

Kapsayıcı eğitim arayışında akraba anlayışlar

Müge Ayan

KAPSAYICI EĞİTİM:
KESİŞİMSEL
VE DİSİPLİNERARASI
PERSPEKTİFLER

Kapsayıcı eğitim arayışında akraba anlayışlar

Müge Ayan

İçinden geçtiğimiz pandemi sürecinde bütün dünyada eşitsizliklerin gittikçe daha da derinleştiğine tanıklık ediyor, bu eşitsizlikler karşısında çaresizliğimizle yüzleşmek durumunda kalıyoruz. Bilindiği gibi, eğitim süreçlerinin mevcut eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeli var. Bununla birlikte, eğitimin bir başka potansiyeli ise eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunabilmesi, ayrımcılıkla mücadele 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 bütün çıplaklığıyla ve son derece çarpıcı bir biçimde gün yüzüne çıktı.

Peki nedir kapsayıcı eğitim? Son yıllarda hem dünyanın farklı yerlerinde üretilen çalışmalarda hem Türkiye’de gerek alanyazınında gerek MEB’in ve sivil toplum yürüttüğü çalışmalarda sıklıkla karşımıza çıkan bir kavram. Ama bir kavram olmanın çok ötesinde bir kavrayış, bir anlayış, hatta bir arayış. Bu metinde SEÇBİR’in (İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi) yürüttüğü ‘Kapsayıcı eğitim: Kesişimsel ve Disiplinlerarası Perspektifler’ başlıklı projenin kimi bulgularından yola çıkarak bu arayışta bize eşlik edebilecek bazı anlayışları tartışmaya açmaya çalışacağım.

Sözünü ettiğim çalışma, 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 çalışma. Friedrich-Ebert-Stiftung Derneği Türkiye Temsilciliği’nin desteklediği bu çalışma kapsamında aralarında farklı branşlardan öğretmenlerin, farklı alanlardan aktivistlerin ve farklı disiplinlerden akademisyenlerin olduğu yirmi dokuz uzmanın bir araya geldiği iki çevrimiçi çalıştayın ardından yedi öğretmenin katılımıyla iki odak grup çalışması düzenledik.

Çalıştaylarımıza ve odak grup çalışmalarımıza katılarak değerli görüşlerini bizimle paylaşan ve bu metnin ortaya çıkmasına vesile olan Aylin Vartanyan, Ayşe Alan, Ayşe Beyazova, Burcu Meltem Arık, Büşra Sevinç, Cemal Yıldız, Çetin Çelik, Dilara Koçbaş, Gizem Kıyığı, Gözde Durmuş, Gözde Yıldız, Gülден Köprü, Hülya Akan Çelik, İdil Işıl Gül, İdil Seda Ak, İlke Gökdemir, İrem Kurtal Steen, Kenan Çayır, Melek Göregenli, Melike Ergün, Melisa Soran, Merve Başat, Mine Derince, Nilay Yılmaz, Nuri Kara, Özer Öztürk, Pınar Uyan Semerci, Rabia Cerf, Sevil Kuvan, Sezai Ozan Zeybek, Şirin Piya Giyik ve Zeynep Hande Sart’a teşekkür ederim.

‘Sorumluluk’, bu etkinliklerde sıklıkla karşımıza çıkan bir kavram oldu. Bir yandan öğretmenlerin kapsayıcılığı sağlamaya çalışırken bu sorumluluğun altında nasıl ezildikleri dillendirilirken öte yandan “hasarlı bir gezegende saygılı ve sorumlu bir şekilde yaşama sanatını birlikte, farklılıklarla icra etmenin” yolları sorgulandı. Tam ve aktif katılım için hepimizin alması gereken sorumluluklardan söz edildi. Sosyal politikaların önemine ve devletin sorumluluğuna dikkat çekildi.

