

Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü

Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor?

Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi Projesi
Alan Araştırması Raporu ve Politika Önerileri

Banu Can, Prof. Dr. Fatma Gök, Soner Şimşek

Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor?

Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi Projesi
Alan Araştırması Raporu ve Politika Önerileri

Banu Can, Prof. Dr. Fatma Gök, Soner Şimşek

Proje çalışma grubu:

Doç. Dr. Abdullah Kıran, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla, Prof. Dr. Aydın Uğur, Emel Kurma, Yrd. Doç. Dr. Eylem Kılıç, Prof. Dr. Fatma Gök, Yrd. Doç. Dr. Fuat Tanhan, Doç. Dr. Kenan Çayır, Meral Apak, Mutlu Öztürk, Yrd. Doç. Dr. Yusuf Batar.

Editörler: Çiğdem Demirbilek, Ebru Uzpeder

Kapak Fotoğrafı: Aytaç Eyilmez

Kapak ve Grafik Tasarım: Yaşar Kanbur

Baskı: Mart Matbaacılık, (212) 321 23 00



**HELSINKİ
YURTTAŞLAR
DERNEĞİ**

Helsinki Yurttaşlar Derneği (hYd)

Refik Saydam Cad. Dilber Ap. No: 39, D: 10, Şişhane, Beyoğlu - İstanbul

Tel: 212 292 68 42 - 43

Faks: 212 292 68 44

info@hyd.org.tr

www.hyd.org.tr

Birinci Basım: İstanbul, Eylül 2013 (1000 adet)

ISBN 978-9944-5783-8-7

Bu kitap, "Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi" başlıklı proje kapsamında Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu ve Chrest Vakfı'nın desteğiyle yayınlanmıştır. Bu yayında yer alan görüşler, destekleyici kurumların görüşlerini yansıtmamaktadır.



Öncelikle, bu araştırma için vakit ayırıp değerli görüşlerini, deneyimlerini ve önerilerini içtenlikle paylaşan Muş, Van ve İstanbul'da görüştüğümüz tüm öğretmenlere ve öğrenci velilerine, Muş'ta öğretmen ve velilerle bizi tanıştıran ve ziyaretlerimizde bize gönüllü rehberlik yapan Naif Yıldız'a,
Van'da hafta sonlarını bize ayırıp bölgeyi ve meselelerini tanımamıza yardımcı olan Özgül ve Ebru Çelikkaleli'ye, Hatice Şahin'e,
Göç-Der'den Aslıhan Zengin'e,
Raporun ilk taslağını okuyarak yararlı önerilerde bulunan Dilek Çankaya'ya,
Proje sürecine, faaliyetlerine ve ürünlerine verdikleri değerli destekten dolayı Çalışma Grubu üyelerine,
Projemiz çerçevesinde gerçekleştirdiğimiz atölye çalışmalarına eğitmen olarak katkı sunan Cem Kirazoğlu, Lucy Nusseibeh, Mario Novelli, Neşe Yaşın, Öznur Acicbe, Sebahat Şahin, Serdar Değirmencioğlu, Şerif Derince ve Welat Ay'a,
Bu atölye çalışmalarına en içten fikirleri, eleştirileri, önerileri ile katılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına

Teşekkür ederiz...

İçindekiler

Sunuş	1
I. Giriş	3
II. Barışın İnşası, Eğitim ve Öğretmenler	11
III. Kürt Meselesinin Eğitim Alanına Yansımaları ve Öğretmenler	21
Türkiye'de "Milli Eğitim" in İnşası ve Sürdürülmesi	22
Kürt Meselesi ve Eğitim	23
Barış İçin Eğitim ve Öğretmenler	25
Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Hizmet İçi Eğitimler	25
IV. Alan Araştırması	29
Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bulgular	
Ötekileştirme, Önyargılar, Tektipleştirme ve Eğitim Dili Sorunu	31
Öğretmenlerin Okulda Farklılıklara ve Çatışma Temelli	
Sorunlara Yaklaşımı	36
Veli Görüşmelerine İlişkin Bulgular	38
Sonuç Yerine	45
V. Politika Önerileri	47
Okul Kültürü, Okul İklimi	47
Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği	49
Anadilinde Eğitim	52
Yerellik, Demokrasi ve Okul	55
Kaynakça	59
Ekler	63
Yazarların Özgeçmişleri	74

