Bölümü

Şu an Berlin'deyim. Hem çocuklar vesilesiyle (bizimkiler ilkokula gidiyorlar) hem de burada çalıştığım üniversitede kapsayıcılığa dair sorunlar ve çözümler öyle ya da böyle bir şekilde karşımıza çıkıyor. En ufak örneklerde bile. Misal burada Paskalya tatili yeni bitti. Paskalya öncesi de bizim çocuklara bir sürü aktivite gönderildi. Birinin başlığı "Biz Paskalya'yı neden kutlarız?". Şimdi insan düşünüyor "biz kimiz?" diye burada. Bu kağıtlarda gösterildiği gibi mi kutluyoruz, işte İsa'nın yeniden dirilmesiyle yumurtaları bahçeye mi gömüyoruz? Bir sürü mevzu. Birinci çoğul, güya kapsayıcı, bir dilin nasıl dışarıda bırakabileceğini görüyor insan burada.

Ama asıl anlatacağım bu değil. Daha ziyade "Ekoloji meselesini kapsayıcılık bağlamında nasıl düşünüyoruz?" sorusunun üstünde durmak istiyorum. Okula başladığı

ilk zamanlarda bizim çocuklardan biri sürekli arılardan bahsetmeye başladı. Bayağı da biliyor, yani “arılar uçar, çiçeğe konar”dan öte bir bilgisi var. Toplumsal yaşamlarını biliyor, bakım ile ilgili detayları anlatıyor vs. Sonra fark ettik ki öğretmenlerden biri arıcılık yapıyor. Bunu da kendi evinde, bahçesinde değil, bayağı okulda, okulun üst katlarında tahsis edilmiş yarı açık alanda gerçekleştiriyor. Şimdi benim formatlı kafa hemen “Arı sokmaz mı?”ya gitti geldi tabii. Ama sonra fark ettim ki ortada muazzam bir iş ve hazırlık var. Kovanın yerinden tutun da okuldaki hareketliliğin düzenlenmesine kadar. Üstelik arıcılık sadece bir hobi de değil; ders konusu. Arılarla düşünmek, arılarla çalışmak üzerine geliştirilmiş bir faaliyet zinciri var. Temel biyoloji, bir tür felsefe, hayat bilgisi -ilkokul çocukları için konuşuyorum- yani arılar üzerinden ders işleniyor. Sadece o da değil. Altıncı sınıftan sonra bahçecilik dersi başlıyor; toprakla, solucanla uğraşıyorlar. Bunu yapan da özel bir okul değil, mahalle okulu. Bu mevzuya sonda dönmeye çalışacağım. Ama bu noktada şunu söylemek istiyorum: Kapsayıcılığın birden fazla boyutu var galiba. Sanıyorum kapsayıcılığı artırmanın yollarından biri okullardaki faaliyet repertuarını çeşitlendirmek. Çünkü biz biliyoruz ki insanların meziyetleri, beceri setleri farklı. Hepimiz kendimizi farklı işlerde daha rahat hissediyoruz. Özellikle dil becerileri henüz sınırlı olan göçmen çocuklarının -yani bizim çocuklardan bahsediyorum- farklı şekillerde, farklı ilişkilerle okullarda var olabilmesi çok kıymetli. Sunum yaptırın, tiyatro oynatan, münazara yarışmaları düzenleyen bir okul görünüşte çeşitlilik sunuyor gibi olsa da aslında belli bir grubu her defasında, dışarıda değil belki ama, kenarda bırakıyor.

Bir de asıl vurgulamak istediğim bu faaliyetlerin insan olmayan canlılar etrafında örülmesi. Sadece bilindik evcil hayvanlarla da değil. Arılarla, solucanlarla, ağaçlarla temas ettirmek... Bedenin farklı kullanımlarını, bakım emeğini, başka canlılardan öğrenebilmeyi mümkün kılmak... O kadar çok kapı açıyor ki... Çünkü ait hissettirmenin birden çok yolu var. Bir de işin çevresel boyutu, yani gelmekte olana hazırlanmakla ilgili bir taraf var. Çalıştığım üniversitede, Freie’de bir e-posta aldım. Kısa kesilmiş çim alanları artık kesmeyi bırakmışlar. ‘Yeniden çiçeklenen, canlanan kampüsler’ isimli bir inisiyatif var, bu inisiyatif “kesmiyoruz artık bu çimleri” demiş; çünkü delice bir iş var orada, maksatları böceklerden başlayarak yaban hayatını yeniden canlandırmak. Bu noktada bir de ufak parantez açmak istiyorum. Yok olan hayvanlar arasında şu an omurgasız, küçük hayvanların oranı

hızla artıyor. Soyu tükenen hayvanlar deyince akla ilk gelen canlılar değil bunlar. Ama yaşam zincirinin göbeğindeler ve biz bunların yok oluşuna tanıklık ediyoruz. O anlamda yeni bir dinamiğin içine giriyoruz ve bu çok tehlikeli bir dinamik. Geri döndüm. Kampüsteki otu kesmek yahut kesmemek sadece estetik bir kaygıdan kaynaklanmıyor dolayısıyla, bambaşka var olma biçimlerine, başka türlü bir geleceği bugüne taşımakla, bugünün bilgi setine dâhil etmekle ilgili bir çaba var burada. Bu bahsettiğim inisiyatif başka bir sürü şey de yapıyor ama şimdi detaylarına burada girmeyeyim.

Başka bir örnek, yine Berlin’de ‘Schulfarm Insel Scharfenberg’ diye bir okul var. Bir adanın üstüne kurulmuş okul; hatta tüm ada okul, ama şehrin içinde. İçinde çiftlik var, tarım alanları var, hayvanlar var, arı kovanları var, su sporları yapılıyor. Hakikaten inanılmaz bir yer, yeşillikler içinde. Bir de yatakhane var. Sanıyorum, Türkiyeliler için daha inanılmaz olan buranın da özel okul olmaması. Hatta hayatta bir şekilde sorun yaşamış, dezavantajlı grupların, çeşitli engelleri olan çocukların tercih edildiği, onlara başka türlü var olma imkânları sunan, engellerin olabildiğince kaldırıldığı bir yerden bahsediyoruz.

Böyle pratiğe yönelik, tabana yönelik yerlerden bahsedildiğinde Türkiyeli pek çok kişinin aklına ‘Köy Enstitüleri’ geliyor. Türkiye’de tuhaf bir ağırlığı var Köy Enstitüleri’nin. Gerçekte neydi, ne değildi, ayrı bir tartışma konusu. Ama yoksullara yönelik, pratiğe dayalı, sınıfın dışına taşan, alternatif öğretim dediğim anda herhangi başka mecralarda akla düşüyorlar. Temel bir referans noktası gibi... Toplumsal tahayyülde bir şekilde yer etmiş. Dediğim gibi Köy Enstitüleri’nin gerçekte ne oldukları ayrı bir tartışma konusu, ama bunun haricinde ben orada ayrıca bir özlem olduğunu da düşünüyorum. Biraz nostaljiyle malul ama yine de ilham verebilecek, yeniden canlandırılacak sembolik bir ağırlıkları var gibime geliyor.

Toparlayayım: Kapsayıcılığı okuldaki faaliyetlerin çeşitlendirilmesi, repertuarın genişletilmesi kapsamında ele almaya çalıştım. Bunu yaparken de çevre meselesi ve insan olmayanların okullara nasıl dâhil edilebileceğinden bahsettim. Bir yandan da imtiyazlı özel okullar dışında başka türlü olasılıklar olabileceğini, hatta olması gerektiğini dile getirmeye çalıştım.

Son bir nokta: Adadaki okul yahut okulda çocukların yiyeceklerine dadanmayan, ağaçlarla dolu bir mahalledeki okul arıcılığı belki de bize çok uzak geliyor. Türkiye'nin pek çok şehri buna uygun değil. Üst üste yaşıyoruz. Şehir toprağı ota, böceğe, arılara bırakılamayacak kadar kıymetli. Kıymetli demeyelim de pahalı. Oysa mesele tam da okulları düşünürken başka meselelerle de bağlantı kurmak. Bir konuyu diğer konulardaki değişimi de tetikleyecek şekilde ele alabilmek. Eğitim mekânlarını şehrin emlak piyasasının öncelikleriyle değil; çocukları, kapsayıcılığı, farklı faaliyetleri ve farklı varlıkları düşünerek hayal etmek, tasarlamak. Mesele bu. Önümüzdeki iklim kriziyle baş etmenin yolları da keza buralardan geçiyor.

Gizem Kıyğı, Şehir Dedektifi

Kent tarafından baktığımızda, kent herkesi kapsayan bir şey aslında, yani bir fiziksel mekân olarak baktığımızda, hepimizin olduğu ortam. Her şey bir mekânda gerçekleşir. Mekân, içinde bulunduğumuz, bizi kapsayan bir kap gibi, ama öte yandan da kent ya da mekân bu ayrımcılıkların temeli de veya üretene de olabiliyor. Ben kentsel meselelere ya da mekânsal meselelere eleştirel coğrafya perspektifinden bakmayı seven bir araştırmacıyım. David Harvey ve Henri Lefebvre'in üzerinden çerçevelemeye çalışacağım.

Biz 'mekân üretimi' diye bir ifade kullanırız. Yani, bütün kurumsal yapıların, hukuki yapıların, oluşan trendlerin mekânı nasıl ürettiğine, üretim süreçlerinin içerisine nasıl girdiğine, ekonomik ilişkilerle de bağlantılı olarak sosyal ayrışımaların nasıl oluşabildiğine ve bütün bu üretimlerin sonucunda nasıl bir sistem döngüsü yaratıldığına, kapitalizm gibi bir sistem döngüsünün nasıl yaratıldığına bakarız. Ben bir de buna ek olarak, Philippe Aries'in 'çocukluğun icadı' kavramına yeniden bakabilir miyiz diye düşündüm. Aries, çocukluğun bir toplumsal kategori olarak icat edildiğini ortaya koyar. Tabii ki Aries'i eleştiren pek çok farklı akım var ama bizim toplumsal olarak çocukluğa bakışımızın değişimi, kapsayıcılığı tanımlamamızı nasıl değiştiriyor acaba? Mekân üretimiyle bunu birleştirdiğimde, 'tüketen çocukluğun icadı' diye bir kavram kullanıyorum. Kentsel mekânlara baktığımızda çocukların kentle ilişkisini yalnızca oyunla ya da yalnızca eğitim mekânlarıyla sınırladığımızda ya da çocukları içerdiği hareketliliği eşlikçilerle veya organizasyonlarla düzenlenen yalnızca belli faaliyetler çerçevesinde ele aldığımızda acaba çocukları içine alan

nasıl bir mekânsal örüntü ortaya çıkıyor ve bu mekânsal örüntü acaba hangi çocukları dışarıda bırakıyor? Bunu çok detaylı bir şekilde tartışmamız gerektiğini düşünüyorum, çünkü mesela ‘çocuk dostu’ kelimesini biz çok hak temelli bir yerden kullanırken bazı mekânlar, mesela özel yerler ya da alışveriş merkezleri aynı ‘çocuk dostu’ kavramını çocuğu kamusal mekândan koparan, onu bir güvenlik çemberinin içerisine aldığı söyleyen, dolayısıyla çocukla birlikte aileyi de bir tüketim ilişkisi içerisine sokan bir yerden kullanabiliyor. Dolayısıyla biz ‘çocuk dostu’ çelişkisinin hak temelli ve sektörel temelli taraflarını kapsayıcı eğitim bağlamında nasıl tartışabiliriz?

Bir de devlet antropolojisi içerisinde ‘devletin kıyısı’ diye bir kavramsallaştırma var: [The Margins of the State]. Bu kavramsallaştırmayı mekâna uyarladığımızda yalnızca kentlerin ya da belirli mekânsal örüntülerin kıyılarında, fiziksel kıyılarında kalmış olan yerlerden değil; hukuki, yönetsel uyumsuzlukların ya da hukuki, yönetsel açıkların oluşturduğu kıyıda kalanlar kavramlarını oluşturmaya çalışıyoruz. Örneğin, göçmenlik, mültecilik meselesi bu kıyı kavramında değerlendirilebilir ya da LGBTİ çocuklar bu kıyı kavramında değerlendirilebilir. Bunu mekâna adapte ettiğimizde gecekondü mahalleri, devletin yönetsel ve hukuki olarak kıyısında kalan bir mekânsal örüntüdür; bu kıyıyı devlet ya da iktidar bilerek bırakır ki oradan bir yönetimsellik, bir sektör çıkartır. Gecekondü mahallerinde her seçim döneminde oraya bir okul yaptırılıp yaptırılmayacağı, elektrik çekilip çekilmeyeceği ya da oraya bir tapu verilip verilmeyeceği bir tartışma konusu haline getirilir. Dolayısıyla devlet bu şekilde orayı yönetir. Biz ‘kapsayıcılık’ kavramını kurarken devletin kurduğu ya da kentsel olarak kurulan kıyılarla ilişkimizi bu yönetimsellik içerisinde, mekânda yeniden nasıl tanımlayabiliriz? ‘Çocukluğun icadı’ kavramı çerçevesinde baktığımızda, şu anda icat edilen çocukluğun içerisinde baktığımızda, kıyıda kalan çocukların kent mekânındaki hareketliliklerini nasıl tanımlayabiliriz? Örneğin, bir okulda etkinlikler doğrultusunda doğayla iletişim kuran bir çocuğun mekân ya da doğa ya da kentle ilişkiselliğini, orada o parkta vakit geçiren, belki o parkta ikamet eden çocukların mekân deneyimiyle hak temelli bir perspektiften nasıl buluşturabiliriz? Bu erişim farklılıkları, bu bilgi hiyerarşisi bize eğitim anlamında ya da çocuk hakları anlamında nasıl sorular açıyor?

KAPSAYICI EĞİTİM: KESİŞİMSSEL VE DİSİPLİNLERARASI PERSPEKTİFLER ÇALIŞTAYI

17 Nisan 2021

2.Oturum

Konuşmacılar:

Melek Göregenli: Sosyal psikolog

İdil Seda Ak: Engelli hakları aktivisti

Gözde Durmuş: İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA)

Aylin Vartanyan: Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

Melek Göregenli, Sosyal psikolog

Aslında biz hep kapsayıcılığı dışlamanın karşıtı olarak kullanıyoruz ve dışlamayı kuşkusuz olumsuz anlamda kullanıyoruz. Ama aslında bakarsanız insanlar arası ilişkiler, yani bütünüyle gruplar arası ilişkiler çok doğal olarak sınır koyarak oluşuyor. Sınır koymadan hayatımızı sürdürmemiz mümkün değil. Burada önemli olan şu aslında: Aynı ve farklı olmak, yani benzer ve farklı olmak da diyebilirsiniz, bizim için hayati bir ihtiyaç. İnsanın ontolojik varlığı açısından böyle. Çocukluğunda böyle; ergenliğinde, yetişkinliğinde; özetle bütün dönemlerinde böyle. Hem benzer olmak, aynı olmak istiyoruz, çünkü grup aidiyeti bizim için hayati bir şey. Grup aidiyeti açısından aynı olmamız gerekiyor. Aynı algılanmamız gerekiyor, aynı olmasak da. Ama aynı zamanda bir grup içinde farklı olmaya da ihtiyacımız var. Çünkü birey ve benlik gelişimimiz, benliğimiz açısından biricik olmaya ihtiyacımız var. Farklı olmanın ayrımcılığa yol açtığı zannedilir ya da özellikle öyle anlatılır bize, ayrımcılığı meşrulaştırmak için. Gruplar içinde hepimizi aynı ve farklı olmaktan, bazılarımızı sapkın, stigmatize edilen, kapsanmayan ve ayrımcılığa uğrayan noktasına götüren nedir? Asıl anahtar mesele bu. Bunu çözdüğümüz zaman kapsayıcılığı konuşabilir hale geliriz. Yoksa farklılıkları törpülediğimiz, farklılıkları yok ettiğimiz, hepimizin benzer olduğu bir dünya iyi bir dünya olmaz.

Şu sorular akla geliyor: ‘Merkez’ olan ne? ‘Çoğunluk’ olan ne? ‘Biz’ olan ne? Dolayısıyla ‘dışlayan’ ne? Bunları farklı düzeylerde anlamak ve konuşmak zorundayız. Birey içi düzeyde, bireyler arası düzeyde, gruplar arası düzeyde ve kurumsal politikalar düzeyinde. Yani ideolojiler, iktidarlar ve devlet politikaları vesaire düzeyinde. Merkez olan nedir, merkez olan, çoğunluk olan, baskın olan nedir? Resmî olarak bildiğimiz, ayrımcılık literatüründen de bildiğimiz çok açık, görünür olan merkezler var. Ama bir de görünür olmayan merkezler var, sürekli inşa ettiğimiz merkezler bunlar aslında. Birtakım çıkarlarımızı korumak için, benlik saygımızı korumak için, grup statüsünü korumak için sürekli olarak icat ettiğimiz merkezler. Bunlar daha görünmez. Diğeri daha yapısal eşitsizliklerden besleniyor ama aynı zamanda normlar da yapısal eşitsizliklere göre oluşuyor. Fakat bir de ‘*emergent*’ olan yani ‘beliren’, ‘aniden ortaya çıkan’ merkezler var. Bunlar üzerine de uzun uzun konuşmalıyız. Özellikle sınıf ortamından bahsediyorsak; yani eğer eğitimden, eğitim mekânlarından, eğitim ortamlarından, sınıf ortamlarından bahsediyorsak, resmî ve yapısal olmayan merkezlerin sıklıkla ortaya çıktığını herkes, yani öğretmenlik deneyimi olan herkes bilir ve burada da bir dışlama söz konusu. Ya da kapsayıcılığa karşıt dinamikler söz konusu. Bu yapısal eşitsizlikler, sadece bilindik, belirli gayrimeşrulaştırılmış gruplara yönelik gerçekleşen eşitsizlikler değil. O çok görünür. Örneğin, Kürtler hem Türk Devleti açısından hem halkın önemli bölümü açısından Türkiye’de açıkça bir dış grup. Eşcinseller, translar da ve yoksullar -genel olarak sınıfsal eşitsizlikler- aynı şekilde. Bunlar yapısal eşitsizliklerle ortaya çıkıyor ve aslında mekânda da kendini gösteriyor. Mesela kentlerin periferik bölgelerindeki Kürt mahalleleri, yoksul mahalleler, sınıfsal eşitsizlikler bunlardan bazıları. Buralardaki eğitim ortamları da bütünüyle bu eşitsizlikleri ortaya çıkaracak şekilde oluşuyor. Ama burada bir konuya özellikle dikkat etmemiz lazım. “Merkez kim, çoğunluk kim, kapsamayan kim?” diye sorular soruyoruz ve daha çok onlara yöneliyoruz. Aslında orada da şöyle bir hata yapıyoruz. Sanki kapsanmayanlar, dışlananlar, ayrımcılığa uğrayanlar, ne dersiniz deyin, eğitim ortamında da geçerli bu, sıradan gündelik yaşam ortamlarında da geçerli; sanki onlar hiçbir şey yapmıyorlar. Onlar hayatta kalmak için ya da bu kapsanmamışlıkla bireysel düzeyde, grup düzeyinde vesaire mücadele etmek için sanki yeni kimlikler oluşturmuyorlar; yeni stratejiler geliştirmiyorlar; yeni direnme mekanizmaları geliştirmiyorlar ve bizim onlar için politikalar üretmemizi bekliyorlar

gibi davranıyoruz. Oysa dikkat etmemiz gereken şeylerden biri de bu. Kapsanmama, kapsanmayan gruplar ve bu grupları oluşturan bireyler vesaire açısından ne tür stratejilerle yönetiliyor? Ne tür stratejiler geliştiriyorlar? Bu da çok önemli çünkü ancak bu stratejilere uygun kapsayıcı modeller geliştirerek onlarla dayanışma halinde bu meseleyi çözebiliriz.