Farklı bağlamlarda tekrar tekrar karşımıza çıkan ‘sorumluluk’ kavramı üstüne düşünürken; kapsayıcılık, adalet ve sorumluluk ilişkisini çözümlenmeye çalışırken yaptığım bazı okumalar sırasında farklılık politikası ve eleştirel teori alanının önemli isimlerinden Iris Marion Young’ın ortaya koyduğu bir dizi parametreyle karşılaştım. Young (2011) adaletsizlikle mücadele sorumluluğunun her birimiz tarafından paylaşıldığını ileri sürüyor. Ancak farklı bireyler ve farklı kurumlar için farklı derece ve türde sorumlulukların söz konusu olduğunu söylüyor. Adaletsizliğin çok fazla olduğu aşikâr. Öte yandan, zaman ve kaynaklar sınırlı. Buradan hareketle, bireylerin ve kurumların adaletsizlikle mücadelede üstlenecekleri sorumluluk alanlarına belli bir mantık doğrultusunda karar vermeleri gerektiğini öne süren Young, bu kararı verirken birey ve kurumların akıl yürütmelerine yol gösterecek belli parametreler sunuyor. Bu metnin amacı bu parametrelerden ilham alarak ve çalıştay katılımcılarımızdan öğrendiklerimizden yola çıkarak kapsayıcılığa eşlik etmesi gereken bazı kilit anlayışları ve perspektifleri ortaya atmak, tartışmaya açmak.

Bireysel kahramanlık olarak kapsayıcılığa karşı yapısal süreçleri görünür kılmak

Çoğu durumda kapsayıcılığı bireysel kahramanlığa indirgeme tuzağına düşebiliyoruz. Oysa eşitsizlikleri körükleyen, kapsayıcılığın hayata geçmesinin önünde engel oluşturan en temel mesele şüphesiz yapısal süreçler. Young herkesin kendi değiştirme, dönüştürme kapasitesine odaklanması gerektiğinden söz etmekle birlikte yapısal süreçleri değiştirebilmede *herkesin farklı ölçüde etkisi ve kapasitesi* olduğuna vurgu yapıyor (Brock, 2021). Bu bağlamda, etki gücü fazla olan aktörlere kendi sorumluluklarını hatırlatmak önem kazanıyor. Dolayısıyla yapısal eşitsizlikleri görünür kılmayı ve bu eşitsizliklerin artmasına katkıda bulunan faillelere işaret etmeyi elden bırakmamak gerekiyor. Yapısal eşitsizliklerin artmasına bütün

toplumsal gruplar eşit derecede etki etmediği gibi, eşitsizliklerden farklı toplumsal gruplar farklı şekilde ve ölçüde etkileniyor. Kapsayıcılığın bireysel kahramanlığa indirgenmesi çoğu durumda bu hakikati gölgede bırakıyor.

Bu bağlamı okul ölçeğine çektiğimizde en çok da öğretmenlerden adeta birer ‘süper kahraman’ olmalarının beklendiğini görüyoruz. Çoğu durumda öğretmenlerin kendilerinden beklentileri de bu yönde olabiliyor. Sahadan duyduklarımız, öğretmenlerin tek başlarına yüklenmeleri ne mümkün ne de gerekli olan bu sorumluluğun altında ezildiğine işaret ediyor. Bu durumun öğretmenlere kendilerini güçsüz ve yetersiz hissettirdiği anlaşılıyor. Dahası, hiyerarşik ve öğretmen merkezli anlayışın yeniden üretilmesi gibi bir tehlikeyi barındırdığı da dile getiriliyor. Zira kapsayıcılığı sağlamanın tüm sorumluluğunu kendi omuzlarında hisseden öğretmen, kapsayıcı eğitim ortamını *öğrencilerle birlikte katılımcı bir şekilde* sağlayabilmekten uzaklaşıyor. Katılım ile kapsayıcılık arasındaki akrabalığı metnin ileriki bölümlerinde ele alacağım. Bu aşamada yapabilirlik yaklaşımı ile kapsayıcılık arayışının akrabalığı üzerinde durmak istiyorum.

Yapabilirlik yaklaşımı ile kapsayıcılık arayışını birlikte düşünmek

Amartya Sen (2001) tarafından 1980’lerde ortaya atılan, sonrasında Martha Nussbaum (2013) tarafından geliştirilen ‘yapabilirlik yaklaşımı’ yoksulluk, toplumsal eşitsizlik ve adalet gibi olguların değerlendirilmesi için bize bir çerçeve sunuyor. Bu bağlamda, yoksulluğun salt gelir eksikliği üzerinden değerlendirilmemesi gerektiğini, yoksulluğu değerlendirirken asıl olarak “insanların ne yapıp yapamadıkları, ne olup olmadıklarına” bakmak gerektiğini ileri sürüyor (Demet, 2005; Yuncu, 2000; Wells, t.y.). Örneğin yaşlı bir bireyin istihdama erişimi ile orta yaşlı bir bireyin istihdama erişimi önündeki engeller aynı değil. Dahası, yaşlı bireyin elde ettiği gelir karşısında kazandığı kapasite de orta yaşlı bireyinkiyle eşit değil, çünkü yaşlı bireyin, aynı işlevleri yerine getirebilmek için daha fazla gelire ihtiyacı var (Selek Öz ve Çolakoğlu, 2017). Bu örnekler ışığında bakıldığında, yapabilirlikleri eşitlemenin adaletin sağlanmasındaki önemi açıkça görülüyor. Amartya Sen’in çerçevesinden hareketle özetlemek gerekirse, daha eşit bir toplumda yaşayabilmek yapabilirlikleri eşitlemekten geçiyor.