Sunuş

Bazı çocukların hayatında bir “an” vardır. Kendisini, rakamların, harflerin, savaşların, ağaçların, dağların ve ovaların, kısacası bütün bir hayatın sırlarının açık kapısının önünde, aydınlanmış bulduğu bir an... Çocuk işte o an, dil bilgisi ile aritmetiğin, coğrafya ile tarihin aslında ne işe yaradığını anlar. Kendisini ve diğerlerini anlamaya, kendisine ve diğer insanlara inanmaya, hevesini hiç kaybetmeyen bir insan olarak büyümeye yarar gerçekte bunlar... Böyle bir anın kahramanı çoğu zaman bir öğretmendir işte; bir sınıf dolusu çocuğun her birinin kendi biricik ve benzersiz yolunu bulmasını sağlayan kıymetli bir öğretmen...

Elinizde tuttuğunuz bu kitap, özellikle zor sosyal ortamlarda görev yapan eğitimcilerin öğretim becerilerinin desteklenmesini amaçlayan bir proje çerçevesinde hazırlandı. “Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” başlıklı bu proje, ülkemizde on yıllardır süre giden şiddet ve çatışmanın yarattığı travmatik ortamın eğitim alanı açısından tahlil edilmesini, değişim için politika önerilerinin geliştirilmesini ve ilköğretim dönemi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının bilgi ve beceri yönünden desteklenmesini amaçlıyordu. Helsinki Yurttaşlar Derneği*, Boğaziçi Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi ortaklığıyla ve Van 100. Yıl Üniversitesi desteğiyle yürüttüğümüz proje, Şubat 2012 – Eylül 2013 tarihleri arasında gerçekleştirildi.

Bu proje çerçevesinde geçtiğimiz yıl içinde Muş’ta, Van’da ve İstanbul’da ilköğretim dönemi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının katıldığı seminer-atölye programları düzenledik. Bu

* Helsinki Yurttaşlar Derneği, özgürlük, barış, insan hakları, ekolojik bütünlük ve sosyal adaleti temel alan bir ekonomik sistem, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerini gündelik hayatta geçerli pratiklere dönüştürmeyi amaçlar. Uluslararası sözleşmelerle de kaydedilen bu ilkelerin hayata geçirilmesi için, çoğulculuğun güçlendirilmesi, toplumlararası barış süreçlerinin ve demokratik usullerin inşası ve çatışmaların diyalog yoluyla, sivil girişimler ve siyaset marifetiyle hallini teşvik eden çalışmalar yürütür. Helsinki Yurttaşlar Derneği, Helsinki Nihai Senedi (1975) ile başlatılan, Paris Şartı (1990) ile geliştirilerek korunan ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİK) süreciyle devam eden süreçte yükümlülük altına girilen ilkelerin sivil toplum zemininde kökleşerek hayata geçirilmesini ve toplumlar arası diyalogun zenginleştirilmesini hedefler. Derneğin adındaki “Helsinki” sözcüğü, bu tarihsel bağlama bir göndermedir.

programlar, Kürt meselesinden kaynaklanan ve hayatın her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da kendisini hissettiren ağır sorunlarla baş etmeye çalışan eğitimciler için araçlar sunmayı ve okul ortamında bir uzlaşma ve barış atmosferi oluşturmaya katkıda bulunmayı amaçlıyordu. Bu programlar ile eleştirel bir sınıf ortamı geliştirmek için, tartışmalı hususlara ilişkin konuları öğretirken, sınıfta ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve demokratik bir sınıf idaresini hayata geçirebilmek amacıyla kullanılacak yaklaşımlar ve beceriler konusunda ilham vermeyi ve bilgi sağlamayı hedeflemiştik.

Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü / Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor? başlıklı bu yayın ise yine proje kapsamında gerçekleştirilen alan araştırmasının özet raporu ile bir dizi politika önerisini bir araya getiriyor. Toplumsal barışın inşasında önemli görevler üstlenebilecek olan öğretmenleri desteklemek amacıyla geliştirilmiş önerileri de içeren bu çalışma kapsamında yaptığımız görüşmelerde, öğretmenler, veliler ve eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları, Kürt meselesinin ve çatışmanın eğitim ortamına ve gündelik hayata yansımalarıyla ilgili deneyim ve görüşlerini aktardılar. Diğer yandan öğretmenlerin toplumsal barışın inşasına daha etkin bir şekilde katkıda bulunabilmeleri için ne türden desteklere ihtiyaç duydukları konusunda kendi deneyimlerinden yola çıkarak önerilerini paylaştılar. Tüm bu görüşmeler, bu raporun hazırlanmasında hayli yol gösterici oldu.

Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi Projesi kapsamında yürütülen nitel alan araştırması Muş, Van ve İstanbul'da öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerle yapılan odak grup toplantıları ve yarı yapılandırılmış, yüz yüze derinlemesine görüşmelere dayanıyor.

Raporun "Barışın İnşası, Eğitim ve Öğretmenler" başlıklı ilk bölümünde "barış" kavramına yaklaşımlar ve barış ile eğitim ilişkisi, ikinci bölümde ise Kürt meselesinin eğitim alanına yansımaları üzerinde duruluyor. "Alan Araştırması" başlıklı bölümde öğretmenler, okul idarecileri ve öğrenci velilerinin katılımıyla bir yıla yakın bir zaman diliminde gerçekleştirilen alan araştırmasının bulguları özetleniyor ve öğretmenler ile öğrenci velilerinin meseleye ilişkin görüş, deneyim ve önerileri değerlendiriliyor. Çalışmanın son bölümünde ise şiddet ve çatışma ortamında büyüyen çocukların eğitim hakkının gözetilmesi, barış sürecinde eğitim sistemine, öğretmenlerin eğitimine ve müfredata entegre edilebilecek yaklaşımlar ve reformlar üzerine "Politika Önerileri" yer alıyor. Politika önerilerini dört başlıkta topladık: Okul kültürü, okul iklimi; Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği; Anadilinde eğitim; Yerellik, demokrasi ve okul...

Bu çalışmanın, öğretmenlerin, idarecilerin, okul çalışanlarının, velilerin ve nihayet çocukların hayatını aydınlatacak barışçıl çabalara bir katkı olacağını ümit ediyoruz...

Ebru Uzpeder

Proje Koordinatörü

*Ön yargıları kırmak
atomu parçalamaktan
daha zordur.*
Einstein

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti, uzunca bir zamandır hem fiziksel hem de toplumsal şiddet ve çatışmaların hayli yoğun olduğu bir tarihsel süreçten geçiyor. Pek çok farklı adlandırma ile anılmış olsa da Türkiyeli Kürtler ile Türkiye Cumhuriyeti devleti arasında genel bir "sorun" halinden bahsetmek mümkündür. Bu sorunun, fiziksel çatışma, "düşük yoğunluklu savaş" halinde olmadığı dönemlerde de Kürt halkının anadilinde eğitim ve anadilini toplumsal alanlarda özgürce kullanmak ve eşit yurttaşlık hakkı taleplerini çeşitli platformlarda dile getirdiği bilinmektedir.

Bu rapor, özellikle Kürt meselesi bağlamında şiddet ve çatışmanın doğrudan etkilediği bölgelerde görev yapan eğitimcilerin öğretim becerilerinin desteklenmesini amaçlayan bir proje çerçevesinde hazırlandı. "Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi" başlıklı proje, Kürt-Türk çatışmasının çözümü için devlet politikaları düzeyinde kararlarla yapılabileceklerle paralel olarak, çocukların ve gençlerin yaşamlarında önemli bir yer tutan eğitim kurumları ve onun en önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin/eğitimcilerin toplumsal barışa önemli katkılarda bulunabileceği inancı ve ümidiyle geliştirilmiş bir çalışmaydı. Devletin okulunu ve devletin verdiği eğitimi cumhuriyet tarihinin bir kısmında fazla benimsememiş olan Kürt halkının bugün genel olarak eğitime verdiği değerin ve eğitim yoluyla yaşamlarında bazı şeylerin iyileşebileceğine dair inancın arttığını görmekteyiz (Aktan H., 2012). Bu nedenle, bu çalışmanın böylesi bir süreçte yapılmış olması ayrıca önemlidir.

Eğitim kuramlarının bazıları, "okul, eğitim, kültür, toplum, ekonomi ve iktidar arasındaki ilişkilere" işaret eder. Eğitim ve okul sadece pedagojik pratiklerle tanımlanıp anlaşılabilir, eğitim ve toplumsal olan arasındaki ilişkiyi çözümlenmek ve uygulamalardaki adaletsizliği ortaya çıkarmak, görünür kılmak ve çözümler üretmek de eğitim bilimlerinin alanıdır. Dolayısıyla bu proje çerçevesinde sadece çatışma bölgelerindeki çocuklar ve gençlerin öğretmenlerinin öğretmenlik becerileri-donanımları ölçülmeye ve betimlenmeye

çalışılmamış, aynı zamanda çalışma boyunca onları güçlendireceği düşünülen atölye çalışmaları ve faaliyetler de düzenlenmiştir.