Şimdi birkaç örnek vermek istiyorum: Ben, Suriyelilerle çalışırken şunu fark etmiştim. Aslında bakarsanız Türkiye'ye “kabul edilmek”, Türkiye'de yaşayabiliyor olmak bile onlara, kapsandıklarını düşündürüyordu. İkinci bir örnek vereyim. Başörtülü öğrencilerim vardı tabii, sınıflarımda her zaman. Yasaklı oldukları dönemle bu dönem arasında büyük farklar vardı tarihsellik açısından. Ben kendimce onları kapsadığımı, onlara değer verdiğimi göstermek için kendimce bir öğretmen olarak şunu yapıyordum. Mesela dinî bir konu açıldığında ben kendilerini yetkin olarak gösterebileceklerini düşündüğüm anlarda sözü onlara vererek, hem sınıftaki diğer öğrenciler hem onlara bir mesaj vermeye çalışıyordum; “Sen bize örnek verebilir misin?” diye onlara soru yöneltiyordum. Bir gün üç tane kız çocuğu, hiç unutmam, odama geldiler, dediler ki: “Hocam, çok rica ediyoruz, bize din âlimi muamelesi yapmayınız!” Bu benim hayatımda bir öğretmen olarak aldığım çok önemli bir derstir. Ben, kendimce onları görünür kılmaya çalışırken onlar aslında diğerleriyle aynı olmak istiyorlardı, benzer olmak istiyorlardı, görünür olmak istemiyorlardı. Yine bir başka örnek vereyim, olumlu bir örnek kendi açımdan. Mesela yıllar içinde cinsel yönelim eşitsizliği konusunda çalışırken şunu gördüm: Örneğin, aşkla ilgili bir örnek vereceğim ya da karşı cinsiyetle ilgili bir şey anlatırken kullandığım dili onların özelliklerini, onların bireysel deneyimlerini de kapsayan bir biçimde dönüştürmeyi öğrenmem yıllar aldı. Hiç kolay işler değil bunlar.

Özetle, bu tür örnekler aslında hepimizin hayatında şunu gösteriyor, kapsamak için geliştirdiğimiz politikalar her zaman kapsanmayanların lehine olmayabiliyor.

İdil Seda Ak, Engelli hakları aktivisti

Engelli hakları sözleşmesine baktığımızda engelli kişilerin tüm insan haklarına erişiminden bahsedildiğini görürüz. Ama Engelli Hakları Kanunu ilk çıktığı yıllarda, engelli kişilerin haklarını bayağı sınırlayan bir bakış açısıyla “engelli kişilerin eğitime, sosyal hayata, sağlığa ve rehabilitasyon hizmetlerine erişiminden” bahsediliyordu. Yani insan haklarını engelli kişilere layık görmüyordu kanun. Dolayısıyla o dönemlerde kanun bile kapsayıcı değildi ve engelli kişileri belirli alanlara sıkıştırıyordu. Zamanla, biz bu konularla ilgili savunu yaparken hep şunları dile getirdik: Kapsayıcılıktan bahsediyorsak engelli kişiler yapıları çevreye erişmelidir, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hepsine erişmelidir ve hizmetlere erişmelidir. İdil Işıl Gül’ün 2009’da yazdığı bir makalede güzel bir tespiti var: “Engelli kişilerden söz edilince aslında iki farklı çevreden bahsediliyor. Engelli kişiler var, bir de engelsiz kişiler var. Ve hiyerarşik olarak engelsiz kişiler daha üstte. Ancak onların ihtiyaçları karşılanınca engelli kişilerin ihtiyaçları da karşılanabilir,” diyor. Buna çok katılıyorum. Bu yaptığı tespitlerden bir tanesi. Bir ikincisi de bu ikisi arasında ayrı dünyalar, ayrı ortamlar olduğunu söylüyor. Dolayısıyla, birisi için yapılan bir düzenleme sanki diğerini etkilemiyormuş gibi bir yaklaşım da var. Örneğin, pandemi döneminde sıklıkla karşımıza çıkan bir cümle: “Engelli çocuklar eğitime erişemiyorlar,” dediğimizde “Engelsizler de erişemiyor ki, ne engellisinden bahsediyorsunuz?” diyor. Dolayısıyla sanki engelliler için yapılmış bir düzenleme engelsizleri etkilemeyecek gibi ya da hiyerarşik olarak zaten engelsizlerin ihtiyaçları öncelikli ve ancak onlar karşılandıktan sonra bu durum engelli kişilere yansiyabilir gibi.

Kapsayıcılık bağlamında karşılaştığımız bir diğer yaklaşım da yama meselesi. Yani engelli kişilerle alakalı tedbirler alınırken, kapsayıcılıktan bahsedilirken, engelliler tasarım sürecinin başından hiçbir şekilde dâhil edilmiyor. Hep sonradan bir yama meselesiyle engelliler dâhil edilmeye çalışılıyor. Bu da çoğu zaman etkili bir sonuç getirmiyor. Örnek verecek olursam, okulun tasarımı yapılırken evrensel tasarıma uygun bir şekilde yapılmıyor ve sonradan eğer tekerlekli sandalye kullanıcısı bir öğrenci okula geldiyse o zaman bir rampa yapılıyor. Dolayısıyla şu soruyu sormak gerekiyor: Çocuk okulun bütün merkezlerine erişebiliyor mu? Örneğin, okulun kütüphanesine gidebiliyor mu? Okulun kantinine erişebiliyor mu? Hayır, erişemiyor. “Maksat çocuk gelsin, gitsin. En alt katına aldığımız sınıfa da onu yerleştirdik,

gelsin, takılsın,” gibi bir yaklaşım oluyor. Bu yama meselesine bir başka örnek verecek olursam --ki çok hayati bir noktaya da gidebilir, mesela kadın sığınaklarına engelli kadınlar kanunen alınmıyor Türkiye’de. Kanun diyor ki “Kadın sığınaklarına alınmazlar ama Bakanlığı’nın rehabilitasyon merkezlerine yerleştirilirler,” diyor. Bu kadınlarla alakalı alınmış bir tedbir kapsamında tedbiri alan kişilerin engelli kadınları ilk başta dikkate almamasından kaynaklanıyor. Sonra bir yama yapmışlar ve “Rehabilitasyon merkezlerine yerleştirelim biz bu insanları,” demişler ama orada engelli kadınlar çok ciddi bir ifşa sorunu ile karşı karşıya kalıyor. Çünkü sığınaklara neden yerleştirilirsiniz? şiddetten kaçtığınız için yerleştirilirsiniz ve şiddetten kaçarken size şiddet uygulayan kişinin size erişmemesi gerekir. Ama rehabilitasyon merkezleri halka açık yerlerdir ve oraya yerleştirilirsanız çok ciddi şekilde ifşa olursunuz ve o kişi de sizi bulur.

Bence karşılaştığımız bir başka sorun ‘varsaymak’. Varsayım çok sık yapıyoruz, engelli kişiler için de yapıyoruz bizden farklı olan herkes için aslında varsayıyoruz. Öğretmenler de bu davranışı sıklıkla gösteriyor. Engelli öğrenciler için ‘çok korumacı tavırla’ varsayabiliyor; bir de ‘dışlayıcı bir tavırla’ varsayabiliyor. Bunların her ikisi de çok tehlikeli. Varsayma meselesi bizi nereye götürüyor? Kişilerin kendilerini etkileyen karar mekanizmalarına katılmamasına götürüyor. Bu karar mekanizmalarının kapsayıcılık bağlamında tartışmamız gereken bir mevzu olduğunu düşünüyorum.

Sıklıkla karşılaştığımız bir başka yaklaşım ise “Buraya da bir engelli kişi koyalım da onların da bir temsiliyetleri olsun,” yaklaşımı. Bunu da çok tehlikeli buluyorum. Bu, çocukluk mevzusunda da çok karşımıza çıkan bir şey. 23 Nisan’da çocuğu koltuğa oturtmak gibi. Engelli kişiler için de aynı şey söz konusu. Örneğin engelli bir milletvekili var ama engellilikle alakalı herhangi bir düşünüşü yok. Engelli hakları üzerine herhangi bir düşünüşü yok. Sadece var olmak için orada. Bu kapsayıcılık değil benim anlayışıma göre. Engelli kişilerin söz hakkı olması mevzusunda en iyi örneklerden biri, engelli hakları komitesinin kendisi zihinsel engelli olan Robert Martin adındaki komite üyesi. Kendisi inanılmaz bir ekip ile çalışıyor ki sadece durumuyla ilgili kararları ortaya koyabilsin ve bütün kararlarda kapsayıcı bir şekilde onun da sözü olsun diye.

Bir başka mevzu da 'öz savunuculuk'. Bence o da yine kapsayıcı eğitimin güçlenmesi için durumu yaşayan kişilerin durumla ilgili taleplerini bildirdiği önemli bir kavram.

Bir başka önemli kavram 'evrensel tasarım' tabi ki. Evrensel tasarımın da her zaman düşünülüyor olması gerekir.

Son olarak değinmek istediğim konu 'irade göstermek'. Eğer kapsayıcı eğitimden bahsediyorsak, gerçekten bu konu ile alakalı bir irade göstermemiz gerekiyor. Ben, Milli Eğitim Bakanlığının bu konu ile alakalı hiçbir irade göstermediğini düşünüyorum. Örneğin şu aralar Çocuk Hakları Komitesi'ne yazılmış olan Türkiye raporu üzerinden bir gölge rapor yazıyoruz. Orada engelli çocuklarla alakalı ne yapıldığına baktığınızda sadece eğitimle alakalı bilgiler geçilmiş. Bu bilgilerin çoğu da ayrıştırmış okullara yapılan yatırımlarla ilgili. On küsur yıldır bütünleştirmeden, kapsayıcı eğitimden bahsedip, sınırlı kaynaklar, yatırımlar neden ayrıştırmış okullara yapılıyor?

Gözde Durmuş, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA)

Ben kapsayıcı eğitim ile engelli çocuklar ve Suriyeli çocuklarla birlikte oluşan bir literatürle tanışmıştım. Ama çocuk işçiliğinin önlenmesi üstüne çalışırken, burada eğitimin rolünü düşünürken tekrar kapsayıcı eğitim üzerine düşünme imkânım oldu. Daha önceleri katılımcı okul, katılımcı uygulamalar, çocuk katılımı alanlarında çalışıyordum. Sonra kapsayıcı eğitim ile ilgili konuşmaya başlayınca aslında katılımcılık ve kapsayıcılık arasında ne kadar büyük bir ilişkisellik olduğunu düşündüm. Yani kapsamak ya da neyi birlikte düşünüyorsak, neyi yapmaya çalışıyorsak onu oradaki herkese birlikte düşünmek. Çünkü oradaki herkesin bir deneyimi var ve herkesin birbirinden öğreneceği şeyler var. Kapsayıcı eğitim konusunda şöyle bir yerde duruyorum: Bir eğitim sistemi var. Sınıf, okul, müfredat, ders kitabı var. Bunları, yetişkinler olarak, önceden oluşturuyor; sonra onu çocuklar için kapsayıcı hale getiriyoruz. Çocukları farklılıklarıyla birlikte nasıl kapsayabiliriz diye düşünüyoruz ama çocuk olmanın kendisi de bir fark toplumdur. Yani 'çocukluk' kategorimiz var bir kere bizim, yani bir tanımlamamız var. Toplumsal bir inşa bir yandan, ama tanımımız var şu an. 18 yaş altı her birey. O yüzden de kapsayıcı

eğitimi konuşurken her şeyden önce “Bu düzen kimler tarafından kuruluyor?” sorusunu sormamız lazım. “Kurucu ekip kim?” Burada da “ğrenenler” diyorum; “ocuklar” demiyorum, çocuklar ve öğretmenleri dâhil ediyorum. Bu tanımı da çocuklardan ilham alarak söylüyorum. Bir zel okulda yaptığım odak grup görüşmesinde ocuklar, “Burada katılım matılım yok; burada patron var, bir de ebeveynler var. Çocukların ve öğretmenin burada sözü mz yok,” demişti. Ben o görüşmeden beri düşünüyorum; çocukların baktığı perspektif çok anlamlı. Kapsayıcılık çoğu zaman öğretmenler için de yok. ocuk katılımını konuştuğumuzda öğretmenler de bunun farkında; yani kendi katılım deneyimlerinin olmadığı ya da kendilerinin kapsamadığı bir sistemi kapsayan bir sistem haline getirmek gibi zorluklar var. O yüzden öğrenenlerle birlikte düşünmek, öğrenenlerin bir aradalığıyla düşünmek, birlikte öğrenme alanları oluşturmak... Kapsayıcılığı böyle düşünmemiz gerekir.

Öte yandan başka bir mesele daha var. Çocuklar arasında farklılıklar var; yani ‘ocuk’ dediğimiz şey de homojen bir yapı değil; çocuklar arasında çeşitlilikler var. Yaş bunlardan biri. Kesişimsellik derken örneğin ‘engelli kız ocuk olmak’tan bahsediyoruz, ‘ocuk olmak’ bir kategori, ‘kız ocuk olmak’ ve ‘engelli kız ocuk olmak’. Gerçekten kesişimsel kategoriler. Yani birden çok kategori kesişiyor orada. Bu dünyada sadece ocuk olmanın getirdiği zorluklar, dezavantajlar ve kıyıda kalma halleri var. Bir kere bunu görmek ve bununla birlikte diğer kesişimsel alanları düşünmek önemli diye düşünüyorum.

Kapsayıcı eğitimle ilgili dikkate alınması gereken iki önemli konu var. Birincisi ocuklar arasındaki eşitsizlikleri gidermek, adaleti sağlamakla alakalı. Burada karşımıza çıkan temel sorun çocuğu ocuk olarak görmeme --Pınar Uyan Semerci buna sıklıkla değinir, ocuk statüsüne koymama, örneğin kendi çocuğunu gördüğün gibi görmeme. İdeal bir ‘ocuk’ tanımı yapılıyor ve o ocuk tanımının içine girmeyenler dışarıda kalabiliyor, nemsenmeyebiliyor. İkinici konu ise hiyerarşik yaklaşımla ilgili. ocuğu ‘yetersiz’, ‘eksik’, ‘yetişkine bağımlı’ görmek ya da ‘onlar bizim geleceğimiz’ gibi düşünerek bugünün bireyleri olduğunu kaçırmak. Bu yaklaşımlar katılımcı ve kapsayıcı olma önünde engel oluşturuyor. Burada yetişkinin koyduğu sınırla ilgili bir sıkıntıdan söz ediyoruz. Benim dertlerimden bir tanesi de şu: ocuk katılımı üzerine çalışırken çocuklardan çok ilham alıyorum; çok ğreniyorum çocuklarla konuşurken, çocuklarla birlikte düşünürken. Sonuç olarak

bana düşen pay yetişkinliği sorgulamak oluyor. Çünkü asıl büyük engel burada. Yetişkin olarak çocukların eğitimin nasıl kapsayıcı olduğuna dair bazen karar veriyor olabiliyoruz, o politikayı geliştiren olabiliyoruz, bazen öğretmen oluyoruz, bazen ebeveyn oluyoruz. Engelli çocuğu sınıfa almak istemeyen ebeveyn mesela. Kendi çocuğu gibi görmüyor dışarda bırakmak istediği çocuğu. O haktan mahrum bırakabiliyor. Farklı rollerdeki yetişkinlik halimiz çocuklar üzerinde etkileri açısından oldukça kıymetli gibi geliyor. O yüzden 'yetişkinlik', yetişkinliğe eleştirel bakmanın kendisi de kıymetli.

Öte yandan, kapsayıcılıkta ya da katılımıda 'mış' gibi mekanizmalar, araçlar üretiminin İdil Seda Ak'ın tartışmaya açtığı 'yama'yı çok beslediğini düşünüyorum. Bu bir yaşam, akış; mükemmel bir model olarak değil de bir süreç olarak düşünülmesi; sürecin inşasındaki çabanın, burada kendinle şeffaflaşmanın ve hesap verilebilirliğin önemli olduğunu düşünüyorum. Yani hatalı bir yetişkin olabilmek, hata yapabilen yetişkinler olabilmek gibi bir yerden söylüyorum. Bunların güçlendirici olduğunu düşünmekteyim.

Gizem Kıyıcı mekânsallığı tartışmaya açtı. Ben buna kapsayıcı eğitimin zaman boyutunu eklemek istiyorum. Kapsayıcı eğitim 'şu an' var. 'Şu an' bireyin ihtiyaçları için var. Öğretmenin ihtiyacı, çocuğun ihtiyacı o neyi sağlayacaksa 'şu an' var. 'Şu an'a niye vurgu yapıyorum? Çünkü çocuk-yetişkin ilişkisinde zaman çok kıymetli. Yetişkinler daha uzun süre yaşamış oldukları için karar verebilecek daha fazla deneyimleri olabileceğini düşünebiliyor; hiyerarşi yaratan meselelerden biri de çocuğun daha az yaşaması olabiliyor. Çocuk gelişen, gelişim halinde yetenekleri olan bir birey. Her yaşta farklı özellikleri ve yapabilirlikleri var. Bir de zaman dair diğer zorlu kısım şu: Belki diğer ayrımcılık konularından da farklı olarak, herkes çocuktan bir noktada. Bu deneyim yetişkinlere bazen 'şu an çocuk olanlar'ı çok rahat anlayabileceğimizi düşündürebiliyor. Bunun tehlikeli olduğunu düşünüyorum. Çünkü şu an çocuk olanlar; şu an çocuk, ileride yetişkin. Senin zamanında sen çocukken de başkaları yetişkindi. O yüzden 'şu an' çocuk olma haline önem vermek gerekiyor. Çocuklara gelecek gibi bakmak da bu anlamda sorunlu. Geleceğe hazırlamak, ileride olacakları hale dönüştürmek gibi bir perspektifin kendisi zaten çocuğun şu anki ihtiyacı ile kapsanmasının önündeki bir engel.

Son olarak, iyelik halinde kullandığımız ifadelere dikkat çekmek istiyorum: “engelli kardeşlerimiz”, “çocuklarımız” gibi. Bir şey iyelik halindeyse orada bir sıkıntılı hal var. Benzer şekilde “çocuk dostu”, “engelli dostu” ifadelerini de sorunlu buluyorum. Çocuklar için hazırladığımız her materyalde “bu zaten yetişkinler için de çok dost” diye düşünüyorum; yani burada çocuklar için yaptığımız şey birçok farklı eğitim seviyelerindeki yetişkin için de kıymetli. Bütün bunlar evrensel tasarım tartışmalarına da bağlanabilir.