Öğretmenlere ‘süper kahraman’ rolünün biçilmesini yukarıda sorunsallaştırmıştım. Bu aşamada, öğretmenlerin yapabilirliklerinin sınırları olduğunu görmek gerektiğini eklemek istiyorum. Bu kabul, bizi eğitimin ortamlarında işbirliğinin önemine götürüyor. Nitekim işbirliği de yine Young’ın parametreleri arasında yer alıyor. Young yapısal adaletsizlikle mücadelede sorumluluk almanın kolektif eylemde bulunabilmeyi, bir başka deyişle ortaklaşa eyleme becerisini içerdiğini söylüyor (Brock, 2021). Buradan yola çıkarak, yapısal eşitsizliklerle tek başına mücadele etmeye çalışan öğretmenin söz konusu yapısal süreçlerin yaptırımlarına maruz kalacağını, bunun öğretmeni güçsüzleştirebileceğini ileri sürmek mümkün. Buna karşılık, gücünü işbirliği ve dayanışmadan alan ortaklaşa eyleme halinin öğretmenin adaletin sağlanmasına ilişkin üstlenebileceği bireysel değil ama politik sorumluluğa alan açabileceği söylenebilir.

Young’ın ortaya koyduğu parametrelerden bir diğeri de ‘ayrıcalık’a ilişkin: Young, ayrıcalıklı kesimlerin daha fazla sorumluluk alması gerektiğinden çünkü sorumluluk alabilmeleri için ihtiyaç duydukları imkânlarla sahip olduklarından söz ediyor (Brock, 2021). Ayrıcalıklı kesimlerin yapabilirliklerinin daha fazla olduğu düşünüldüğünde ‘yapabilirlik yaklaşımı’ yine karşımıza çıkıyor.

Eğitim bağlamında yapabilirliklere baktığımızda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki idarecilerin, okuldaki idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yapabilirliklerinin birbirlerinden farklılık gösterdiğini söylemek mümkün. Buna kesişimsel boyutlar da eklendiğinde şüphesiz yapabilirlikler daha da farklılaşıyor. Örneğin yoksullaştırılmış ve engellenmiş bir öğrenci -toplumsal ve yapısal süreçlere dikkat çekmeyi önemsediğim için yoksul ve engelli ifadelerini kullanmamayı özellikle tercih ediyorum—okulun sunduğu eğitim olanaklarından ne ölçüde yararlanabiliyor? Sosyoekonomik seviyesi yüksek ve engellenmeyen arkadaşının erişebildiği eğitim materyallerine ya da kütüphane, tuvalet ve okul bahçesi gibi farklı mekânlara aynı rahatlıkla erişebiliyor mu? Bu ve bunun gibi soruları sürekli sormak, kapsayıcılığa yapabilirlik çerçevesinden bakmak kapsayıcı eğitimin uygulanabilir ve sürdürülebilir bir şekilde hayata geçebilmesi için elzem görünüyor. Özetle, farklı ihtiyaçların gözetilerek yapabilirliklerin eşitlenmesi kapsayıcı eğitimin olmazsa olmazları arasında yer alıyor.

Kapsayıcılık arayışına eşlik eden bir başka anlayış: Katılım

Young'ın parametrelerinden bir diğeri ise 'menfaat': Baskıcı yapıları değiştirebilmenin kimlerin menfaatine hizmet edeceği sorusu önemli bir soru olarak karşımıza çıkıyor. Young, baskıcı yapıların değişmesinden menfaati olan herkesin bunların düzeltilmesiyle ilgili sorumlulukları olduğundan söz ediyor. Bu bağlamda baskıcı yapıların varlığından daha çok zarar gören grupların sorumluluğuna işaret ediyor. Zira onların katılımı olmadan geliştirilen politikalar, amacına hizmet etmekten uzak oluyor (Brock, 2021). Bu da bizi katılımın anlamı ve olanakları üzerine yeniden düşünmeye çağırıyor.