Çalıştığımız konu eğitim alanıdır, ancak sorun hem geniş sosyo- ekonomik ve sosyo-politik alan, hem de okul içindeki eğitim ve pedagoji deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Yani bu sorun hem makro düzeyde toplumsal sorunlar ve eğitim sistemi, hem de mikro düzeyde sınıf içi pratikler açısından incelenebilir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aramak durumundayız:

- Kürt meselesi okula nasıl yansıyor?
- Çatışma, sınıf ortamına ne düzeyde ve nasıl yansıyor?
- Öğretmenler ve okulun diğer bileşenleri okulda ne gibi durumlarla karşılaşılıyorlar?
- Sınıfta ne gibi durumlarla karşılaşılıyorlar?
- Bu sorunlarla nasıl baş ediyorlar ya da neden baş edemiyorlar?
- Bu konuda ne gibi öneriler geliştirilebilir?

"Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi" başlıklı proje bağlamında yapılan araştırmanın temel hedefi öğretmenlerin güçlendirilmesi olsa da, yukarıda sıralanan soruların özneleri, öğretmenlerle birlikte okuldaki öğrencilerdir. Ayrıca meselenin çok önemli bir boyutu, çatışma bölgelerinde okula devam eden, okula gelmeyen ya da okulu terk eden öğrencilerin içinde buldukları maddi, manevi, duygusal ve psikolojik gerçekliktir.

Öğretmenler, çatışma bölgelerinde öğrencileri tanımanın ötesine geçip, onları anlamak, onlarla empati kurmak ve okulu kendilerini gerçekleştirebilecekleri, demokratik bir eğitim sürecinin yaşandığı pedagojik bir alan haline getirmek durumundadırlar. Bu noktada öğretmen ve okulun donanımları için içine girmektedir. Bu rapor kapsamında hem öğretmenlerin pedagojik ve eğitim bilimleri donanımının hem de okul ikliminin ve kültürünün ne denli can alıcı olduğunu tartışıyoruz. Burada söz konusu olan sadece çatışma ortamında büyümüş, hayatta ve okulda tutunmaya çalışan çocukların öğretmenlerinin duyarlılıkları değildir. Duyarlılık insan olmanın asgari bir ölçütüdür. Burada sorunsallaştırdığımız alan, öğretmenlerin "düşük yoğunluklu savaş" şartlarının çatışma ortamıyla iç içe yaşayan ve siyasallaşan veya bu çatışma nedeniyle yerlerinden edilmiş zorunlu göç mağduru ailelerin mağduriyete karşı mücadeleyi seçmiş çocuklarıyla ya da bir direnme biçimi olarak sessizleşmiş (Güneş, 2013) çocuklarla sınıf ortamında bir araya geldiklerinde ne yapacakları/yapmayacakları konusunda güçlendirilmesidir. Projenin alan araştırması bölümünde zengin deneyim birikimi ve sorunları aşma veya aşamama durumları geniş olarak kapsanacaktır.

Eğitim sisteminin verili toplumsal düzenle ilişkisi, çok zengin bir çeşitlilik sergiler. Okulların devletin ideolojik aygıtı olması da bunlardan biridir. Althusser (1992), kapitalist devletin baskı aygıtları ile ideolojik aygıtlarını karıştırmamak gerektiğini belirtmektedir. Devletin baskı aygıtları olarak tanımlanan aygıtlar (hükümetler, ordu, polis, hapisane, mahkemeler gibi), daha çok zora ve baskıya dayalı olmakla birlikte ideolojik işlevler de üstlenirler. Dinsel