Aylin Vartanyan, Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

Ben dışavurumcu sanatlar perspektifinden kapsayıcı eğitim yaklaşımını paylaşmaya çalışacağım. Biraz deneyimsel bir paylaşım olacak bu. Yaklaşık 15 yıldır üniversitemizde bulunan BUSOS Sosyal Sorumluluk Kulübü’nün Yel Değirmeni ekibi ile dışavurumcu sanat yaklaşımı üzerinden çalışmalar yürütüyoruz. Kulüp üyeleri bir dönem boyunca atölyeler üzerinden bu çalışmalarını kendi üzerinde deneyimliyor. Ve bir sonraki dönemde sahada çocuklarla ve akranlarla sanat temelli çalışmalar yürütüyor. Atölyelerimizde, sanat ve oyun üzerinden eğitmen, kolaylaştırıcı --‘alan tutucu’ da ekledik buna-- ile çalışılan grup arasındaki temas alanları --‘*contact zones*’ da deniyor İngilizcede buna-- üzerine çalışıyoruz. Donna Haraway, eğitim ortamlarında asimetrik güç ilişkilerinin oyun oynarken kırılabileceğini söylüyor. “Oyun oynarken dikkatini ve bakışını oyun arkadaşının üzerinde tutmak ve gerektiğinde cevap vermek gerekir,” diyor. “Herkes birbirinin gözüne bakmak zorundadır oyun oynarken ki oyun aksın,” diyor. “Bakışla ötekini sabitlemek veya hareketsiz hale getirmek mümkün değildir,” diyor. Tam da burada Augusto Boal’in ‘*spectator*’, ‘seyirci-oyuncu’ veya ‘oynayan-seyirci’ kavramı aklıma geliyor. Herkes oyunun içinde katılımcı olarak var.

Dışavurumcu sanat yaklaşımı, disiplinlerarası bir yaklaşım. Bir terapi alanı olarak başlamış olsa da psikolojiye ek olarak antropoloji, felsefe ve çatışma dönüşüm alanlarından da beslenmiş, etik ve felsefik temelini fenomenolojik bir bakış açısı oluşturuyor. Bu bakış açısı bize ne söylüyor? Bir kişiye, duruma, topluluğa herhangi bir önyargı ve tasarlama olmadan yaklaşabilmek mümkün mü? Alanın kurucularından Stephen Levine en büyük ‘öteki’nin kendimiz olduğunu hatırlatıyor bize. Aynaya baktığımız an gördüğümüz kişi kendi kimlik inşasında nelere maruz

kalmıştır? Hangi yüklerle hayatını idame ettiriyordur? Ve tüm bu sırtladığı ağırlıkları bir süreliğine askıya alıp hiç tanımadığı bir grup çocuk ve akranla karşılaşmaya hazır mıdır? Bu çok zor bir süreç takdir edersiniz ki. O yüzden bir dönem boyunca gönüllü katılımcılarla bunun üzerine çalışıyoruz; kendimizle çalışıyoruz. Bunu çalışırken de hem kendi iç dünyamızla olan bağlarımızı hem de topluluk içi bağları ince ince örüyoruz. Bazen içimizdeki ön tasarımlarla bir karşılaşma yaşayıp onlara şekil verebiliyoruz. Bu çalışma yöntemi eğitmeni veya kolaylaştırıcıyı içine atıldığı ‘bilen uzman’ pozisyonundan sıyrılarak; ‘bilmeyen’, ‘arayan’, ‘araştıran’ konumunu deneyimlemeye davet ediyor. Ve tabii çalıştığımız topluluklardaki --bu topluluklar bağımsızlık sistemi düşük topluluklar-- her katılımcının kendi hikâyesinin ve deneyiminin uzmanı olduğu kabulüyle o temas alanına girmek demek oluyor.

‘Kapsayıcı’ kavramını düşündüğümde kendime de bir bakma fırsatım oldu. Kendimi bir eğitmen, kolaylaştırıcı olarak nerede konumlandığımı düşünmeye başladım. Kapsayıcı olmak bir atölye ortamında, bir eğitim ortamında çok yer kaplayan ve her yere, her ihtiyaca yetişir olmak mı? Yoksa küçülüp katılımcıların güvenli bir alanda kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratmak mı? Dışavurumcu sanat ikinci yaklaşımı uygulamaya çalışıyor. Estetik eğitim yaklaşımı da bunu destekliyor. Kendimden örnek verecek olursam, üniversitede eleştirel okuma-yazma dersleri veriyorum. Hayatımın büyük bir parçası da onunla geçiyor. Sabahları çok ciddi ve biraz geleneksel bir eğitim sistemi ile ders verdiğimiz dersliklerde; akşamüstleri bir atölye ortamına geçiş yapıyoruz. Ve bu geçişi sağlamak için sanatın, oyuncu olabilmenin ve her türlü sanat üretiminin ve paylaşımının kucakladığı bir alan açmaya çalışıyoruz. ‘Alternatif bir dünya deneyimi’ diyoruz biz buna. Bu alan hiyerarşilerden uzak bir oyun alanı aynı zamanda. Amerika’da Rastafari kültüründe var olan bir arada olma haline davet ediyoruz bizi. Bilmiyorum, biliyor musunuz ama Jamaika’da biz kelimesi yok, “we” kelimesi yok. “I and I and I” kullanıyorlar, “ben ve ben ve ben ve ben.” On kişi varsa grupta on kere “ben ve ben ve ben” diyor. Bu bize ne söylüyor? Kişinin kendi özünden ödün vermeden kolektif bir sanat üretim ortamında sürece kendini katarak varlık gösterdiği bir deneyim ortaya çıkabilir. Gençler bu deneyimi daha sonra sahada çalıştıkları göçmen, Roman veya dışlanmış farklı kimlik yapılarına sahip çocuk ve akran topluluklarına taşımaya çalışıyor. Tabii Zoom ortamında kapsayıcılığı ayrıca düşünmek gerekiyor. Kimin wi-

fi'ya erişimi var? Kimin tableti var? O bambaşka bir konu. Oraya girmiyorum. Burada sıkıntılı bir dönemde yaşıyoruz biz de.

Zaman içinde kolaylaştırıcı kavramını birlikte çalıştığımız gençlerle de değiştirip 'alan tutucu' adını verdik. İngilizcede de var olan bir kavram bu. Ve bu alan tutuculuğu sürdürmek için gene dışavurumcu sanattan bazı kavramları ödünç alarak çalışmalarımıza devam etmeye çalıştık. Birinci kavram '*poiesis*' kavramı. Yani Aristoteles'in "dünyayı deneyimlemenin üç yolu var" demesinden yola çıkarak '*theoria*' [*theory*], '*praxis*' [*practice*] ve '*poiesis*' [*poetik*]. '*Theoria*' ve '*praxis*' her yerde var, teori ve teoriyi aksiyona geçirmek. '*Poiesis*', elle yaparak üreterek bir deneyim ve öğrenme yaşamak. Ve bir süreliğine bu ortaya çıkan sanat eseriyle bir temaşa haline girmek. Diğer kavram 'düşük beceri yüksek duyarlılık' [low skill high sensitivity]. Çalıştığımız ortamlarda her türlü sanat üretimini bu ikisi üzerinden yerleştirmeye çalışıyoruz. Kesinlikle sanat çalışmasını zorlamadan, katılımcıları yumuşak bir şekilde sürece davet etmeye çalışıyoruz. Farklı sanat modaliteleri üzerinden çalıştığımız için de herkesin her modalitede farklı şekilde rahat hissedeceğini öngörerek modalite baskısı yaratmamaya çalışıyoruz. Yani bir danstan sonra bir resim çalışmasına geçilebilir, o resim çalışmasından bir ritm ortaya çıkabilir. Başka bir arkadaşımız da estetik tepki olarak ona bir şiir yazabilir. Grup içinde her üretilen eser üzerinden (bazen de topluca üretilen bir kolektif sanat eseri üzerinden) her katılımcı içindeki estetik yankılanmayı yargıdan uzak bir şekilde paylaşabilme fırsatını yakalıyor.

Son olarak, eski bir öğrencimizden bir alıntı yaparak bitirmek isterim. Şu anda etnomüzikoloji alanında doktorasına devam eden eski bir öğrencimiz olan Munir Gür, 2017 yılında gerçekleşen Bienal kapsamında göçmenlerle yaptıkları bir müzik çalışmasının sonrasında şunları yazmış; bir arada olmanın, grup içinde kapsayıcı olmanın ve üretmenin nasıl bir deneyim olduğuna dair müzik üzerinden çok anlamlı bir şekilde deneyimini paylaşmış: "Müzik evrensel bir dil değil, tekil yekpare bir yapı hiç değil. Bence müzik oldukça girift, politik bir alan. Atölyenin '*jam session*' bölümünde birçok müzisyen ilk kez beraber müzik yaptı. Ortaya her zaman uyumlu, sevimli bir şey çıkmadı. Herkes müziğin birleştirici gücü altında hiçleşmedi, birleşmedi. Daha önemli, daha gerçek bir şey oldu. Herkes benliğini, güvensizliği ve güzel dediğini aldı. Ve yanındakinin sesine ekledi. Bir arada olmak aynılaşmak değil, farklılıkların beraber var olabileceği bir alan yaratmak."

KAPSAYICI EĞİTİM: KESİŞİMSSEL VE DİSİPLİNLERARASI PERSPEKTİFLER ÇALIŞTAYI

8 Mayıs 2021

1.Oturum

Konuşmacılar:

Ayşe Beyazova: Araştırmacı

Pınar Uyan Semerci: İstanbul Bilgi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü & Göç Çalışmaları Merkezi

Nilay Yılmaz: Yazar; yaratıcı okuma ve yazma eğitmeni

Burcu Meltem Arık: Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi; Doğa Oyunları Evi

Nuri Kara: İstanbul Bilgi Üniversitesi, Dijital Oyun Tasarımı Bölümü

Ayşe Beyazova, Araştırmacı

‘Kapsayıcılık’ kavramını eğitim perspektifinden ele almaya çalışacağım. Bugün bu kavram çok yaygın olarak kullanılıyor. ‘Kapsayıcı eğitim’, ‘kapsayıcı toplum’, ‘kapsayıcı tasarım’, ‘kapsayıcı büyüme’, ‘kapsayıcı kalkınma’, ‘kapsayıcı belediyecilik’, ‘kapsayıcı şehir’ ifadelerinde sık sık karşımıza çıkıyor. Ben de zaman zaman farklı hedef gruplara kapsayıcılık ve ilişkili kavramların aktarılmasıyla ilgili sorumluluk alıyorum. Bu kavram daha popüler hale geldikçe, öğretmenlere, sivil toplum çalışanlarına, kamu kurumlarına, yerel yönetimlere, medya çalışanlarına bunu anlatmakla ilgili bir gündem oluşuyor.

Bu konuşmada da önce ‘kapsayıcı eğitim’in eğitim penceresinden nasıl tanımlandığına sonra da kavramın Türkiye’deki yolculuğuna birlikte bakalım istiyorum. Eğitim alanında çok basitçe şöyle bir tanım yapılıyor: “Tüm öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına yanıt vermek ve hiçbir çocuğun dışarıda kalmamasını sağlamak.” Ne olduğu net, ama nasıl olduğu bir mesele. “Öğrenenlerin güvende, eşit, yetkin ve ait hissetmesini sağlamak” deniyor. Eğitim hakkında yola çıktığını vurgulamak

mümkün, tanımlarken onu vurgulamak elverişli, çünkü burada sorumluluğun devlette olduğunu, bütün çocukların öğrenmesi ve bütün çocukların farklı gelişim alanlarında potansiyellerini gerçekleştirilmesi için devletin sorumlu olduğu bir süreç olduğunu vurgulamak önemli. Bu aşamada şuna da değinmek gerekir: Türkiye’de göç alanında ‘entegrasyon’ ve ‘uyum’ kavramları çok yaygın olarak kullanımda, eğitim alanında da bu kavramları görüyoruz. Kapsayıcılığın eğitim alanında kullanılması devletin sorumluluğunun altını çizmesi bakımından önemli.

Öte yandan kapsayıcılık, müfredatta, yöntemlerde, yapılarda, stratejilerde ciddi esneklik gerektiriyor ve Türkiye’deki eğitim sistemi içinde esnekliğin çok sınırlı olduğunu söyleyebiliriz. Birçok başka kavram gibi Türkiye’ye ve eğitim sistemine ithal bir kavram olarak geldiğini de eklemek lazım. Ama Türkiye’deki yolculuğu kendine özgü. Önce Avrupa’da olduğu gibi engelli çocuklar için değil, mülteci çocuklar için kullanıldı. Bu yolculuğa birlikte bakalım istiyorum.

‘Kapsayıcı eğitim’ kavramı hem ithal bir kavram olduğundan, hem sadece Suriyeli mülteci çocuklarla ilgiliymiş gibi algılandığından, başından beri eğitimcilerin mesafeli yaklaştığı bir kavram oldu ve bugün hâlâ mesafeli bir duruş var. Ayrıca kapsayıcılık, sanki Suriyeli mülteci çocukların eğitim sistemi içinde yaşadıkları sorunların tamamını çözecek bir reçete gibi algılanıyor: “Şunlar şunlar yapırsa kapsayıcılık gerçekleşir, sorunlar çözülür.” Ama sorunlar çözülüyor, katmerleniyor, o zaman da “kapsayıcılık olmadı” diye düşünülüyor. Dolayısıyla çok sonuç odaklı bir bakış açısından söz edebiliriz. Oysa kapsayıcılık aslında her kendine özgü eğitim ortamında, her bir sınıfta, kendine özgü bir öğrenme sürecini ifade ediyor ve biten bir şey gibi algılanmamasında fayda var.

Bir başka yaklaşım, kapsayıcılığı farklı çocukların aynı sınıfta eğitim alması gibi tanımlamak. Birçok çizimde farklı farklı çocuklar, farklı farklı renkler (bir tekerlekli sandalyeli bir de gözlüklü çocuk gibi) olacak şekilde yansıtılıyor. Ama esasında sadece farklılıkların sınıf içinde bir araya gelmesi kapsayıcılığı getirmiyor. Çoğu kez birbirine saygı duymayı da otomatikman getirmiyor. Örneğin ‘Suriyeli’ ifadesinin okullarda çocuklar arasında olumsuz bir etiket gibi kullanılıyor oluşu bunu gösteriyor. Dolayısıyla kapsayıcılık çok farklı bakış açılara alan açan bir ortam gerektiriyor. Bu da ‘kapsayıcılık’ denince aklımıza hemen ‘katılımcılığın’ da beraberinde gelmesini gerektiren bir durum. Eğitim ortamlarında katılım

mekanizmaları var mı? Varsa kim kullanıyor? Nasıl kullanılıyor? Yoksa neden yok? Nasıl kurulabilir veya kullanıldığında ne oluyor? Farklı çocuklar sözlerini söyledikleri zaman ne oluyor? Kapsayıcılığı düşündüğümüzde, katılımcılığı ve araçlarını, ifade biçimlerini beraberinde düşünmek, bu iki kavramı kol kola ele almak gerekiyor.

Burada belki kapsayıcılık kavramının süreçte üzerine aldığı farklı bakış açılarından konuşmak yerinde olur. Farklı farklı çocukların bir arada olduğu bakış açısını ‘mozaik kapsayıcılık’ diye isimlendirmek mümkün. Hani şu farklılıkları bulunan çocukların bir arada yer aldığı ortamlara dair görseller kullanılarak ifade edilen bakış açısından bahsediyorum. Bu bakış açısı salt farklı çocukları bir araya getirmenin daha ötesine taşınmaya, genişletilmeye, çocuklar bir araya geldiğinde kapsayıcılığın nasıl gerçekleşebileceğine dair önerilerle güçlendirilmeye ihtiyaç duyuyor. Eğitim ve sivil toplumda bir başka yaklaşımı ise ‘çevirerek kapsayıcılık’ diye adlandırmak mümkün olabilir: Programları, yapılacak olan çalışmaları tasarlayıp onu başka dile çevirmek; örneğin Arapçaya veya başka anadillere çevirip yaygınlaştırmak. Bu yaklaşımda da programın tasarım aşamasında değil de uygulanma aşamasında özne olması gerekenlerin dâhil edildiği sınırlı bir kapsayıcılık anlayışı bulunduğunu söyleyebiliriz. Oysa gerçek anlamda kapsayıcılıktan bahsedebilmek için farklı perspektiflerin, farklılıkların sürecin tasarımında yer alması gerekiyor. Bu da bizi yine katılıma götürüyor ve şu soruları sormak önem kazanıyor: Eğitim ortamında gerçekten katılım mekanizmaları var mı? Farklı perspektiflere, farklı ihtiyaçlara alan açılıyor mu, bunlar gözetiliyor mu?

Peki kapsayıcılık kavramı Türkiye’de nasıl kullanıma girdi? Milli Eğitim Bakanlığı ile kullanıma girdi. Aslında mülteci çocuklar çok önceden beri vardı ama Suriyeli mülteci çocuklarla birlikte bu kavram kullanılmaya başlandı. Suriyeli mülteci çocuklar aslında homojen bir grup değil. Vatandaş olanlar var, geçici koruma statüsündekiler var, uluslararası koruma statüsündeki diğer ülkelerden gelenler var, kayıtsız olanlar, kayıtlı olduğu şehirde ikamet etmeyenler var. Dolayısıyla haklara erişim aslında çok çeşitli. 2011’den itibaren mülteci çocuklar gelmeye başladılar, ‘misafir’ oldukları hep vurgulandı. 2014’te devlet okullarına geldiler. 2015-2016’dan itibaren ‘kapsayıcılık’ kavramıyla yaygın bir şekilde karşılaşır olduk. Kapsayıcılıkla ilgili eğitimler yapıldı. Bu kavram yaygınlaştırılmaya çalışıldı. Bunun için UNICEF ve AB fonları kullanıldı. ‘Kapsayıcılık’ tanımlanırken hep geçici politikaların değiştiği, farklı çocukların birlikte eğitim almasının sağlanacağı ama

onların ‘misafir’ olduğu dile getirildi. Dolayısıyla ‘geçicilik’ ile ‘kapsayıcılık’ hep kol kola gezdi. Kapsayıcılık kavramı ilk kullanıma girdiğinde çok da kapsayıcı bir yerden kullanılmamış oldu. Bu arada 2017’den itibaren engelli çocuklar için de aynı kavram kullanılmaya başladı. 2019’da uyum sınıfları uygulamasına geçildi. 2019’dan itibaren eğitim alanında ‘uyum’ kavramı öne çıkmaya başladı ve özellikle uyum sınıflarının kavramsallaştırılmasında ‘uyum’ kavramının kullanıldığını gördük. ‘Kapsayıcılık’ kavramının yanı sıra mülteci çocukların katılımı bağlamında ‘uyum’ ve ‘entegrasyon’ kavramlarının da baştan beri sık sık kullanıldığını söylemekte fayda var. ‘Sosyal uyum’ kavramından da kısaca bahsetmek lazım. Bu kavram özellikle ayrımcılık ve zorbalığa çare olacak bir kavram gibi sunulmuş ona ilişkin birçok politika geliştirilmeye, çalışma yürütülmeye başlandı. Çocukların kendi arasındaki sorunları çözmek için sosyal uyum bir anahtar gibi görülmeye başlandı.