Tıpkı 'yapabilirlik yaklaşımı' gibi kapsayıcılıkla birlikte düşünülmesi gereken bir anlayış olan 'katılım' pek çok nedenden ötürü kapsayıcı eğitim ortamlarının 'olmazsa olmaz'larından. Katılımın çocuklar için neden önemli olduğuna değinen Shier'ın sıraladığı maddeler (Shier, 2014; Çelik ve Kamaraj, 2020) kapsayıcılığın ön koşulu olarak da okunabilir: Her şeyden önce katılım çocukların/gençlerin hak arama mekanizmalarına alan açıyor; katılım sayesinde çocuklar/gençler hem kendi hem de başkalarının haklarını koruyabilecekleri ve savunabilecekleri bir alana kavuşuyorlar. Şiddet ve istismarın önlenmesine katkısı da ayrıca önemli, çünkü çocukların/gençlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamı bulabilmelerine imkân sağlıyor. Okullarda çocuklara bu alanı açmak kapsayıcı ve adil bir toplumun inşasına da hizmet ediyor; zira okullarda oluşturulan katılım mekanizmalarının yardımıyla çocuklar/gençler etkin yurttaşlar olarak var olabilmeye olanağına sahip oluyorlar. Çocuk/genç katılımı, yetişkinleri de sorumluluk almaya çağırıyor; böylelikle gerek kamu kurumlarının gerek sivil toplum alanının hesap verebilirliğine katkıda bulunuyor.

Roger Hart'ın 'katılım merdiveni modeli' (1992) ve Harry Shier'ın (2001) 'katılıma giden yollar'a ilişkin modeli katılım konusundaki alanyazınında en fazla başvurulan kaynaklar arasında. Arnstein'in (1969) 'yurttaş katılımı merdiveninin sekiz basamağı modeli'nin bir uyarlaması olan Hart'ın katılım merdiveni sekiz basamaktan oluşuyor. Manipülasyon, dekorasyon ve tokenizm diye adlandırılan ilk üç basamakta gerçek anlamda bir katılımdan değil sözde katılımdan söz ediliyor. Dördüncü basamaktan itibaren giderek artan bir katılım söz konusu: Dördüncü basamakta yetişkinler tarafından başlatılan ve yönetilen karar alma süreçlerinde çocuklar bilgilendiriliyor ve bazı roller üstlenmek üzere davet edilerek görevlendiriliyor;

beşinci basamakta yetişkinler tarafından başlatılan ve yönetilen süreçlerde çocuklara danışılıyor, çocuklardan alınan önerilerin alınan kararlara etkisi konusunda çocuklar bilgilendiriliyor; altıncı basamakta çocuklar karar alma süreçlerine katılıyor, bu süreçleri yetişkinler başlatsa da çocuklar bu süreçlerin eşit ortakları olarak konumlanıyor; yedinci basamakta süreçleri çocuklar başlatıyor ve yönetiyor; sekizinci ve son basamakta ise çocuklar yetişkinleri karar alma süreçlerine davet ediyor ve kararlar ortaklaşa alınıyor.

Shier'ın modelinde de beş basamak söz konusu. İlk basamakta çocukların görüşleri dinlenirken ikincisinde bunları ifade etmeleri destekleniyor, üçüncü basamakta çocuklara görüşleri sorulurken dördüncü basamakta çocuklar karar alma süreçlerine dahil ediliyor. Beşinci ve son basamakta ise çocuklar karar almanın sorumluluk ve yetkisini paylaşıyor. Shier, ayrıca, her bir katılım seviyesi için geçerli olan üç farklı aşamadan söz ediyor. Bu aşamaları sınıf ölçeğine uyarlayarak örneklendirecek olursak şöyle söyleyebiliriz: 'Başlangıç/açılım' diye adlandırabileceğimiz ilk aşama öğretmenin belli bir uygulama yapmaya niyetlenmesini içerir. 'Fırsat' diye adlandırılan ikinci aşama bu uygulamanın hayata geçmesi için gerekli ihtiyaçların karşılandığı aşamadır. Okul ölçeğinde öğretmenlerin ders saatlerinin ayarlanması, gerekli materyallerin sağlanması, gerekiyorsa öğretmenlerin ilgili konuda güçlenmesi bunlardan bazıları olabilir. Son aşama olan 'yükümlülük' aşaması ise bu uygulamanın okul politikası haline geldiği, okul çalışanlarının bu uygulamayla uyumlu hareket etmelerinin beklendiği aşamadır. Böylelikle çocuk katılımına ilişkin uygulamalar okulda yerleşik hale gelir.