kurumlar, özel ya da devlet okulları, aile, sendikalar, iletişim araçları gibi araçlar devletin ideolojik aygıtları olarak işlev görür. Devletin ideolojik aygıtlarının baskı aygıtlarından temel farkı ise, öncelikli olarak ideolojik işlev üstlenmiş olmaları ve “zor” a dayanmak zorunluluklarının olmamasıdır. Bu bilgiye rağmen okulların bazen hem baskı ve zor aracı hem de ideolojik araç işlevi gördüğü de özellikle akılda tutulmalıdır. Ancak okulun her zaman devletin mutlak kontrolünde olduğu söylenemez. Okul bir mücadele alanı (*contested terrain*) tanımını hak eden bir sosyal örgütlenme alanıdır. Diğer sosyal bilimler gibi eğitim bilimlerinin de zorunlu olarak politik olduğunu sık sık hatırlamamızda yarar vardır. Nitekim Kürt çocuklarının okulla kurduğu ilişki incelenirse direniş pratiğinin ne kadar geçerli olduğu görülür. Ay’ın (2013) çalışmasında, zorunlu göç nedeniyle Mersin’e yerleşmiş çocukların, ailelerine rağmen, okula ve okul iklimine nasıl direndikleri, okul yoluyla kimliklerine yönelik baskı ve hâkimiyet ilişkisini nasıl dönüştürdükleri incelenmektedir.

Kürt meselesi bağlamında ortaya çıkan çatışma, Türkiye’nin bir ulus devlet olarak kurulduğu zamanlara dayanıyor. Dünyada birçok yerde böylesi etnik ve/veya ırk ayrılığına dayanan siyasal meseleler özellikle ulus devletlerin inşası sürecinde ortaya çıktı, çıkıyor. Burada önemli olan, bu mesele ile nasıl uğraşılıyor? Dünyada ulus devletler çağında böylesi etno-siyasal meseleler zor kullanılarak, şiddetle bastırılmaya çalışıldı ve şiddet hâlâ kullanılan bir araç... İrlanda’da, Güney Afrika’da, İspanya’da Bask Bölgesinde devletler uzun yıllar şiddet kullanarak hak arama mücadelelerini bastırmaya çalıştılar. Bu uğurda büyük can kayıpları verildi. Bu sayılan ülkelerdeki çatışmalar, nihayet siyasi müzakerelerin yapıldığı bir barış sürecine evrildi.

Türkiye’de ulus devlet inşası sonrası, siyasi birliğe tehdit olarak görülen etnik gruplara karşı homojenleştirme politikaları uygulandı. Ermenilere, Rumlara, Araplara karşı mübadele, tehcir, ayrımcılık, asimilasyon gibi dışlama mekanizmaları kullanıldı. Türkiye sınırları içinde kalan az sayıda Ermeni, Rum ve Yahudi yurttaşlar Lozan Anlaşmasının gereği olarak, anadilinde eğitim görme, yayın yapma ve serbest ibadet gibi grup haklarıyla donandı. Bu hakların toplumsal alanda dışlanmayı engellemediğini hatırlamakta yarar var. 1924 Anayasası’na göre, “Memleket dâhilinde hukuk-u mütesaviyeyi (hukuksal eşitliği) haiz başka ırktan gelme kimseler bulun”makla beraber, “devlet, Türk’ten başka bir millet tanımaz”; çünkü “devletimiz bir devlet-i milliye” idi. Anayasa bu anlamı ile oldukça açtı: Hakları Lozan Anlaşması’yla tanınan gayrimüslim azınlıkların haricindeki yurttaşlar Türk’tü, değilse de Türklük bir kimlik olarak kabul edilecekti.

1924 Anayasası’nda “**anadil**” yasağı olmamasına karşın, okullarda anadilinin kullanımını engelleyen uygulamalar cumhuriyet tarihi boyunca sürdü. 1924 Anayasasında “Türklerin Kamu Hakları” başlıklı bölümde yer alan eğitim öğretime ilişkin 80. maddede “Hükümetin gözetimi ve denetlemesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretim serbesttir” hükmüyle yetinilmişti. Oysa resmi olmayan tanıklıklar o yıllarda durumun çok da böyle gerçekleşmediğini göstermektedir. Örneğin Laz diline yönelik baskılara ilişkin (yazar, araştırmacı) M. Recai Özgün “...Otuzlu yıllarda okullarda Temizlik ve İntizam Kolu, Kızılay