Son olarak, bu kavramların mülteci toplulukların tasavvurunda nereye düştüğünü anlamak da önemli. PIKTES Projesi’nin ismindeki ‘entegrasyon’, uyum sınıfının ismindeki ‘uyum’, Arapçaya ‘entegrasyon’ kavramıyla, çevriliyor. Kapsayıcı eğitim ‘*al taalim al şaamil*’ kavramıyla çevriliyor. Ama bu kavramların aslında o topluluklar için ne ifade ettiğı, kavramların onlarla seçilip seçilemeyeceğı, birlikte üzerine düşünerek bunların geliştirilip geliştirilemeyeceğı üzerine de düşünmek gerek. Belki de en önemlisi ve en az bilineni de kapsayıcılığın, kapsanması beklenen Suriyeli mülteci çocuklar açısından ne ifade ettiğı. Aslında biliyoruz ki, kapsayıcılık meselesi bir yağmur damlası gibi birçok çocuk için buharlaşıp gidebiliyor. Yani yukarıdan kapsayıcılık başlıyor, yere inene kadar buharlaşıyor, kapsayıcılık kalmıyor. İşte burada çocuklara deneyimlerini sormak, tüm çocuklardan ne yaşadıklarını, okulda kapsayıcılıktan ne anladıklarını paylaşmalarını istemek, bunları eğitim ortamındaki gündelik yaşamın parçası ve sistemin parçası haline getirmek, o yağmur damlasının yere düşebilmesini sağlamak için önemli olabilir diye düşünüyorum.

Pınar Uyan Semerci, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü & Göç Çalışmaları Merkezi

Ben ‘yapabilirlik yaklaşımı’ nı, [capability approach] kısaca anlatmaya çalışacağım. Sonrasında da kapsayıcı eğitim açısından bu yaklaşımın önemini beraber düşünebiliriz. Yapabilirlik yaklaşımını ortaya ilk atan Amartya Sen. Türkçeye ilk başta ‘kapasite’ diye çevriliyor, ancak ‘yapabilirlik’ daha doğru bir çeviri. Amartya Sen Nobel ödüllü bir ekonomist ve ekonomi disiplinin içinde olan eşitlik tartışması üzerinden, “neyin eşitliği?” sorusunu soruyor ve oradaki bir hesaplaşmayla ‘yapabilirlik’ kavramını öneriyor. Sen, kalkınma ve adalet tartışmalarını değerlendirirken temelde ‘faydacı’ ya da ‘kaynak temelli’ olmalarını eleştiriyor. Adaletin eşitlikle ilişkili olduğunu ama “Neyi eşitleyeceğiz?” dediğimizde bu iki yaklaşımın yanıtlarının kısıtlılığını ele alıyor. Mutluluk, memnuniyet eşitlenmeye çalışıldığında; insanların kendi öznel iyi olma hallerini eşitleme kaygısı güdüyor ve bu kaygı insanların tercihlerinin adapte edilebilmesi nedeni ile aslında eşitliğin sağlanması anlamına gelmiyor. ‘Kaynak temelli’de ise herkese aynı miktarda kaynağın dağılımı üzerinden eşitlik sağlanmaya çalışılıyor.

Yapabilirlik yaklaşımı ise “Biz bir toplumda eşitliği hedeflersek, bu eşitliği neyin üzerinden kuracağız?” sorusuyla başlıyor. Amartya Sen 1979’da Stanford Üniversitesi’nde bir konferans veriyor ve burada “neyin eşitliği?” sorusuna yanıt veriyor. Amartya Sen, eşitliği sağlayabilmek için farklılıkları gözetmen bir eşitlik anlayışının olması gerektiğini vurguluyor. Her bir bireyin iyi olma halini sağlamak ancak ve ancak o bireyin yapabilirliklerine, olabilirliklerine odaklanmakla mümkündür fikrini geliştiriyor. Bu tabii aslında bir biçimde egemen paradigmayı kırmak demek. Genelde kalkınma ya da büyüme perspektifine göre ‘pasta’ nın büyümesi insanların durumlarının iyileşmesine yol açar denirken, ‘pasta’ büyüyebilir ama dilimler eşit dağılmazsa ya da dilimlerin dağılımında bir düzenleme yapmazsak, o pasta ne kadar büyürse büyüsün insanların yapabilirlikleri, insanların iyi olma hali aynı derecede gelişemediği, değişemediğini söylemek demek. Amartya Sen’in vurgulamaya çalıştığını, Aristo’ya kadar götürebiliriz çünkü Aristo da farklılıkları gözetmeden eşitliğin mümkün olmayacağını söylüyordu. Farklı dönemlerde de bu tür argümanları görüyoruz. Bütün bunları toparlayacak olursak, Amartya Sen şunu söylüyor: Eşitlikten bahsediyorsak, daha eşit bir toplumda yaşamayı hedefliyorsak, yapabilirlikleri eşitlemeliyiz.

Bir sınıfta, bir eğitim ortamında ya da bizim herhangi bir çalışmamızda, sahada bu ne anlama gelir? Bu soruyu sormadan önce belirtmek gerekir ki burada iki ekol var. Amartya Sen bunu temel prensipler çerçevesinde, özellikle yoksulluk koşulları için bir minimum eşik düşüncesinden yola çıkarak yapabilirlikleri tanımlar. Martha Nussbaum ise bunu bir liste halinde, daha evrensel ve geliştirilmeye her zaman açık, ‘olmazsa olmaz yapabilirlikler listesi’ olarak sunar. Bizim çalışmalarımız çerçevesinde yapabilirlik kümelerini düşünmek çok kıymetli oluyor. Yani sınıfımızdaki çocukları düşündüğümüzde “Aynı yapabilirlik kümelerine sahipler mi?” sorusunu sorduğumuzda farklılıkları, eşitsizlikleri başka bir yerden kurguluyoruz. Özgürlükler açısından baktığımızda bazı kısıtların dışında kalan her şeyi yapabiliyoruz gibi gözüküyor. Amartya Sen’e göre gerçekleştirme, bir eyleme dönüştürme [functioning] açısından hepimiz aynı yapabilirliklere sahip değiliz. Kapsayıcı eğitimi çok daha kapsamlı kurgulayabilmek açısından bu bizim için önemli. Yürüyecek, sınıfa erişebilecek, sesini duyurabilecek, anlattığının anlaşılmasını sağlamak gibi çok temel noktaları bile ele alacak olursak, eğer siz sakatsanız ve size tekerlekli sandalye verildiği durumda dahi sistemin altyapısı herhangi bir yerden bir yere gitmenize izin vermiyorsa yapabilirliğiniz yok demektir. Kurguyu buradan kurmak, yani yapabilirliğin gerçekten olup olmadığına bakmak gerekiyor. Çünkü kaynakları eşit dağıttığınızda da bile --ki bu daha eşit bir toplum için en çok düşünülen şeydir-- altyapı gerekliliği ya da bireyler arasındaki farklar göz önüne alınmaz. Yani hamile olan biriyle hamile olmayan birine aynı miktarda yiyecek verirseniz ikisinin yapabilirlikleri aynı olamıyor, çünkü ihtiyaçları farklı. Farklı ihtiyaçları göz önüne alarak yapabilirliklerimizi eşitlemeye çalıştığımızda çok daha kapsayıcı bir toplum yaratabiliriz.

Bu fikri eğitim ortamına taşıyacak olursak: “Sınıfımızın içini bu şekilde düşündüğümüzde, kime nasıl bir destek sağlamalıyız ki yapabilirliklerini eşitleyebileceğimiz bir öğrenme ortamı yaratalım?” diye düşünebiliriz. Bu düşünme pratiği ile sınıftaki öğrencilerimizin yapabilirlik kümelerini eşitlemeye çalışmak kapsayıcı eğitim açısından gözardı edilen noktaları ortaya çıkarabilir.

Nilay Yılmaz, Yazar, yaratıcı okuma ve yazma eğitmeni

Ben hem eğitimci perspektifinden çocuk edebiyatına bakmaya çalışacağım hem de yazar olarak sahada nelerle uğraştığımıza bakacağım. Türk çocuk edebiyatında çocuk kitaplarındaki yaklaşıma baktığımızda iki temel uç yaklaşım görürüz. Biri ‘çocuğa göre anlatım’: Bu yaklaşıma göre, her yaşın ilgisi, algısı bellidir, buna uygun içerikler üretilmelidir ve çocuklara her şeyi anlatamayız, çocukların her şeyi öğrenmesinin bir zamanı vardır. Diğer uçtaki yaklaşım ise şunu savunur: Çocuk yaşamın bir parçası olduğuna göre hayattaki her şey onu da ilgilendirir. Her şeye dâhil olmalıdır ve her şeyi anlatmak gerekir. Ama orada da şu ‘ama’yı ekler; ideolojilere karışmadan eleştirel bir bakışla sunmak gerekir. Dolayısıyla aslında merkez düşüncede çocuk edebiyatında bir şey eleştirilse bile, bunun ideolojik olmaması ve asla bir propaganda aracı olarak çocuk kitaplarının kullanılmaması gerektiğini ileri süren bir yaklaşım var. Burada Corsaro’nun *Çocukluğun Sosyolojisi* kitabını anmak lazım. Corsaro bunun tersini söyler. Çocuk edebiyatının, çocuk medyası, bir de üçüncü ayak olarak mitolojik figürler ve efsanelerin tam da bu gerçekliği inşa etmenin ana araçları olduğunu savunur. Yani anlatı aslında temelde bir ideoloji inşa etmenin aracı iken bunu kabul etmesek ne kadar etmemiş oluyoruz, tartışılır. Dolayısıyla bizim burada bakacağımız temel mesele, anlatıların hayatımızı şekillendiriyor olduğu.

Çocukların edebiyatla buluşmasının tek aracı bizde ne yazık ki okul olduğundan okulun ne şekillendirdiğine bakmak gerekir. Okullarda kitap listeleri var ve bu kitap listelerini belirleyenler genellikle okulların zümre başkanları oluyor ya da kitap meselesiyle uğraşan öğretmenler olabiliyor. Yani ailelerin, çocukların kitabı seçme ihtimali yüzde beşi geçmiyor. Zümre başkanları listeleme girecek kitapları belirlerken bir taraftan da bunun müfredatla örtüşmesine bakıyor. Yani çocuğun ihtiyaçları, öncelikleri ya da kitabın edebi niteliğine bakılmıyor. Temelde yayınevinin hizmet olarak okula ne sunduğuna bakılıyor. Örneğin, yazar etkinlikleri okullarda yapılıyorsa, promosyonlar, indirimler sunuluyorsa, okul bu kitabı seçiyor. Kitabın yazarının yaşıyor olması da bir ölçüt olabiliyor. Yani ölmüş yazarların kitaplarına ne yazık ki okullarda yer verilmiyor, ancak lise kademesinde yer verilebiliyor. Kitapların eğitsel kazanımlarla örtüşmesi de gerekiyor. Yani müfredatla örtüşecek, eğitim ideolojisiyle örtüşecek, kültüre uygun olacak gibi filtreler söz konusu. Eskiden bu işi Talim Terbiye yapıyordu, Talim Terbiye onaylı

kitaplar vardı. Şimdi onlar kaldırıldı ama bu sefer de Milli Eğitim şöyle bir mekanizma yerleştirdi. Öğretmenler okudukları kitapları ve yaptıkları yazar etkinliklerini günlük olarak sisteme işlemek zorundalar. Bu da bir şekilde takip mekanizmasını getirdi ve dolayısıyla öğretmenlerin ceza alması gibi durumlar da söz konusu olmaya başladı. Özetle, kitap seçimlerinde çocuk hiçbir şekilde söz sahibi değil. İşin fiziksel tarafına geldiğimizde ve “Okullarda çocuklara kitaplar ulaşabiliyor mu?” diye baktığımızda pek çok yardım kampanyalarının yapıldığını görüyoruz. Örneğin bedava kitaplar dağıtılıyor, kütüphaneler kuruluyor. Bir şekilde çocuklara kitap fiziki olarak ulaşıyor gibi görünse de aslında burada yine çocuğun seçimi ve ihtiyaçları pek dikkate alınmıyor. Yani okula kitap gönderildi, yardım edildi, kampanyalar uygulandı ama hep yardım temelli. Hak temelli kitaba erişimden bahsetmek mümkün olmuyor. İçerik kısmına gelelim: Öğretmenin baktığı şey “Çocuk kaç kitap okudu?” ve “Kaç sayfa kitap okundu?”. Hep sayısal değerler. İçerik kısmında çocuğun kendini ait hissettiği, kapsayıcılıkla tanımladığımız, kendine benzeri olan temsiliyeti görmüyor. Güçlü ve özgür hissedebileceği modeller zaten yok. Eğlenceli değil. Güvensiz bir ortamdan da söz edilebilir çünkü notla tehdit ediliyor, bir şekilde okumak zorunda olduğu, sınavlarla ölçüldüğü bir sistemden bahsediyoruz. Çocuk kendi seviyesine uygun kitabı seçemiyor, ilgisine yönelik kitap seçimi yapamıyor. Çocuğa sunulan etkinlik içeriklerine baktığımızda da öyle bir seçicilik olmadığını görüyoruz. İçerik olarak baktığımızda göçmen çocuklar, mülteci çocuklar, engelli çocuklar gibi pek çok karakter görebiliyoruz ama bunlar genelde çeviri kitaplar oluyor. İçerik olarak mesela eleştirel yaklaşımları görüyoruz ama oradaki eleştiri daha çok geleneksel değerlerin yoksunluğuna ilişkin eleştiri. Dolayısıyla sorunların aslında hak temelli değil de yardım temelli çözümlerine yönelik bir yaklaşım var ve kıyıda kalıyor. Özetle şöyle diyebiliriz: bir sorun varsa o sorun hep bağımsız olarak ele alınıyor. Örneğin çevre meselesi üzerinden gidersek, genellikle sistemler ağına bakmadan, ekosistem dengesine bakmadan, daha çok doğanın insana sağladığı yarar üzerinden yaklaşıldığını görüyoruz; çevre meselesinde tepeden ve merkezci bir yaklaşım söz konusu.

Yazar olarak baktığımızda, yazarların siyasi, dini, sosyal, kişisel riskler almamak için hep sembolleri kullanmayı tercih ettiğini görüyoruz. Çünkü daha güvenli, daha zararsız ve o duygusal mesafeyi daha iyi sağladığı düşünülüyor. Bu da

'insanbiçimcilik' dediğimiz 'antropomorfist' yaklaşıma işaret ediyor; fabl ve masalarda gördüğümüz, hayvanların ve nesnelere insanlaştırılması, hatta cinsiyetlendirilmesi. Dolayısıyla yine merkezinde insanın olduğu, insanın doğaya hakimiyetinin söz konusu olduğu ve hayvanların hep evcil halde karşımıza çıktığı, kendi doğalarında kendi meseleleri değil de; insanın sorunlarını meşrulaştıracak ya da çözüm sunacak yöntemlerle ele alındığını görüyoruz. Edebiyatta tabii ki semboller var. Mitolojiden itibaren var ya da eğretileme dediğimiz edebiyatın zaten aracı bu, mesela Kafka da *Dönüşüm*'de kullanır, ama çocuk edebiyatındaki asıl mesele, bunu başka bir şeyin aracı yapmak. Sembolik olarak değil de var olan sistemi meşrulaştıracak, normalleştirecek, gerçekliği inşa edecek bir araç olarak kullanılması. Aslında özellikle okul öncesi dönemde bu çok doğal bir şey, çünkü çocuk zaten eşyalarla, hayvanlarla konuşuyor ve insanbiçimcilik çok doğal bir süreç. Ama yaş büyüdükçe yazarlar bütün meseleleri suya sabuna dokunmamadan ele almaya başladıklarında sistemler ağı görünmez oluyor ve kapsayıcılıktan uzaklaşıyor. Son olarak, araştırmalar gösteriyor ki çocuk eşyayla değil, insanla bağ kurduğunda o özdeşleştirmeyi daha çok yapabiliyor. Biz güvenli sulara bir şeyleri açıklayalım derken aslında ana meseleden daha çok uzaklaşıyoruz, bağ kurmalarını zorlaştırıyoruz.

Özetle, kitapla kurulan bağ, kitabın araç olarak kullanılması, bu süreçte çocukların eylemlerinin başarı ve yetenek üzerinden değerlendirilmesi bakımından edebiyatın ve çocuk kitaplarının kapsayıcılıktan uzak ve ayrımcı olduğunu söylemek mümkün.

Burcu Meltem Arık, Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi, Doğa Oyunları Evi

Doğacı ve kuş gözlemcisi kimliğimle, okuduğum bazı metinlerdeki tartışmaları buraya taşımak istiyorum. Bunların da ağırlıklı kadınların ve queer bireylerin çalışmaları olduğunu belirtmek isterim. Çatlakların çok önemli olduğunu düşünüyorum ve çatlakları kadınların ve queer bireylerin çalışmalarında buluyorum. Eğitimin gündemden, andan, sokaktan, mahalleden, toplumdaki, yaşamdan, dünyadan kopuk olduğunu hepimiz biliyoruz. İndirgendi ve parçalara bölündü. Böyle bir ortamda, kapsayıcı eğitime Karen Barad'ın 'kırınım' [diffraction] perspektifinden bakarak başlayalım. Karen Barad, "Maddeler ve meseleler arası dolanıklıkları [entanglement], yani karşılıklı ilişkiselliği görünür kılan kırılma desenleri vardır. Bu

desenleri oluşturan tınlamalar ve ahenksizlikler vardır; uyum yoktur. Ama biz parçalılıkla bu ahenksizliği görmeyi, bunun üstünden atlamayı, kırılma desenlerini yani fark yaratan fark desenlerini kavramayı zorlaştırdık,” der. Bu nedenle de mevcut kurgu içerisinde kapsayıcılığın tahayyülünün zorlaştığını belirtir. “Ayrı ayrı parçalara, özelliklerine bakarak değil; sistemin bütününe bakarak, ama bunu da bu kısımları görerek yapmak nasıl mümkün?” sorusunu sorar. Bana kalırsa bu sorunun yanıtı için farklı farklı disiplinlerin bir araya geldiği bir sürü cem kurulması lazım. Dolanıklık kavramı bizlere insanın yerini de sorgulatabilir. İnsanı yüceltmeden ya da aynılaştırmadan farklı canlıların birbirlerine bağlılığını ortaya koyabilir. İnsanı insan yapanın neler olduğunu ve yoldaş türlerin insanın farklı özelliklerinin oluşmasına katkısını sormaya imkân verebilir.

Bazı çalışmalar ise ölümü kabul etmenin önemini altını çiziyor. ‘Kötü bilirdik, hakkımızı helal etmiyoruz bu eğitim sistemine’ deyip, ölümün inkârını reddedip, ölümü kabul edip başka türlü tahayyülleri mümkün kılmak önemli olabilir. Burada Val Plumwood’a atıf yapacağım. Plumwood’ın ölüme bakışı eğitim alanında da karşılığını bulmaya başladı. Ona göre “ölüm hikâyenin sonu değil; başka bir hikâyeye devam” edilmesi anlamına geliyor. Üstelik bunu da “başka bir dünyada ... değil”, “bu dünyada yaşamı farklı türlerle, çeşitlilikle güçlendirerek” yapmayı öneriyor. Bunu yapabilmek kapsayıcılık bakımından kritik. Ölümü kabul ederek yeni hikâyeleri tahayyül ederken niteliğe ya da tekniğe bakmayıp politik, toplumsal ve etik sorular sorulmasını öneriyor. Ben de kapsayıcı eğitim tartışmalarını açabilmek için iki etik, politik, toplumsal soruyu bu ceme sunuyorum:

1. gençlerin ‘evimiz yanarken eğitimin manası nedir?’ sorusu ile
2. doğa, eğitim ya da ‘doğa koruma’ alanında çalışanların ‘evin kendisi -dünya- ve yoldaş türler eğitimin amacına, yöntemine dair bize ne gösterir, ne anlatır?’ sorusu.