Yukarıda özetlenenlerin ışığında baktığımızda okullarımız çocuk katılımına ne ölçüde olanak sağlıyor? Okulda alınan kararlarda ve yapılan uygulamalarda çocukların/gençlerin ne ölçüde söz hakkı var? Örneğin, bütün günlerini geçirdikleri okul mekânını kendi ihtiyaçlarına göre düzenleyebilme olanağına sahipler mi? Görüşlerini veya ihtiyaçlarını dile getirmeye yeltendiklerinde nasıl bir yaklaşımla karşılaşıyorlar? Herhangi bir aşamada herhangi bir uygulamaya ilişkin görüşleri alınıyor mu? Alınıyorsa bunlar uygulamaya ne ölçüde yansıyor? Çocuklar/gençler, yetişkinleri karar alma süreçlerine davet edecek olsalar nasıl bir yaklaşımla karşılaşırlar? Bu ve bunun gibi soruları sürekli olarak sormak, katılım mekanizmalarını gündelik okul pratiklerimizin vazgeçilmez bir parçası haline

getirmek kapsayıcı eğitimin olmazsa olmazı olan katılımcılığın hayata geçmesi açısından oldukça önemli görünüyor.

Sonuç yerine: Nihayete ermeyecek bir süreç olarak kapsayıcılık arayışı

Bu metinde adaletin inşasına katkıda bulunurken aldığımız sorumluluklarla ilgili göz önünde bulundurulabilecek bazı boyutları eğitim bağlamında tartışmaya çalıştım. Kapsayıcı eğitim ortamı yaratmanın sorumluluğunu yerine getirirken kapsayıcılığa eşlik etmesi elzem görünen akraba anlayışlar olan ‘yapabilirlik’ ve ‘katılım’ anlayışlarına değindim.

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.

Bitirirken, bu yazıya ilham olan ‘sorumluluk’ sözcüğünün etimolojisine değineceğim. “Sorumluluğu [responsibility] bir cevap üretme kabiliyeti/imkânı [response-ability] olarak kavramsallaştıran Haraway ve Barad”dan (Yardımcı, 2021) aldığım ilhamla, Arapça’dan dilimize geçen ‘mesuliyet’ ve bu yazıda kullandığım ‘sorumluluk’ sözcüklerinin kökeninde ‘sual/soru’ olduğunu fark ettim. Metinde yer yer bazı sorular ortaya attım. Bu sorular çoğaltılmaya muhtaç. Bu soruları birlikte çoğalttığımız kapsayıcılık *arayışımızın* giderek güçlenmesi umuduyla...

Kaynakça

- Arnstein, S. (1969). Eight rungs on the ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*.
- Brock, G. (2021). Global justice. E. N. Zalta (Der.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* içinde. (Kış 2021). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/justice-global/>
- Çelik, B., & Kamaraj, I. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Demet, L. D. (2005). *İki yoksulluk yaklaşımı: A. Sen'in yapabilirlikten yoksunluk teorisi ve toplumsal dışlanma çerçevesinin karşılaştırması*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu Araştırma Raporu. https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/%C4%B0ki%20Yoksulluk%20Yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1%282005%29_0.pdf
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Nussbaum, M. C. (2013). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- Selek Öz, C., & Çolakoğlu, C. (2017). Yapabilirlikten yoksunluk açısından mikro kredi uygulaması: Sakarya ili örneği. *Çalışma ve Toplum*, 4(55). <https://www.calismatoplum.org/makale/yapabilirlikten-yoksunluk-acisindan-mikro-kredi-uygulamasi-sakarya-ili-ornegi>
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Shier, H. (2014). *A change of rhythm, Nicaraguan style, in children and young people's participation*. Save the Children Nicaragua.
- Wells, T. (t.y.). *Sen's capability approach*. Utm.Edu. Kasım 14, 2021, <https://iep.utm.edu/sen-cap/>
- Yardımcı, S. (2021, Mayıs 21). *Başlar, gövdeler, açıklık ve sorumluluk*. 5Harfliler.Com. <https://www.5harfliler.com/baslar-govdeler-aciklik-ve-sorumluluk/>
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for justice*. Oxford University Press.