Bu iki soru kapsayıcılık tartışmalarında alan açabilir. 1,5 derece sıcaklık artışına doğru gidilen iklim krizini tartıştığımız bugün kapsayıcı eğitim ne için olmalı, neyi amaçlamalı? Gençler örneğin amaçlardan birinin eğitimin iklim krizine karşı protesto edebilmeyi öğretmesi olduğunu ortaya koyuyorlar.

Bu sorulara eşlik etmesi için birkaç önemli kavramı/tartışmayı daha paylaşmak istiyorum. Bunlardan ilki ‘evrensel ile *pluriversal*’ tartışmaları. Ve Vecchi,

eğitimde Reggio Emilia yaklaşımını ortaya koyduğunda çocuğun 100 dilinden bahseder. Eğitim ve kültürün çocuğun 100 dilinden 99'unu birer birer öldürdüğünü ifade eder. Eğitim ikilikler yaratır. Doğanın da yüzlerce dili vardır. Doğanın dillerini de ekonomik büyüme ve kalkınma anlayışı, bütünün parçalara ayrılması öldürür. Bugün yüzlerce dili olan milyonlarca çocuk evrensel tasarım odaklı bir eğitim sistemine uydurmaya çalışılıyor. *Pluriversal* tartışması yapanlar -*Common Worlds Research Collective*- “Bunu yapmalı mıyız?” diye soruyorlar. Belki de iyi niyetle kalkışılan ve sorunun evrensel tasarımla çözülmeye çalışılması sorun üretiyordur. Aynı tartışmayı yapanlar, evrensel tasarıma hümanist anlayışının hâkim olduğunu ve sorunun tam da insanın kendini konumlandığı o özel yer, insan merkezilik olduğunu belirtiyor. Kapsayıcı eğitimi tartışırken çerçevelerimizin önemli olduğunu bir göstergesi sayılabilir bu yaklaşım.

Anna Tsing'in 'polifonik' kavramı da kıymetlidir. O da çok sesliliğin hasarlı bir gezegende saygılı ve sorumlu bir şekilde yaşama sanatının birlikte, farklılıklarla icra etmesinin yollarını sorgular.

Donna Haraway, Val Plumwood ve Sibel Yardımcı'ya da atıfla 'topluluk' yaklaşımı ve 'dünyayla akrabalık' kavramlarına da değinmek isterim. Plumwood 'akrabalık' vurgusunu tüm organik dünyaya, hatta inorganik dünyaya, taş, toprağa yapmamız gerektiğinin altını çizer. Haraway'in önerdiği akrabalık vurgusu da benzerlik ve soy vurgusundan sıyrılır. Haraway, akrabalık tartışırken siborglarla, köpeklerle ve başka pek çok canlıyla yoldaşlığı sorgular. Sibel Yardımcı da hem Plumwood'u hem de Haraway'i çok kritik birkaç soruyla tartışır, Haraway'in akrabalık yaklaşımının “şimdinin adaletsizliğine, eşitsizliğine ortak bir cevap üretmek” olduğunu ifade eder. Peki bu ortaklığı nasıl üretebiliriz, birlikte iyi yaşamayı ve ölmeyi nasıl öğrenebiliriz, Antroposene karşı farklı türlerle, alışılmadık/beklenmedik akrabalıklar yani ittifak zincirleri nasıl kurabiliriz, arısıyla, kirpisiyle, taşıyla, binasıyla, insan topluluklarıyla herkesi nasıl kapsayabiliriz? Sibel Yardımcı, Haraway'in yoldaşlığın bulaşıcı olduğu yaklaşımının “bedensel bir etkileşimin yanı sıra etik ve politik yükümlülük” ifade ettiğini de belirtir. Tüm bu soruları sormak bu nedenle önemlidir.

Bu aşamada değinmek istediğim bir diğer kavram olan 'yükümlülüğü' de açacağım. Sibel Yardımcı Haraway'i tartışırken yoldaş türlerin ekmeği paylaştığı, dünyanın

sofrasında birlikte oldukları, yoldaşlığı üretenin de bu yükümlülük olduğunu belirtir. Yoldaş türlerin yok olma tehdidiyle karşı karşıya olduğu günümüzde yoldaş türlere karşı ayrı bir sorumluluk [responsability] çerçevesi çizilmesi gerektiğini ele alır. Haraway'in "bu sorumluluğu, [responsability], bir cevap (karşılık, etki) üretme kabiliyeti ve imkânı [response-ability] olarak tahayyül" ettiğini açıklar. 'Response - ability', yani olan bitene tepki verebilme, cevap verebilme.

Bütün bu kavramları düşünürken, hümanist eğitimden ekolojik eğitime, sosyal adaletten ekolojik adalete, insanları sadece sosyal varlıklar olarak anlamaktan ekolojik varlıklar olduğunu fark etmeye, insanın özne olma halinden insan ötesinin özne olma haline, dünya hakkında ders vermekten dünyayla beraber öğrenmeye, evrenselden '*pluriversal*'e, yani ezcümle sorduğum soru: Dünyayla birlikte oluş [become-with] nasıl mümkün olabilir? Dünyayla öğrenme sürecine nasıl gelebiliriz?

Son olarak yeni tartışılan bir kavramı daha ekleyerek ama açmayarak sözlerimi tamamlayayım. Bu paylaşımında ifade ettiğim bazı tartışmaları açanlar '*onarıcı tarım*'dan yola çıkarak '*onarıcı eğitim*' konuşmaya başladılar. Kapsayıcı eğitim bu çerçevede de değerlendirilebilir.

Nuri Kara, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Dijital Oyun Tasarım Bölümü

Ben dijital kapsayıcılık ve dijital kapsayıcı eğitim üzerine konuşacağım. Hatta üzerinde çalıştığımız bir projeye başlamak isterim. ÖZTEK adını verdiğimiz bir proje vardı. Bu, zihinsel engelli bireylerin yenilikçi ve farklı eğitim teknolojileriyle eğitimlerini desteklemek amacıyla yürüttüğümüz bir projeydi. İlköğretimden, orta öğretim, üniversite ve yetişkin eğitime kadar farklı seviyelerde bu tarz teknolojilerin kapsayıcı anlamda yaygın olarak kullanıldığını görmekle birlikte dezavantajlı gruplar ya da zihinsel engelli gruplar söz konusu olduğunda bu tarz teknolojilerle ilgili çalışmaların daha az olduğunu görmekteydik. Bizim projemiz de bu yenilikçi teknolojilerden hem akıllı, etkileşimli oyuncaklar dediğimiz, hem de klavye ya da fare kullanmayı gerektirmeyen ve çoklu dokunmalı etkileşimli masa, tahta uygulamaları dediğimiz veya aynı zamanda vücut hareketliliğiyle kullanılacak doğrudan etkileşimli çoklu ortam yazılımlı dediğimiz üç farklı teknoloji kullanmış olduk. Akıllı etkileşimli oyuncaklar 'karma gerçeklik' adını

verdiğimiz, hem gerçek teknolojilerin, fiziksel ürünlerin doğrudan sanal dünyaya etkileşimlerine olanak sağlayan, pelüş oyuncakları kullanabildiğimiz, pelüş oyuncakları sanal dünyaya bir şekilde yansıtarak orada animasyonlar üretebildiğimiz ve zihinsel engelli çocukların kendi hikâyelerini oluşturabildikleri, yaratıcı olarak kendilerini ifade edebildikleri, orada var olan hayvanları konuşturabildikleri, dolayısıyla bireysel gelişimlerini destekleyebilecek bir ürün ortaya çıkarmaya çalıştık. Diğer taraftan klavye ya da fare kullanmayan, sadece tablet üzerinde dokunmatik olarak sayıları tanıma, resimleri tanıma gibi uygulamalarda da doğrudan temel el hareketleriyle öğrencilerin farklı becerileri edinmelerini hedefledik. Son teknoloji de kinect teknolojisi kullandığımız teknolojiydi. Burada da amacımız çocukların sosyal, günlük yaşam becerilerini geliştirebilecekleri, temel becerilerini sergileyebilecekleri bir alanı, doğrudan fiziksel vücutlarını sanal ortama aktararak onun üzerinden bu becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam yaratmaktı. Bir yandan, devasa eğitim teknolojileri büyüyor. Öte yandan, zihinsel engelliler için bire bir eğitim ön plana çıkarılıyor, eğitimciler bu noktada sadece var olan müfredatla yetinmek durumunda kalıyor. Bu nedenle, bu projenin sonucunda çok olumlu dönüşler aldık. Çocukların becerilerinde gelişme olduğunu gördük, aileleriyle konuştuğumuzda farklı teknolojileri kendi eğitim ortamlarına adapte etmelerinin faydası olduğunu görmüş olduk.

Buradaki önemli olan noktalardan biri şu: Dijital kapsayıcı eğitim derken sadece bu teknolojilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesi yeterli mi? Yani burada metotların, stratejilerin ve taktiklerin önemi yok mu? Bu zaten daha 'Kozma-Clark debate' tartışmasından geliyor, çokça tartışılan bir konu. Burada önemli olan sadece teknolojileri entegre etmek değil, farklı hedef gruplarına yönelik, onların öğrenme stratejilerini destekleyebilecek, ihtiyaçlarını giderebilecek, farklı öğretim yöntem ve metotların uygulanması çok önemli. Dolayısıyla dijital teknolojik kapsayıcılık bağlamında, sadece teknolojileri yığmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Aynı zamanda bu teknolojileri eğitici ya da tasarımcı tarafından vermek de yeterli olmayacaktır. Dolayısıyla burada çocuk temelli ya da öğrenen temelli bir tasarımın, bir yaklaşımın ön planda olması önemli görünmektedir.

Buradan şuraya geçeyim. Özellikle pandemi döneminde çevrimiçi eğitimin, dijital eğitimin çok üzerinde durulmaya başlandı. Dijital teknolojilerin gerçekten kapsayıcılığı geliştiren, her öğrenenin istediği zamanda, mekân fark etmeksizin,

istediği kaynaklara erişebileceği, etkili ya da avantajlı bir durum sunup sunmadığı da tartıřmalđ bir konu. Eğer biz dijital kapsayıcılığı konuşuyorsak, dijital erişimi de konuşmamız lazım. *'Dijital divide'*, 'dijital bۆlünme'yi konuşmamız lazım. Dijital teknolojileri eğitime entegre ederek kapsayıcılığı sağlayabiliriz ama sosyoekonomik koşullar nedeniyle ya da coğrafi koşullar nedeniyle bu teknolojilere ulaşamayan ۆđrenciler ya da bۆlünmüřlük nedeniyle ۆlkenin bir kısmđ gerçekten refah seviyesi yۆksek şekilde bunları kullanabilirken diğer kısmđ bunlara erişemiyorsa, bunları kullanamıyorsa, bu ۆnemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu ۆç terimin bir arada kullanılması gerekir.

Bir diğer nokta da şu: Endüstride 4.0 değerinden bahsediyoruz, bulut teknolojileri, yapay zekâ teknolojileri, bۆyۆk veri, veri analitikleri kullanıyoruz. Ama burada da dijital okuryazar olmayan ۆđrenenler ya da bireyler karşımıza çıkıyor. Var olan teknolojik sorunlar karşısında ne yapacağını bilemeyen, temel bir sorunu kendi çözemeyen, bu noktada yardım almak zorunda kalan kişiler var. Dolayısıyla dijital okuryazarlık aslında ۆzellikle eğitim tabanında ilk eğitim dۆzeylerinden itibaren verilmesi gereken bir beceridir.

KAPSAYICI EĞİTİM: KESİŞİMSSEL VE DİSİPLİNLERARASI PERSPEKTİFLER ÇALIŞTAYI

8 Mayıs 2021

2.Oturum

Konuşmacılar:

Çetin Çelik:	Koç Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü
Dilara Koçbaş:	Yeditepe Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Mine Derince:	Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Anglistik und Amerikanistik
Özer Öztürk:	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Matematik Bölümü
Z. Hande Sart:	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Çetin Çelik, Koç Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

Basit ama cevap vermesi zor bir soruyla başlamak istiyorum: Makro eğitim politikaları dışlayıcıyken okullardaki mikro alanlarda kapsayıcı ve özgürleştirici alanlar tesis etmek mümkün mü ya da ne kadar mümkün? Ya da eğitim alanındaki kapsayıcılık tartışması eğitim alanında mı başlayıp bitiyor? Bu soruyu tartışmaya açmak için Serkan Turgut ile kısa bir süre önce bitirdiğimiz bir makaleden örnekler vererek ilerlemek istiyorum. İzmir'in Bayraklı ve Menemen ilçelerinde lise düzeyindeki Kürt gençlerden derinlemesine görüşmeler yoluyla topladığımız veriler aslında Kürt gençlerin etnik kimliklerinin nasıl damgalandığını bildiklerini, fakat buna karşı pasif kalmayarak damgayla nasıl başa çıkma stratejileri geliştirdiklerini gösteriyor.

Bulgularımız Kürt gençlerin özellikle iki tür damga ve ayrımcılıkla karşılaştığını gösteriyor: Birincisi 'etnik mensubiyet ve göstergelerinden rahatsız olunması'. Bu

damga okul ortamında öğrencilerin Kürtlüklerinin yok sayılması; Kürtlüklerine ilişkin göstergelerin rahatsızlık yaratması, Kürt olmalarının ‘açığa’ çıkması sonrasında ilişkilerinin bozulması ve Kürt oldukları için yaşadıkları dışlanma olarak tezahür ediyor. Bazı görüşmeciler, okul ortamında Kürt etnik kimliğine ilişkin bilinçli bir sessizlik olduğunu; onların tarihine, kültürüne ilişkin hiçbir bilgilendirme yapılmadığını belirtiyorlar. Onlara göre ‘Kürt’ sözcüğü sadece tarihteki olumsuz olaylarla birlikte anılıyor. İkinci damga ise ‘terörist damgası ve vatana bağlılığın sorgulanması’. Okul içinde çok değişik şekillerde tezahür eden bu damga, bizce Kürtlerin yoğunlukta yaşadığı bölgelerde önemli bir oy desteğine sahip olan HDP’nin terör örgütüyle eşdeğer olduğu söyleminin yaygınlaşmasına, Kürtlük ve terörizm arasındaki bağın güçlenmesine ve bu nedenle de Kürt gençlerine şüpheyle bakılmasına ve onların vatana bağlılıklarının sorgulanmasına yol açıyor.

Öte yandan, gençlerinin bu damgaları pasif şekilde kabul etmediğini ve onlarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ortaya koyuyor. Peki nedir bu stratejiler ve nasıl işliyorlar? Birinci strateji ‘söylemsel olarak karşı koyma’. Yani kendileri bir damgayla karşılaştığında karşı tarafın aslında düşündüğünün yanlış olduğunu onlara anlatmaya çalışıyorlar sözel olarak. İkincisi ‘bilinçli tepkisizlikle karşılık verme’. Bu strateji genelde sınıf ortamında yalnız kaldıklarında kullanılıyor. Bunun yanı sıra öğretmen gibi otorite figürlerinin aslen damgayı savunduğu durumlarda; söylemsel olarak damgaya karşı çıkmamanın öngörülebilir şekilde bir çatışma ya da kavgaya yol açabileceği durumlarda tercih ediliyor. Öğrencilerin damgayla başa çıkma stratejilerinden üçüncüsüyse ‘damgaya karşı bireysel sorumluluğu üstlenme ve mağduru suçlama’. Bu stratejide kişi etnik grubuna atfedilmiş damgaya karşı koymak yerine, kendisiyle etnik grubu arasında bir ayırım yapıyor ve bu etnik grupta bulunan olumsuz özelliklerin kendisinde olmadığını bireysel olarak göstermeye çalışıyor. Diğer bir deyişle “ben onlardan değilim”, ya da “Kürtler gerçekten de biraz düşünüldüğü gibi ama ben onlardan değilim” gibi bir strateji. Dördüncü stratejiyse en çok kullanılan strateji: ‘Kaçınma stratejisi’. Öğrenciler bu stratejiyi etnik kimliğin gizlenmesi veya çatışma yaratabilecek durumlardan kaçınmak için kullanıyorlar. ‘Etnik kimliği belli etmeme’, ‘ele vermeme’ gibi stratejiler bunlar.

Bu bulgular bize kapsayıcı eğitimin okulda tesis edilebilirliği açısından ne anlatıyor? Öncelikle damganın içeriklerinin boşlukta oluşmadığını, o bağlamdaki tarihsel

söylemsel repertuvardan beslendiğini gösteriyor. Öyle ki örneğin siyahların ABD’de düşük okul performansı işaret edilerek IQ geriliğiyle damgalanması nasıl ABD’deki uzun kölelik tarihinin çarpıtılmasıyla ilişkiyse, Kürtlerin de ayrılıkçı olduğu, terörist olduğu çarpıtması da bu topraklardaki politik, ideolojik repertuvarla ilişkili görünüyor. Damgaya karşı koyma stratejileri de aslında boşlukta oluşmuyor; bunlar da tarihsel bağlamsal repertuvarlardan besleniyor. Örneğin, görüştüğümüz Kürt gençler arasında en yaygın baş etme stratejisi olan ve nereli olduğunu söylememe, ismini ters söyleme gibi pratiklerle karşımıza çıkan ‘etnik kimliği belli etmeyerek damgadan kaçınma’ stratejisinin Türkiye bağlamında Kürt etnik kimliğinin itibarsızlaştırılabilir bir kimlik özelliği göstermesiyle ilgili olduğunu düşünüyoruz. Kürtlerin Türklere ırksal, biyolojik olarak ayrışmaması ve benzer dinsel ve geleneksel özellikler paylaşması, Kürt öğrencilerin damgadan korunmak için ‘kaçınma stratejisini’ etkin bir şekilde kullanmasına olanak verdiği görüşündeyiz. Mesela bu strateji ABD’deki bir siyah için ya da İsrail’deki bir Arap Yahudi için kullanılması oldukça güç bir strateji. Eğer damga ve damgayla baş etme stratejileri boşlukta oluşmuyor, toplumsal tarihsel repertuvarlardan besleniyorsa, o halde eğitim politikalarının dışlanan grupların kapsamı, o bağlamdaki tarihsel söylemsel repertuvarları eleştiriye tabi tutarak, yapı sökümüne uğratarak yapılmalıdır. Bir başka deyişle, kapsayıcılık, ‘güçsüz’, ‘noksan’, ‘zayıf’, ‘eksik’ olanın teknik bir şekilde insancıl amaçlarla merkezce içerilmesiyle değil, aksine hem merkezin damga ve ayrımcılıklarını üreten hem de ezilenlerin damga karşıtı stratejilerini besleyen tarihsel koşul ve söylemlerin analizini açığa çıkararak mümkün olabilir. Ben bunu kısmen ABD’de ırk etrafında gelişen ‘renk körlüğü’ tartışmalarına benzetiyorum; ‘renk körlüğü’ nasıl gerçekçi değilse ve ırkçılığa yol açıyorsa, güç ilişkileri de tarihsel açıdan açık açık sorgulanmadan farklılık politikaları geliştirilemez. Ancak bunu yapmak ne yazık ki eğitim verenlerin bilinçlenmesinden ziyade kurumsal aklın dönüşmesiyle ilgili görünüyor; zamansızlıktan ayrıntıya giremiyorum ama Burke vd. (2013) çalışmalarında bir kurumdaki çalışma koşullarının kuruma girenlerin hareket ve tutumlarını ona göre ayarladığı bir nevi kolektif habitus homolojisinden bahsediyor. Buna göre, toplumsal tarihsel repertuvardan beslenen kurumların kolektif habitus homolojisi, öğretmenlerin bireysel görüş ve eylemlerini aşar ve kurumun içinde onları şekillendirir. Ben de çalışmalarımda öğretmenlerin kişisel görüşleri ile kurum kültürü arasında

uyuşmazlıklar olduğunda, okul kültürünün baskın çıktığını defalarca gördüm. Örneğin, çok kültürlü kapsayıcı eğitimi benimseyen kişisel görüşlere rağmen, tek kültürlü ayrımcı kurumun kolektif habitus homolojisi okuldaki tutum ve eylemleri önemli derece şekillendiriyor.

Değinmek istediğim son iki nokta da Şu Şekilde: Birincisi, kapsayıcılık yıkıcı bir eleştirelilikle gelmeli, insancıl bir içerme ile değil. O yüzden kapsayıcılık tartışmasını safdilli hümanizmden kurtarmak gerekir. İkincisi, her ne kadar kurum içi aktörlerin bilinçlenmesi önemli olsa da gerçek dönüşümü yaratan yukarıdan gelen politikalar ve kararlar olarak görünüyor. Burada İdil Işıl Gl’n tartışmaya açtığı hukuki ekosistemi önemsiyorum; ona ek olarak kültürel norm ve beklentilerin (yani repertuarların bile) ğretmenlerin alan açıcı Şekilde eyleme geçmesinin önünde engel olduğunu düşünüyorum.

Dilara Koçbaş, Yeditepe Üniversitesi, İngilizce ğretmenliği Bölümü

Eğitim ve toplumdilbilimin çalışma alanlarından baktığımızda kimleri ve hangi deneyimleri kapsayamıyoruz? Ben konuşmamda bundan bahsetmek istiyorum. Hepimizin bildiği gibi, Türkiye’de tüm okullarda okuma-yazma ğretimi anadili Türkçe olan çocuklara okuma-yazma öğretmeye göre tasarlanmış durumda. Anadili Türkçe olmayan ocuklar, Kürt ocuklar, okula başladıklarında Türkçe seviyelerine bakılmaksızın Türkçe konuşan çocuklarla aynı programda okuma-yazma öğrenmeye çalışıyorlar. Suriyeli ocuklar buna bir istisna oluşursa da Kürt ocuklar için veya ailesinde Arapça öğrenerek okula başlayan çocuklar için hâkim model bu. Bu gruptaki çocukların bazılarının Türkçeleri en azından dersi takip etmek için yeterli olabiliyor. Ancak bazılarının Türkçe becerileri dersi takip etmeye bile yetmiyor. Beklenen hem Türkçe öğrenmeleri hem de aynı zamanda okuma-yazma öğrenmeleri. Burada hâkim olan yaklaşım Şu: Yüzme bilmeden havuza atılan ocuk gibi bu çocuklar da ya batacaklar ya da bir Şekilde yüzmeyi öğrenecekler. Yani Türkçe ile beraber okuma-yazmayı öğrenecekler. Modelin adı tam da bu aslında: ‘*submersion*’ yani ‘daldırma modeli’. Bu süreçte çocuğun anadilinden ikinci dili olan Türkçeye geçişi, iki dil arasında bir köprü kurularak kurgulanmıyor. Onun yerine çocuğun 7 yaşında okula başlayana kadar anadili aracılığıyla biriktirdiği tüm bilgi ve becerileri sınırlanmış oluyor. İki dil arasında bir geçiş tasarlanmış olsa,

Türkçe birinci dil becerilerinin üstüne oturacak ve çocuğun iki dilini de verimli bir şekilde kullanabilme becerisi desteklenmiş olacak. Ancak çocuğun birinci dil repertuarı sıfırlandığında Türkçe sağlam bir dilsel ve bilişsel temel üzerine oturamıyor. Temel eğitimin sonucunda her iki dilde de akademik ve bilişsel gelişim engellenerek ilerlemiş oluyor bu çocuklar için. Bunu Cummins ‘arttırıcı/eksiltici çiftdillilik’ diye tanımlıyor. Yani bu çocuklarda ‘arttırıcı çiftdillilik’ yerine ‘eksiltici çiftdillilik’ durumu gerçekleşmiş oluyor. Hem Türkçeleri hem anadilleri engellenmiş oluyor. Çevrimiçi eğitim sürecinde bu durumdaki çocuklar eskiden yüz yüze eğitimde olduğundan çok daha fazla olumsuz etkilendiler çünkü Türkçeleri yetersiz olarak ekran karşısına oturduklarında onlara yardımcı olacak birçok araçtan mahrum kalmış oldular. Dolayısıyla çevrimiçi eğitim sürecinde daha çok dışarıda bırakıldılar.

Diğer bir durum da şu: Bu gruptaki bazı çocuklar okula başladıklarında arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle iletişim kuracak kadar Türkçe konuşma becerileri gelişmiş olabiliyor. O zaman öğretmenler çocukların sözlü Türkçe becerilerine bakarak okuryazarlığı, Türk arkadaşları kadar hızlı ve kolay öğrenebileceğini varsayıyorlar. Kürt aileler de bu şekilde yaklaşabiliyor. Evde çocuğun anadilini desteklemek yerine “onunla Türkçe konuşursam okula başladığında işi kolaylaşmış olur” yaklaşımı ailelerde hâkim olabiliyor. Evde birinci dil becerilerini desteklemek yerine okul için yetersiz olabilecek bir Türkçe kazandırma yoluna gidebiliyorlar. Ancak Türk aileden gelen çoğu çocuk bile temel eğitimin sonunda olması gereken akademik düzeye erişememiş oluyor. Mesela PISA sınavındaki sorulara cevap veremiyor.

Burada vaktimiz olup da tartışabilseydik PISA gibi sınavların okul okuryazarlığı becerisine yani yazılı metinden bilgi edinme becerisine dayandığından söz ederdik. Kısaca değinecek olursam, okul okuryazarlığının, konuşma dilinden farklı bir dinamiği var ve farklı beceriler gerektiriyor. Sözlü dil becerisi gelişmiş olan çocuklar --ki buna anadili Türkçe olan çocuklar da dâhil-- eğer okul okuryazarlığının gerektirdiği karmaşık ve soyut dil yapılarını öğrenebilecek bir dilsel altyapı geliştirememişlerse eğitimin ileri basamaklarında dışarıda bırakılıyorlar. Çünkü okul dediğimiz kurum, toplumda hâkimiyet kazanmış sosyal grubun bilgi ve becerileri üzerine kurulmuş; standart dil dışındaki Türkçe’nin diğer ağız ve lehçelerini

dışlanması bunun bir örneği. Mesela bizim derslerde öğrenciler Türkçe'nin başka ağız ve lehçelerini konuşuyorlarsa bile okulda bunu sakladıklarını söylüyorlar.

Benzer şekilde, okulda öğretilen okuryazarlık becerileri iş hayatında gerekli olan beceriler dışındaki okuryazarlık becerilerini kapsamıyor. Mesela Kur'an okuryazarlığını, dini okur-yazarlığı kapsamıyor. Türkiye'de çok sayıda ailede çocukların gördüğü bir pratik olan Kur'an okur-yazarlığının okulda yeri olmadığını söyleyebiliriz. İki tür okuryazarlık da farklı beceriler üzerine kurulmuş. Bunların sosyal ilişkileri de farklı. Mesela öğretmenlerin çocukları okulda da başarılı olur çünkü öğretmen evde okul okuryazarlığını desteklemeyi bilir. Ancak okulla sağlıklı bir ilişki kuramamış anne-babaların çocukları, ailede okul okuryazarlığını destekleyici pratikler bulamıyorlar. Sonuç olarak eğitimin ileri basamaklarında kendilerine yer bulamıyorlar. Çünkü ailede gördükleri pratiklerin okulda bir yeri yok. Örneğin, okullaşmanın etkisiyle sözlü dil, sözlü anlatım öğelerini artık dışlıyoruz ve bunu giderek kaybediyoruz. Okul okuryazarlığı çok hâkim ve prestijli bir form olunca da çocuk okuldan uzak olan ailesine dönüp baktığında oradaki pratikleri değersiz görüyor. Çünkü ailesindeki bilgi ve birikimin yerine okulda öğretilenleri koymak zorunda. Bunu yapamazsa bir sonraki basamakta dışarıda kalacak. Kapsayıcılık bağlamında baktığımızda, olması gereken aileden okula, okuldan aileye doğru çift yönlü bir etkileşim olması. Burada '*funds of knowledge*' yaklaşımına atıfta bulunmak gerekiyor. Elbette çocuklar aileden okula boş bir zihinle gelmiyorlar; bagajları dolu bir şekilde geliyorlar. Yani aileden okula bagajlarını getiriyorlar aslında. Baktığımız zaman ailedeki farklı okuryazarlık türlerinde geliştirilen becerilerin çocuğun okul okuryazarlığı gelişimini desteklemek için kullanılabileceğini görüyoruz. Mesela okula gitmemiş bir anne Kur'an okumayı öğrenmişse çocuğu okuma-yazma öğrenirken, Kur'an okurken öğrendiği becerileri oraya transfer edebiliyor. Ama bu potansiyeli biz okullarda dışlıyoruz. Ben dezavantajlı ailelerle çalışan öğretmenlerden veri toplarken şunu gördüm: Öğretmenler çocuğun bagajındakiler okula uymuyorsa o bagajın içindekileri silme eğilimindedir. Çünkü okulda bir uyum problemi yaşattığını düşünüyorlar. Sınavlarda çocuğun bir şansı olması için bunların silinmesi gerektiğini düşünüyorlar. Çünkü ölçme ve değerlendirme yöntemleri kapsayıcı değil. Farklı epistemolojileri, farklı bilme yöntemlerini, farklı pratikleri biz eğitimin içeriğinde kapsamayı başarsak bile ölçme ve değerlendirmede bunlar yoksa kapsayıcı bir içeriğin toplumda yaygınlık

kazanması zor oluyor. Birkaç prestijli okulda marjinal bir şekilde kalıyor ama yaygınlık kazanmıyor.

Okul okuryazarlığını düşündüğümüzde önemli ve güncel bir konu da şu: İnternet, teknoloji, küreselleşme gibi faktörlerin etkisiyle okulda öğretilen okuryazarlık pratikleri de artık gerçek dünyada gerekli olan becerilerden giderek uzaklaşıyor. Mesela okulda öğrettiğimiz bilgiyi arayıp bulma, bilgiyi işleme becerileri gündelik hayatta her şeyi *google*'a soran insanların ihtiyaç duydukları becerileri kapsamıyor. Bu açıdan okul okuryazarlığının dayandığı bilgi ve becerilerin de bir dönüşüm geçirmesi gerektiğini düşünüyorum.

Mine Derince, Humboldt-Universität zu Berlin

Ben “Dil eğitiminde kapsayıcılık yani kapsayıcı eğitim nasıl mümkün olabilir?” sorusunu ele almak istiyorum.

Kapsayıcılığı bir yöntem olarak biz okul programına nasıl dâhil edebiliriz? Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kullandığımız metinler, dil kitapları ne kadar kapsayıcı ya da ne kadar kapsayıcı değil? Kullandığımız bütün bu materyaller, ders kitaplarımız, metinlerimiz; kimi, neyi kapsamıyor? Bu soruların cevabını bize eleştirel pedagoji veriyor. Eleştirel pedagoji eğitimin anlamını, sebebini bize sorgulatan bir yaklaşım. Bu yaklaşıma göre müfredat, sınıf pratiklerimiz, değerlendirme sürecimiz diyalog ve uzlaşma üzerine kurulmalı. Zaten Paulo Freire'den besleniyor. Bu bağlamda ‘neyi kapsıyoruz?’ sorusundan ziyade ‘neyi kapsamıyoruz?’ sorusu önemli. Bunu düşünmemiz gerekiyor. Bizlere görünmeyen, bizlerden gizlenen nedir? Verilen, sunulan bilgi kimindir? Penycook buna ‘*interested knowledge*’ diyor. Türkçe’ye ‘çıkar gözetilen bilgi’ diye çevirebiliriz belki. Yani materyali ve dünyayı kimin gözünden okuyoruz? Kimin gözünden kabul ediyoruz? Freire ‘*critical reading of reality*’den, yani gerçeği eleştirel bir bakış açısı ile okumaktan söz eder. Sadece kelimeyi değil, dünyayı okuyabilmemiz gerektiğini söyler. Peki biz dünyayı sınıf içindeki kitaplardan, materyallerden, metinlerden nasıl okuyabiliriz? Bir metni birçok farklı pozisyonlardan okuyabiliriz. Bir metnin birçok katmanı vardır. Öğrencilerin bu katmanlara ulaşabilmesi çok önemli. Metnin farklı kimlikleri var: Din, dil etnisite, sınıf, cinsiyet vs. Peki biz kitaptaki metinleri aslında

kimin gözünden okuyoruz? Yazarın, yazarların, yayınevlerinin perspektifinden okuyoruz. Öğretmenler ne yapabilir öğrencileriyle sınıflarında? Bunu ‘kapsayıcılık’ adı altında nasıl dönüştürebilirler?

Ben uzun yıllar Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık kurumlarında çalıştım. Orada öğretmen adaylarıyla bu konularda çalışıyordum ve şu sorular üstüne çalışıyorduk: Müfredatlarda nasıl eleştirel bir perspektif geliştirebiliriz? Metinleri nasıl dönüştürebiliriz? Ders kitaplarında ‘yama’ şeklindeki konuları nasıl daha farkındalık yaratarak çalışabiliriz? Size yaptığımız çalışmalardan birkaç tane örnek vermek istiyorum. Bir ders kitabımızda ‘başarı’ teması vardı. Bu temalar zaten çok benzer temalardır: Ya başarıdır, ya bilimdir, ya eğitimidir, ya yemektir. Öğretmenimiz kitaptaki konuyu aldı, tartıştı, konuştu, metnini okudu. Öğrencilerle soruları cevapladılar. Bu çok klasik bir kısımdır. Biz buna eleştirel pedagojide ‘*descriptive phase*’ diyoruz, ‘tanımlayıcı aşama’. Bundan sonraki aşamalar çok önemli. ‘*Personal interpretive phase*’ dediğimiz aşamada, yani ‘kişisel yorumlayıcı aşama’da öğretmen öğrencilerin kitaptaki konuyu kendi hayatlarına taşımalarını, kendi tecrübelerini sınıflarına taşımayı istedi. Kendi birikimlerini, kendi tecrübelerini sınıfa yansıttılar. Örneğin “Ben başarılı biri olan şu insanı tanıdım”, “Şöyle bir insan benim için bundan dolayı başarılıdır.” Daha sonra öğretmenimiz farklı metinler, farklı görseller, eleştirel perspektifler, farklı alternatifler getirerek öğrencileri şaşırttı. Burada önemli olan öğrencinin konuyu biraz daha sorgulayabilmesi, algılayabilmesi. Değişik materyaller getiriyor. Yani ana akım içerikler getirmiyor. Mesela şu soruyu sordu: “Yazar kimi başarılı bulmuş?”, “Kitabın görseline dikkat ettiniz mi?” Öğrenciler merak edip hemen dönüp baktılar.

Birinci Görsel: Ders kitabından alınmış, ünite kapak resmi. Açık mavi arka plan üzerinde beyaz tenli sarı saçlı ve mavi gözlü genç bir erkek her iki elini de yumruk şeklinde havaya kaldırmış ve ağzı açık bir şekilde gülümseyerek yükseğe bakıyor. Sayfanın sağ üst köşesinde büyük puntolarla yazılmış “Success” ve sol üst kısımda “3” rakamı yer alıyor. Sol üst kısmına iki adet, sağ alt kısma bir adet metin kutusu yerleştirilmiş.

Öğrenciler şaşırdılar. “Kim bu?” diye sordu öğretmen. “Beyaz tenli, mavi gözlü, genç, yakışıklı bir adam. Kuzey Avrupalı olabilir. Başarı bu muymuş?” Bunu

tartıştılar. Öğrenciler bunu tartışırken “Bunu nasıl hiç fark etmemişiz?” dediler; diğer konuları merak ettiler; dönüp diğer konulara baktılar.

Bir başka örnek de şu şekilde:

İkinci Görsel: Ders kitabından alınmış, ünite kapak resmi. Çimlere dirsekleri üzerinde uzanmış beyaz tenli ve kumral saçlı genç bir yüzünü güneşe dönmüş ve kulaklığı ile müzik dinliyor. Sayfanın sağ üst köşesinde büyük puntolarla yazılmış “Leisure” ve sol üst kısmında “5” rakamı yer alıyor. Sayfanın sol alt kısmına üç tane metin kutusu alt alta yerleştirilmiş.

Bu görsel üzerine uzun uzun konuşmayacağım; burada da hararetli tartışmalar oluştu. Tartışmanın sonucunda öğrenciler editöre cinsiyet ayrımcılığı üzerine mektuplar yazdılar ve bu editöre ulaştı. Bu son aşama çok önemli: ‘creative action phase’; yani ‘yaratıcı eylem aşaması’. Öğrencilerin tartışmayı sahaya, hayata taşıması açısından çok önemli.

Bir başka örnek: Mesela çevre ile ilgili bir çalışmada belediyelere gitti öğrenciler; çöplerle ilgili sorular sordular: Nasıl toplanıyor, hangi saatlerde toplanıyor? Belediyelerden aldıkları cevaplardan sonra gidip sokaktaki çöp toplayıcıları ile görüştüler, onların hikâyelerini dinlediler, onlardan ekmeklerinin nasıl ellerinden geçtiğini dinlediler. ‘Yemek’ konusundaki bir başka çalışmada organik pazara gittiler. “Bu pazar hangi semtte kuruluyor?”; “Kim kuruyor bu pazarı?”; “Kimin tekelinde?”; “Alıcısı kim, satıcısı kim?”; “Ürünler nasıl?”; “Sertifikasyon ne demek?”; “Organik pazarda kimler yok; niye yok; neden kapsamamış; kim kapsamamış?” sorularını sormak önemli.

Özer Öztürk, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Matematik Bölümü

Ben Dilara Koçbaş ve Mine Derince’nin açtığı tartışmaları devam ettirmek adına dil üzerinden başlayayım. Matematik eğitimi genelde öğretmenin anlatmasıyla, tahtaya yazmasıyla, kitaptan okunarak öğrenilecek şekilde kurgulanmış durumda. Hemen hemen bütün dünyada böyle. Türkiye’de büyük ağırlıkta böyle. Bu, çocuğun erken yaşlardaki dil becerisine çok bağlı ve en büyük ayrımcılığı aslında bu yaratıyor. Sosyoekonomik seviyesi yüksek okullar da dâhil olmak üzere sınıfa girdiğinizde matematik dersinde öğretmen hemen size söyler: “Şu öğrenciler üniversite

sınavında başarılı olacak”; “Şunlar orta düzeyde başarı gösterecek”; “Şu öğrencilerin hiç şansı yok.” Bu durum büyük oranda değişmez. Yani eğitim sistemimiz aslında ilkokuldan itibaren dil üzerinden matematiği öğretmeye çalışarak bir ayrımı başlatıyor ve bunu hiç değiştirmeden devam ettiriyor. En büyük sorun bu.

İkincisi, matematik dersi genel olarak kaygının da yüksek olduğu bir ders, ‘mikro dışlama’ denilen durumu en çok oluşturan derslerden biri bence. Eğer bir çocuk matematiği anlamamaya başlamışsa o zaman matematikte kendini ifade edemeyecek. O, o sınıfta artık yok; o ders boyunca: “Bir an önce bitmeli bu ders.” Elbette bütün bunlar ölçmeyle de bağlantılı. Üniversite sınavı gibi, liseye geçiş sınavı gibi çoktan seçmeli bir sınava hazırlama süreci böyle bir durumu yaratıyor.

Öğretim programları aslında “matematiği çocuklara niye öğretiyoruz?” diye çok iyi düşünüldüğü sonra hazırlanmalı. Mevcut müfredat, “çocuklar hangi yaşta neleri yapabilir?” diye düşünülerek hazırlanmış bir müfredat. Müfredatta sene sene, konu konu, hafta hafta, ders ders, küçük küçük parçalara ayrılmış ve bu küçük parçalar tek tek anlatılıyor. Bunun ne kadar başarılı olduğunu da görmek istiyoruz. Onun için de çoktan seçmeli sorularla kolayca ölçülebilen şeyleri ölçüp “şu kadar başarılıyız” diyoruz. Ama başarı bu şekilde ölçülmeye başladığında bu ‘amaç’ olmaya başlıyor. Dolayısıyla eğer sınavda sorulabilecek bir soruyu çözenin kolay anlaşılabilir bir yöntemi varsa öğretmenler, okullar, programlar bu yöntemleri vermeye başlıyorlar. Bu da bizim temel amaçlarımızdan sapmamız demek. Programın dejenere olması demek. Yani matematik eğitimi son derece dejenere olmuş durumda. Çocuklar açısından bir anlam taşıyor. Niye öğrenildiği anlaşılıyor. Küçük küçük bilgiler ve prosedürlerden oluşmuş durumda. ‘Matematiksel yaratıcılık’ dediğimiz, ‘muhakeme yeteneği’, ‘karmaşık durumları analiz edebilmek’; bunlara ancak matematikteki temel becerileri belli bir üstünlükte gösterebilen öğrencilerin ulaşmasına izin veriyoruz. Onlar belli bir yaşa geldikten sonra onlara ayrı elit eğitimleri alıp orada bu yöntemleri göstermeye başlıyoruz. Halbuki her aşamada bunların yapılması lazım.

Bizim temel dertlerimizden biri öğrencilerin üniversiteye yeterli matematiksel kavrayışla, becerilerle gelmemesi idi. Erken yaşlarda bir şeyler yapmak gerektiğini gördük. Bizim yaptığımız taramada şu çıktı: Dil becerisi üzerinden gitmemek,

çocukların düşünebileceği araçları onlara sunabilmek için somut materyaller kullanmak gerekiyor. İkincisi, çocukların bir amaç doğrultusunda matematiği talep ederek, isteyerek öğrenebilmeleri için en iyi yollardan biri oyunlar kurgulamak, ama bu oyunların da matematiği yapay bir şekilde içermemesi lazım veya "hadi işin içinde matematik de olsun" deyip zorla matematik koymaya çalışmamak lazım. Matematik doğal bir şekilde orada duruyorsa anlamlı. Oyunları böyle tasarladık. Şu da artık her yerde kabul edilen bir durum: Dokunarak öğrenenler var, hareketli öğrenmeyi tercih eden çocuklar var, farklı öğrenme türleri var. Oyunların da bu spektrumu tarayacak şekilde çeşitlenmesi gerekiyor. Bazıları iki kişilik, bazıları daha kalabalık gruplarda oynanıyor. Çocuklarla bu şekilde çalışma yapınca şunu görüyoruz: Çocuk bizim onlara öğretmeye çalıştığımız müfredatta yer alan yöntem yerine kendisine uygun yaklaşımı keşfediyor. Örneğin, disleksisi olan bir çocuk daha kolay uygulayabileceği bir toplama yöntemi keşfediyor. O yöntemi keşfettikten sonra tartışıyorlar, herkes öğretmenin yönlendirmesiyle kendi sonuçlarını tartışabiliyor. Kendini ifade etme olanağı buluyor ve bu yöntemleri birbiriyle kıyaslamayı öğreniyor. Anaokul ve ilkokul için böyle bir program geliştirdik.

Bir yanda da matematiğin şöyle yönleri var: Seçim yapma, karar alma, paylaşma, uzlaşma mekanizmalarının matematikleri var. Lise seviyesinde matematik bunlar, ama müfredatta yer almıyor. Halbuki yer alması gerekir ve yer alsa hem öğrenci hayatı boyunca kullanabileceği matematiksel bilgileri edinmiş olur, geliştirmiş olur hem de bunun sınıf ortamına katkısı olabilir. Matematik şöyle şeyler de yapabiliyor: Örneğin herhangi bir yerde karar almak için bir algoritma kullanıyorsak belli sorular soruyoruz, oradan belli puanlar çıkıyor, onları topluyoruz; ona göre 'şunlar bunu hak etti' diyoruz. Acaba bizim kullandığımız algoritma belirli bir grubu dezavantajlı kılıyor olabilir mi? Biz bunu fark etmiyor olabilir miyiz? Matematik bu tür sorulara cevap arayabiliyor, bu anlamıyla da bence kapsayıcılıkla bağlantılı.

Son olarak literatür meselesine değinmek istiyorum. Matematik eğitiminde kapsayıcılıkla ilgili feminist çalışmalardan başlayan yaygın bir literatür var. Tüm öğrencilerin aynı okullarda ve aynı sınıflarda olması gerektiğini savunan; testlerle, tanılarla nasıl ilişkilenecek gerektiğini sorgulayan; uygulanacak süreçlerin genel ilkelerinin neler olduğunu ortaya koyan bir çerçeveden hareketle "Matematik eğitimi nasıl yapılabilir?" sorusuna cevap arayan çalışmalar var. Ama bu çalışmalar genellikle belirli bir konuya odaklanıp iki hafta uygulanabilecek bir içerik sunuyor;

dört sene boyunca öğretmenlerin ne yapacağına yeterince odaklanmıyor. Öğretmenler bütün bu perspektifleri kabul etseler, benimseseler bile dört sene boyunca Matematik derslerinde bunları uygulayabilecek yöntem ve araçlara sahip olmaları kolay değil. Bunların geliştirilmesi; öğretmenler için erişilebilir kılınması gerekiyor.

Hande Sart, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Yeti farklılığı, aslında yeti yitimi, yeti farklılığı ve çeşitliliği diye bir başlık attım. Bir görselim var. Biz Boğaziçi Üniversitesi'nde her gün rektörlük binasına arkamızı dönüyoruz, burada lego insanları kullandım.

Birinci Slayt: Sol tarafta Boğaziçi Üniversitesi Rektörlük Binası'nın bulanıklaştırılmış arka fonunda dört lego insanın fotoğrafı var. Sol tarafta beyaz arka fon üzerinde siyah puntolarla yukarıdan aşağıya “Yetiyitimi? Yeti Farklılığı/Çeşitliliği?, Z. Hande Sart, Boğaziçi Üniversitesi, Öğretim Üyesi, SEÇBİR Kapsayıcı Eğitim, 8 Mayıs 2021” yazıyor.

Bunlar da aslında çeşitliliğin bir simgesiydi. Detaylı bakarsanız renkten, edimden, sosyoekonomik düzeye kadar o çeşitliliği görebilirsiniz.

İkinci Slayt: Beyaz arka fon üzerinde en yukarıda siyah puntolarla “Benim yararlandığım haktan başkaları yararlanabiliyor mu?” yazıyor. Boşluk bırakılarak alt kısmında siyah puntolarla her harfi büyük olacak şekilde “Hayır” hemen altında mavi puntolarla “ayrıcalık” ve parantez içinde “ben”; onun altında ise kırmızı puntolarla “ayrımcılık” ve parantez içinde “ötekileştirme, yok sayma” yazıyor. Boşluk bırakılmış şekilde bir altında “Pozitif Ayrımcılık” yazıyor. En altta daha küçük puntolarla “Affirmative Action” parantez içinde “olumlu eylem” yazıyor.

Ben ‘ayrımcılık’ ve ayrıcalık’ kelimelerinin hep altını çizmek istiyorum. Bana göre ‘ayrıcalık’ da problemlili bir kelime. Benim yararlandığım haktan başkaları yararlanıyor mu? Eğer yararlanamıyorsa, ben ayrıcalıklı konumdayım ve ötekileştirme, yok sayma durumu olabiliyor. Ben pozitif ayrımcılığı da iki kelime olarak problemlili buluyorum. Çünkü içinde ‘ayrımcılık’ geçen bir kelime ne kadar

'pozitif' olabilir? Aslında doğrusu --aslında Batıdan alınmış terminolojinin yanlış kullanımı-- 'olumlu eylem' olarak geçiyor.

Üçüncü Slayt: Beyaz arka fon üzerinde siyah iri puntolarla "Normal İnsan Kurgudur..." ve hemen altında "Sağlamcılık Kültürüne Karşıt..." yazıyor. Yazının altındaki görselde bir sokak duvarının üstünde yazan "Normal insan kurgudur." yazısının fotoğrafı yer alıyor.

'Normal insan kurgudur' diyor Foucault. Çeşitliliği anlatmak istiyorsak sağlamcılık kültürüne karşıt bir görüşle başlamak gerekiyor. Çeşitlilik yaklaşımına bakarken Mine Derince'nin tartışmaya açtığı ezilenlerin pedagojisine ya da eleştirel pedagojiye ek olarak norm eleştirel pedagojiye de burada değinmek istiyorum. Bizim 'normal' diye tanımladığımız şey nedir?

Dördüncü Slayt: Yukarıdan aşağıya ve fazladan azalan oranla koyu mavi, açık mavi ve beyaz renk arka planı üzerinde beyaz puntolarla ve büyük harflerle "Yetiyimi?" ve "Yeti Farklılığı" yazıyor.

'Yeti çeşitliliğinden' değil de hep bir 'yeti yitiminden' bahsedilir; adeta bir şeyler aksamış ve kaybolmuş gibi.

Beşinci Slayt: Beyaz arka plan üzerinde sol tarafta siyah puntolarla ve büyük harflerle ortalanmış bir şekilde "Neredeyiz?" yazıyor ve bittiği kısımda yukarıdan aşağıya çizilmiş bir turuncu çizgi bulunuyor. Sağ kısmında en üstte mavi renkle doldurulmuş dikdörtgen kutunun içinde beyaz puntolarla "Toplum içinde?" yazıyor. Bu kutuya bağlı gri renkle doldurulmuş daha büyük bir dikdörtgen kutunun içinde yukarıdan aşağıya "Tecrit mi? Birleştirme mi? Kapsayıcılık mı?" yazıyor. Altta bağımsız içi mavi renkle doldurulmuş dikdörtgen kutunun içinde "Eğitim için?" yazıyor.

Toplum içinde tecrit mi vardı, birleştirme mi vardı, kapsayıcılık mı var? Eğitim için de keza böyleydi.

Altıncı Slayt: Beyaz arka fon üzerinde sol kısımda mavi renkle doldurulmuş dikdörtgen içinde beyaz puntolarla "Kapsayıcılık"; sol kısımda ise "Peki nasıl?" yazıyor.

Çünkü terminoloji problemi yaşıyoruz. Hala 'kör' mü diyelim 'görme engelli' mi diyelim.

7. Slayt: Beyaz arka plan üzerinde sayfanın en üstünde siyah puntolarla "Yaşanan Sorunlar" yazıyor. Altında ise yukarıdan aşağıya turuncu renkle doldurulmuş 6 kutu içinde "Terminoloji", "Seçenekler -açıköğretim-ayrı köy-ayrı üniversite-alt sınıf-özel eğitim-uzaktan eğitim", "gelişim" ve gelişim başlığından alt başlık açılarak "Beyin gelişimde Plastisite/Esneklik" yazıyor. Devamında sırasıyla "hak temelli yaklaşım", "teşhis ve tanı-medikalleşme", "özel eğitim-temel eğitim" yazıyor.

Seçenek açık öğretim mi olsun, ayrı köy mü olsun, ayrı üniversite mi, ayrı alt sınıf mı olsun, özel eğitim sınıfı mı? Ben uygulamalı gelişimciyim; gelişim açısından baktığımızda şunu söyleyebiliriz: Beyin gelişmekte ve biz aslında ayrıştırarak bu gelişimin esneklik ilkesine ve plastisitesine karşıt bir duruş sergilemiş oluyoruz. Nöroçeşitlilik de buraya giden bir kavram: Hepimizin farklı zihinleri var ve bu çeşitlilik bir eksiklik değil. Hak temelli yaklaşımların olması lazım ama ne yazık ki psikolojik danışmanlık bile medikalleşmiş durumda. Ben psikolojik danışman eğitimcisi olarak rehberlik araştırma merkezlerinde hâlâ 'eğitsel tanılama' kelimesinin kullanıldığını görüyorum. Oysa 'tanı', psikolojik danışmanlık kavramı değildir; tamamıyla medikal bir kavramdır. Dolayısıyla medikalleşmiş bir sistem içinde kapsayıcı eğitimin cevabını özel eğitimde arar durumdayız. Bu da problemlidir, çünkü cevap temel eğitimdedir. Biz temel eğitimi düzgün bir şekilde yapıyor olsaydık zaten özel eğitim gibi özelleştirilmiş ayrı bir eğitim alanı olmayacaktı.

8. Slayt: Sarı çerçeve içinde beyaz arka fonda ortalanmış bir şekilde siyah puntolarla "Söylemler" yazıyor.

Ben kapsayıcılığa çözüm olarak söylemlerimize bakalım diyorum.

9. Slayt: Beyaz arka fon üzerinde kitabın kapak resmi yer alıyor. Turuncu renkli bir kapak üzerinde en üstte yazarın kedisıyla çekilmiş siyah beyaz fotoğrafı altında siyah puntolarla "Ursula K. Le Guin", bunun altında sarı ve daha büyük puntolarla "Yazma Üzerine Sohbetler", en altta siyah puntolarla ve büyük harflerle "Söyleşi: David Nainom" yazısı yer alıyor.

Ursula K. Le Guin *Mülksüzler* kitabında anarşist bir ütopyadan bahseder ve şunu der: “Bir anarşist toplumun kurucuları yeni bir dil oluşturmuştu çünkü bu dille yeni bir toplum kuramayacaklarını fark etmişlerdi.”

10. Slayt: Beyaz arka fon üzerinde siyah puntolarla “Dilin Yeniden İnşası” yazıyor. Altında “Mülksüzler”, parantez içinde “anarşist bir ütopya”, bunun altında ise iki alt başlık yer alıyor. Birinci alt başlıkta “hayali bir dünya mülkiyet yok, iyelik zamirleri de yok. İkinci alt başlıkta ise “Dünya ile dünyanın dili” yazıyor. Bunun altında ise sayfa 29’dan bir alıntı yapılıyor. “Bir anarşist toplumun kurucuları yeni bir dil oluşturmuştu çünkü eski bir dille yeni bir toplum kuramayacaklarını fark etmişlerdi.”

11. Slayt: Beyaz arka fon üzerinde siyah puntolarla “Kapsayıcılık için Dilin Yeniden İnşası” başlığı altında iki madde belirtilmiş. İlk maddede “Farklılıklara ve kapsayıcılığa dair söylemleri, altı çizilerek yazılmış, tırnak içinde yeniden yapılandırmadan toplumu yeniden yapılandıramayacağız” yazıyor. İkinci madde de “Yetiyitimi yerine yeti farklılığı? Nörogelişimsel bozukluk yerine nöroçeşitlilik” yazıyor.

Ben *Mülksüzler*’i kapsayıcı eğitim ve engellilik çerçevesinde tekrar okumaya başladım ve şöyle dedim: Farklılıklara ve kapsayıcılığa dair söylemleri bizler yeniden yapılandırmadan toplumu yeniden yapılandıramayacağız. O yüzden ben ‘yetiyitimi’ yerine ‘yeti farklılığı’; ‘nörogelişimsel bozukluk’ yerine ‘nöroçeşitlilik’ demediğim müddetçe; bu söylemi değiştirmedim müddetçe ben bunu eğitime yansımalarını göremeyeceğim. Çünkü eşitlik hepimizin eşit olduğu anlamına gelmiyor; tüm insanların eşit haklara sahip olduğu anlamına geliyor.

Diğer bir unsur “Bizim hakkımızda; biz olmadan asla” ilkesi. Bu ilke de bence önemli. İnsan Hakları Beyanname’sinde eksik olan bir unsurdu ama Sakatlar Sözleşmesi’ne dâhil edilen nokta engelli bireylerin de bu sözleşmenin çıkmasında etkin rol oynuyor olmuş olmasıydı. Bunu da unutmamamız gerekiyor.

Pınar Uyan’ın tartışmaya açtığı ‘yapabilirlik yaklaşımı’ beni işlevselliğin uluslararası sınıflandırılmasına ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilmiş ICF’ye götürdü. Burada işlev ve yapı kayıplarından bahsedebiliriz; bunlar çeşitliliktir. Eğer katılımım etkilenmiş oluyorsa, bu çevreden mi kaynaklanıyor yoksa benim engelliliğimden mi?

Bu bağlamda düşünmek lazım. *Crip Camp* filmi izlemediyseniz kesinlikle izlemenizi tavsiye ederim. Netflix'teydi; Oscar'a da aday oldu; 1970'lerdeki engelli devrimini anlatıyor. Oradaki söylemler çeşitlilik için bence güzel bir örnek: “Erişilebilir bir tuvalet için şükretmem gerekiyorsa, toplumda ne zaman eşit olacağım? Uyum sağlamaya çalışmalıydım. Benim için yaratılmamış bu dünyaya uyum sağlamalıydım.” O zaman farklı dünyaların da inşası gerekiyor.

Burcu Meltem Arık'ın tartışmaya açtığı sorumluluk kavramı bağlamında düşünecek olursak tam ve aktif katılım için, yaşam hakkı için bunun hepimizin sorumluluğu olduğunu söylemek gerekir. O yüzden Temple Grandin *Otizimli Beyin* kitabında şunu diyor: “Dünyanın her türlü zihne ihtiyacı var.” *Ted Talk*'tur bu, izlemenizi tavsiye ederim, Türkçeleştirildi. 2020'de farklı zihinleri anlamak üzerine bir konuşması var; onun da Türkçesi var. Orada nöroçeşitlilik üzerinden farklı zihinlerin neler yapabileceğinden bahsediyor. Ayrıca, nöroçeşitlilik bağlamında *Star Trek*'in 6. Sezon 26. bölümünü tavsiye ederim. Orada Newton, Einstein --Einstein da farklı bir zihindir--, Spock --otizm spektrumunda olandır. Stephen Hawking'i zaten biliyorsunuz, bedensel engeli olan bir birey. Ve bu kapsayıcılığı burada görüyorsunuz.

O yüzden ‘borderline kişilik bozukluğu’ yerine ‘borderline kişilik yapılanması’ gibi söylemlerin olması lazım. Söylemimizin ne kadar önemli olduğunun altını çiziyoruz, ama Beykent Üniversitesi Rektörü ‘enflasyon’ tanımını anlatırken “özürlü çocuk gibi olmalı, ondan şikâyet ediyoruz ama ancak onun ayrıcalıkları var,” diyebiliyor.

Howard'ın Zinn “Hareket halindeki bir trende tarafsız olamazsınız,” diyor. Aynı şekilde biz psikolojik danışmanlar ve eğitimciler olarak güçlü ve ayrıcalıklı bir konumdayken ötekinin sesi olmadık. Politik olma/olmamama; tarafsız olma/olmama; asıl problem model yaklaşımlarıydı. Çünkü psikolojik danışmanlık bile medikalleşmişti. O yüzden kesişimsellik bir çözüm getirecektir. ‘Eğitim hakkı’; ‘özel eğitim’ yerine ‘temel eğitim’; ‘sosyal adalet’, ‘kapsayıcılık’, ‘farklılıklar’, ‘çeşitlilikler’, ‘beraber yaşama kültürü’; ‘ayrımcılık’; özellikle ‘örtük ayrımcılık’ ve ‘mikrosaldırı’ önemli kavramlar. Bu son kavramın altını çizmek istiyorum çünkü görünen ayrımcılığı hepimiz görüyoruz ama mikro saldırıları bir şekilde örtbas ediyoruz ve ‘içselleştirilmiş sağlamlık’ denilen bir unsur var: Engelli bir bireyin kendini sağlam gibi görmesi.

Son olarak 'norm eleştirel pedagoji'yi de burada eklemiş olayım ve 'hak savunuculuğu' ve 'öz hak savunuculuğu' diyerek bitireyim.

Katılımcılar

Aylin Vartanyan

Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

Columbia Üniversitesi Alman Edebiyatı Bölümü'nde Yüksek Lisans Eğitimini tamamlamıştır. European Graduate School'da Dışavurumcu Sanat ve Sosyal Dönüşüm alanında doktora eğitimine devam etmektedir. İlgili duyduğu alanlar toplumsal cinsiyet bakış açısı ve post-hafıza, çatışma dönüşümü, Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu pratiği ve sanat yoluyla anlatıları dönüştürmektir. 1994 yılından beri Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun bir üyesidir. Halen İleri İngilizce Biriminde Eleştirel Okuma ve Yazma dersleri vermektedir. 2006 yılından Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde müdür yardımcılığı yapmaktadır. Merkez çalışmalarının bir parçası olarak konferanslar organize etmekte, eğitim malzemeleri hazırlamakta, öğrenciler, öğretmenler ve STK çalışanları ile çatışmaları dışavurumcu sanat yoluyla dönüştürme alanında atölyeler yürütmektedir.

Ayşe Beyazova

Araştırmacı

İstanbul'daki Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının eğitime dair görüşlerinin analizine ilişkin doktora tezini 2017'de tamamlayan Ayşe Beyazova daha önce Marmara Üniversitesi Uluslararası İlişkiler ve İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku'nda yüksek lisans yaptı. 2003-2007 yılları arasında Toplum Gönüllüleri Vakfı'nda kaynak geliştirme, iletişim ve proje yönetimi alanlarında yöneticilik yapmış olan Beyazova 2008-2016 döneminde İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) ekibinde kurucu ve koordinatör olarak yer aldı. Aynı yıllarda İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çocuk hakları, sivil toplum ve eğitime ilişkin çeşitli dersler verdi. 2016 yılından beri sivil toplum, çocuk hakları, çocuk katılımı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kapsayıcı eğitim alanlarında çeşitli sivil toplum kuruluşları ve akademik kurumlarla araştırmacı, eğitmen ve danışman olarak çalışıyor.

Burcu Meltem Arık

Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi; Doğa Oyunları Evi

2000 yılında ODTÜ Kimya Bölümü'nden mezun oldu. Doğa, kültür ve eğitim odaklı sivil toplum ve düşünce kuruluşlarında eğitim politikaları, çevre/doğa eğitimi, sürdürülebilirlik eğitimi, iklim değişikliği eğitimi, doğa oyunları, ekolojik okuryazarlık ve biyomimikri konularında çalıştı. Avrupa Konseyi'nin Mozaik ile Gençler için Sürdürülebilirlik Eğitim Kitlerinin yazarları arasında yer aldı. 2015-2020 yılları arasında İstanbul Bilgi Üniversitesi Ekolojik Okuryazarlık ve Sürdürülebilirlik ile Biyomimikri derslerini verdi. Common Worlds Research Collective ve Uluslararası Doğayı Koruma Birliği (IUCN) Eğitim ve İletişim Komisyonu (CEC) üyesi, Eğitim Politikaları Merkezleri Ağı (NEPC) yönetim kurulu üyesidir. 2017 yılından bu yana Eğitim Reformu Girişimi'nde Eğitim Gözlemevi Koordinatörü olarak çalışıyor.

Çetin Çelik Koç Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

Çetin Çelik lisans derecesini 2003 yılında Ege Üniversitesi Sosyoloji Bölümünden, yüksek lisans derecesini 2007 yılında ODTÜ Sosyoloji bölümünden, doktorasını ise 2012 yılında Bremen Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde almıştır. 2016 yılından beri Koç Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde öğretim üyesidir. Çeşitli burslarla Beyrut Amerikan Üniversitesi, Bremen Üniversitesi ve Ruhr Üniversitesinde araştırmalar yürütmüştür. 2018/2019 yıllarında çalışmalarına Fulbright bursu ile Harvard üniversitesi Weatherhead Uluslararası İlişkiler Merkezinde devam etmiştir. Kendisi aynı zamanda Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi ve Koç Üniversitesi Kadın Çalışmaları Merkezlerinde aktif araştırmalar yürütmektedir. Çalışma alanları arasında eğitim ve göç sosyoloji, etnisite ve kurumsal eşitsizlikler bulunmaktadır.

Dilara Koçbaş Yeditepe Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Dilara Koçbaş lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi'nde Sosyoloji dalında tamamlayarak, yine aynı üniversiteden Dilbilim alanında yüksek lisans derecesi almıştır. Daha sonra Kanada'da bulunan University of British Columbia'da "Dil ve Okuryazarlık Eğitimi" alanında doktora yapmıştır. Yeditepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde doktor öğretim üyesi olarak çalışan Dilara'nın çalışma alanları çokdillilik, diller arası geçişlilik, yazılı metin üretme becerileri ve ailedeki okur-yazarlık pratikleridir.

Gizem Kıyıcı Şehir Dedektifi

Şehir plancısı ve kent tarihçisi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü'nden 2012 yılında mezun oldu, kent tarihi alanında tamamladığı teziyle Boğaziçi Üniversitesi, ATA Enstitüsü yüksek lisans derecesini 2019'da aldı. Çalışmaları kentsel adalet, hafıza mekânları, 19. yüzyıl salgın hastalıkları ve kentsel mekân ilişkisi ile çocuk haklarına odaklandı. Açık Radyo'da geniş çerçeveli şehircilik programı Yerden Yüksek'i hazırlayıp sundu. Kurucusu olduğu Şehir Dedektifi inisiyatifiyle çocuk hakları temelli mekânsal süreçlerin üretimi için tasarım araçları ve katılım programları geliştiriyor, savunuculuk faaliyetleri yürütüyor.

Gözde Durmuş İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA)

2008 yılından bu yana İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nde (ÇOÇA) çalışıyor. Çocuk hakları eğitimi, çocuklar arasında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, çocuğa yönelik şiddet, çocuk işçiliği ve çocuk katılımı gibi çeşitli projelerde koordinatör, eğitmen ve araştırmacı olarak görev aldı. Çocuklara yönelik hazırlanan birçok yayın ve materyalin içerik geliştirme ve yazım ekibinde yer aldı. İstanbul Bilgi Üniversitesi Kültürel İncelemeler Yüksek Lisans Programı'nı tamamlayan Durmuş, aynı üniversitede "Çocuk Politikaları" ve "Sosyal Sorumluluk" gibi konularda yarı zamanlı öğretim görevlisi olarak dersler verdi.

İdil Işıl Gül İstanbul Bilgi Üniversitesi, Hukuk Fakültesi

İdil Işıl Gül, 1994 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni bitirdikten sonra, aynı Üniversite'ye bağlı Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans yaptı. Daha sonra Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kamu hukuku doktorası yaptı. Halen, 1997 yılında çalışmaya başladığı İstanbul Bilgi Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde öğretim üyesidir. Uluslararası hukuk, insan hakları hukuku ve insancıl hukuk alanlarında lisans ve yüksek lisans düzeyinde ders vermekte, özellikle ayrımcılık yasağı, LGBTİ hakları ve engellilerin insan hakları alanlarında faaliyet gösteren sivil toplum örgütleriyle gönüllü ve profesyonel çalışmalar yürütmektedir.

İdil Seda Ak Engelli hakları aktivisti; araştırmacı

Lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi, yüksek lisansını Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde tamamladı. Engelli bireylerin eğitim hakkı, engelli kadın hakları, engelli çocuk hakları, engelli bireyin bağımsız yaşam hakkı, engelli kişilerin yasa önünde eşit tanınması ilgilendiği temel çalışma konularıdır. Engelli Kadın Derneği'nde (ENKAD) ve Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği'nde (TOHAD) yönetim kurulu üyesidir. Engelsiz Filmler Festivali danışma kurulu üyesidir. Halen, İNGEV'de engellilik danışmanı olarak görev yapmakta, Boğaziçi Üniversitesi'nde yarı zamanlı öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Kenan Çayır İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü & SEÇBİR

Lisans ve yüksek lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde tamamladı. Doktora derecesini Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden aldı. İngiltere'de Leeds Üniversitesi Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Merkezi'nde ve Almanya'da Georg-Eckert Uluslararası Ders Kitapları Enstitüsü'nde doktora sonrası çalışmalar yaptı. Ders kitapları, yurttaşlık, insan hakları eğitimi, ayrımcılık ve sosyal hareketler üzerine çalışmaktadır. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde öğretim üyesi ve Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi müdürüdür.

İrem Kurtsal Steen Allegheny College, Philosophy and Religious Studies

İrem Kurtsal felsefe öğrenimine Boğaziçi Üniversitesi master programı ile başladı ve varlıkbilime, özellikle de zaman felsefesine odaklandı. Doktorasını ABD'de Syracuse Üniversitesi'nden alan Kurtsal, tezinde, kelimelerimizin muğlaklığından yola çıkarak, nesnelere zamanla ilişkisini inceledi. Daha sonra bulgularını insan felsefesine uyguladı ve kişilerin kendi özlerini belirleyebildikleri bir çerçeve öne sürdü. 2012-2016 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi'nde Yardımcı Doçent olarak görev yaparken sosyal adaletle ilgili konulara ilgi gösterdi ve toplumsal varlıkbilim üzerinde çalışmaya başladı. 2016'da Boğaziçi'ndeki görevinden ayrılan Kurtsal ABD'de Allegheny College'da dersler vermeye başladı. Kurtsal şu sıralar yürüttüğü araştırmalar ile varlıkbilimin kalıpyargılarını ifşa etmeyi ve de sanatın bir keşif yöntemi olduğunu göstermeyi hedeflemektedir. 2017 sonbaharından beri Allegheny College'da Yardımcı Doçent olarak görev yapan ve sosyal özgürlük, özgürlük felsefesi, zihin-beyin felsefesi ve bilgi felsefesi derslerini veren Kurtsal'ın, Philosophical Studies, Pacific Philosophical Quarterly, Erkenntnis ve Res Philosophica dergilerinde yayınları vardır.

Melek Göregenli Sosyal psikolog

Yüksek lisans çalışmalarını Ege Üniversitesi Çevre Psikolojisi alanında yaptı. Çevre psikolojisi, kültürlerarası psikoloji ve politik psikoloji alanlarında çalışmaları, ulusal ve uluslararası düzeyde yayınlanmış çok sayıda kitap ve makaleleri bulunmaktadır. Şiddet ve işkencenin meşrulaştırılmasının sosyal psikolojik arka planını anlamaya yönelik İzmir ve Diyarbakır'da yapılmış alan araştırmalarına dayanan çalışmalarını yayınladı. Muhafazakârlığın sosyal psikolojik dinamikleri üzerine özellikle Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecini temel alan çalışmalar yürüttü. Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü Sosyal Psikoloji Anabilim dalında öğretim üyeliğinden 2017'de ihraç edilen Göregenli, ağırlıklı politik psikoloji, şiddet ve işkence, ayrımcılık, militarizm konularında çalışmalarına devam ediyor.

Nilay Yılmaz

Yazar; yaratıcı okuma ve yazma eğitmeni

Lisans ve yüksek lisansını İngiliz Dili ve Öğretimi alanında, doktora eğitimini ise Türkçe Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı üzerinde yaptı. 25 yıl devlet ve vakıf üniversitelerinde öğretim görevlisi olarak çalıştı. Doktora tezi ile 2014 Oğuz Tansel Halk Bilimleri Araştırma Ödülü aldı. Makale ve bilimsel araştırma yazıları dışında resimli kitap, öykü, etkinlik kitabı, şarkı sözü, roman ve tiyatro oyunu türünde eserler verdi. Cumhuriyet Kitap Eki'nde 16 yıl çocuk ve gençlik kitapları sayfasını hazırladı, kitap tanıtımları ve eleştirileri yazdı. Çocuk ve kadın çalışmaları, haklar eğitimi, yaratıcı okuma ve yazma programları, çocuklar için felsefe, ileri düzey düşünme teknikleri, üst düzey okuma becerileri ve yaratıcı düşünme testleri üzerinde çalışmaktan ve merak etmekten bıkmıyor.

Mine Derince

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Anglistik und Amerikanistik

Z. Mine Derince Humboldt Üniversitesi İngiliz ve Amerikan Çalışmaları Bölümü, İngiliz Dili Eğitimde ders vermekte, aynı zamanda European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education (ENROPE) Erasmus+ projesinin koordinatörlüğünü yürütmektedir. Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda ve İngilizce Öğretmenliği'nde uzun yıllar dersler vermiş, müfredat çalışmaları yapmıştır. Boğaziçi Üniversitesi, İngilizce Dili Eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Araştırma alanları arasında Eleştirel Okuryazarlık, dil planlaması ve politikası, müfredat ve materyal tasarımı ve Lingua Franca olarak İngilizce (ELF) yer almaktadır. Uluslararası konferanslarda bildiriler sunmuş, eğitim dergilerinde makaleler yayınlamış, ELF farkındalığı ve eleştirel pedagoji üzerine araştırma projelerinde yer almıştır.

Nuri Kara

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Dijital Oyun Tasarımı Bölümü

Dr. Öğretim Üyesi Nuri Kara 2018 yılından beri İstanbul Bilgi Üniversitesi Dijital Oyun Tasarımı Bölüm Başkanı olarak görev yapmaktadır.

Doktorasını 2015 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında tamamlamıştır. Indiana University'de ziyaretçi araştırmacı olarak çalışmalar yapmıştır. Akıllı oyuncaklar, ciddi oyunlar, oyunlaştırma ve öğretim teknolojileri temel çalışma alanlarıdır.

Özer Öztürk

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Matematik Bölümü

Özer Öztürk lisans eğitimini Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Matematik Bölümü'nde almıştır. Mezuniyetinin ardından aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamış ve bu süreçte yüksek lisans derecesini almıştır. TÜBİTAK ve Polonya Bilimler Akademisi burslarıyla Polonya Bilimler Akademisi'nin Varşova'daki Matematik Enstitüsü'nde doktorasını tamamlamıştır. 2011 yılından itibaren Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Matematik Bölümü öğretim üyesidir.

Pınar Uyan Semerci

İstanbul Bilgi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü & Göç Çalışmaları Merkezi

İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Dekanı olan Pınar Uyan Semerci, 2007 yılından beri Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin müdürlüğü görevini yürütmektedir. Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora derecelerini Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden alan Uyan-Semerci'nin akademik çalışma alanları siyaset felsefesi, karşılaştırmalı siyaset, sosyal politika ve sosyal bilimlerde metodolojidir. Uyan-Semerci, evrensellik, adalet, haklar, katılım, vatandaşlık, insani gelişim, yapabilirlik yaklaşımı, yoksulluk, göç, kolektif kimlik oluşumları, ötekileştirme, kutuplaşma, çocuk işçiliği ve çocuğun iyi olma hali konularında birçok araştırma projesi yürütmüş, makale ve kitap yayını yapmıştır.

Sezai Ozan Zeybek

Freie Universität Berlin, Coğrafya Bölümü

Berlin'de bulunan Freie Universität'in Coğrafya bölümünde öğretim görevlisi. Postkolonyalizm ve ekoloji üzerine dersler veriyor. Türkiye'nin Yakın Tarihinde Hayvanlar: Sosyal Bilimleri İnsan Olmayanlara Açmak isimli bir kitabı var. Masallarla Konuşmak: Büyükler İçin Masal Anlatma Kılavuzu isimli ikinci kitabı çıkmak üzere. Özgürüz Radyo'da Havadan Sudan isimli bir çevre programı yapıyor, gazetelerde-dergilerde yazıyor çiziyor. Ayrıca beş çocuk kitabının yazarı. Akademik olmayan, gündem dışı yazılarını koyduğu bir blogu bulunuyor:
<http://ozanoyunbozan.blogspot.com/>

Zeynep Hande Sart Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Z. Hande Sart, lisans derecesini Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Psikoloji çift anadal programında, uzmanlık derecesini ise aynı üniversitenin Klinik Psikoloji alanında tamamladı. Uzmanlık araştırmasını, matematik öğrenme zorluğu ve epilepsisi olan çocuklarda nöropsikolojik eksikliklere odaklandı. Dr. Sart Pittsburgh Üniversitesi'nde Uygulamalı Gelişim Psikolojisi alanındaki doktorasını, okul öncesi dönemde davranış sorunlarındaki süreklilik ve değişkenlik üzerine çalışarak tamamladı. Dr. Sart, 2004 yılından beri Boğaziçi Üniversitesi'nde psikolojik danışmanlık öğrencilerine yüksek lisans ve lisans düzeyinde, öğretmenlik öğrencilerine de lisans düzeyinde çeşitli dersler vermektedir. Öğretimsel odağı engellilik ve engelli bireylerin savunuculuğu alanlarına odaklıdır. Üniversitedeki engelli öğrencilere destekleyici hizmetleri gözeten Engelliler Birimi'nin ve GETEM'in (Görme Engelliler ve Teknoloji Laboratuvarı) koordinatörüdür. Dr. Sart altı aylığına İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılmasının (ICF) üzerine Cenevre, İsviçre'deki Dünya Sağlık Merkezi'nde (WHO) çalışmıştır. Dr. Sart'ın araştırma alanları nörogelişimsel çeşitlilik, çocuklarda davranış sorunları, çocuk ve engelli hakları ve kapsayıcı psikolojik danışmanlıktır.