Kolu... gibi isimlerle çalışma kolları oluşturuldu... Bunlar arasında 'Lazca Konuşanlarla Mücadele Kolu' diye bir kol daha vardı. Ben dördüncü ve beşinci sınıfta iken bir müddet bu kolun başkanlığını yaptığımı hatırlıyorum... Lazca Konuşanlarla Mücadele Kolu'ndaki faaliyetlerime hiç anlam veremezdim. Çünkü okulda tamam, Lazca konuşanlara ihtarımı yapardım, ama eve gelince, köye çıkınca hiç Türkçe bilmeyen babaannem, dedem, komşuma hiç etkili olamıyordum... Ayrıca onlara, 'Lazca konuşmayın' demek, 'Siz hiç konuşmayın' anlamına geliyordu. Çünkü Lazcadan başka dil bilmiyorlardı. Böyle bir teklif, onların aklımızdan şüphelenmelerini gerektiriyor ve şaşkın şaşkın gülmelerine vesile oluyordu. Bu çok büyük bir çelişkiydi. Çocuk ruhumda oluşan bu çapraşık duygular, beni konunun nedenlerini anlamaya doğru iterdi, ama hiçbir izah tarzı da bulamazdım. Bu konudaki pozisyonumu ikiyüzlülük imiş gibi algıladım ve hatırladığıma göre utanır ve sıkılırdım.'" (Lazca.org, 2013)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi farklı etnik ve dinsel grupların birlikte yaşadığı Anadolu topraklarında, halkların kimliklerini tekleştirici çalışmalara, açık ya da gizli karşı çıkışlar her zaman olmuştur. Anadolu'nun kadim halklarından Kürtler de asimilasyona direndiler, kültürel hakları, kimlikleri ve otonomileri için mücadele ettiler. Bu direnişin gücünün ve sürekliliğinin bir nedeni olarak cumhuriyetin kuruluş aşamasındaki nüfus kompozisyonunda nüfusun yaklaşık yüzde on beşinin Kürt olmasının (Fırat'ın doğusundaki illerin çoğunda bu oran yüzde ellilerin üzerinde) önemine değinen Yeğen (2006) bu duruma şöyle bir açıklama daha getiriyor:

Göç vasıtasıyla yeni bir vatan edinen toplulukların çoklukla gösterdiği asimilasyona yatkın olma halinin Kürtlerde 'o denli' güçlü olmayışının bir miktar da olsa Kürtlerin bugün yaşadıkları toprakların kadim sakinleri olmalarıyla ilgisi olsa gerek. Halen meskûn oldukları topraklarda uzun müddettir yaşıyor olmalarının, Kürtleri göçmen topluluklara nazaran daha kuvvetli bir 'bizlik' duygusuyla donatmış olmasında anlaşılmaz bir taraf yok (226, s. 13).

Çok katmanlı ve uzun tarihsel sürece yayılmış köklü bir sorun olarak değerlendirilmesi gereken Kürt meselesinin tarihsel seyri, bu süreçlerde yaşanan gelişmeler, mücadeleler bu çalışmanın içerisinde ele alınmamakla beraber eğitim ortamındaki yansımaları irdelenecektir. Kürtlerin kültürlerine, dillerine sahip çıkmaları, statü ve otonomi kazanma mücadelesinin ülkenin siyasi birliğine kastetmek olarak görüldüğü ve bazen toplumsal nefret söylemlerine ve nefret hareketlerine maruz kaldıkları bilinen gerçeklerdir. Kürtler hiç bir zaman "makbul vatandaş" olamadılar, pek çok okul ve eğitim deneyimi de bunu göstermektedir. Örneğin tüm dünyada demokrat kamuoyunda eğitim hakkının ayrılmaz bir bileşeni ve eğitimde eşitlik ilkesini hayata geçirmenin olmazsa olmaz koşulu olan anadilinde eğitim hakkını elde etmek için ölüm orucu yapan başka bir halk yoktur. Bu durumun kaynağı ulus devlet inşa sürecinde dilsel ve kültürel eşitliğin yok sayıldığı, tektipleştirici eğitimi ve

tekdilliliği dayatan tahakküm politikalarının uygulanmasıdır. Çok yakın bir zamanda, 2012-2013 ders yılından itibaren anadilinde eğitim, haftada iki saat seçmeli dersle halledilebilecek bir soruna indirgenmiştir. Görüldüğü gibi birlikte yaşamın temel bir ilkesi ihlal edilmektedir; vatandaşların temel ve demokratik hakları pazarlık konusu yapılamaz. Öğretmenler ve okul yönetiminin, çokdilli bir eğitimin eksikliğini doğurduğu sorunların, eşitsizlik ve ayrımcılıkların farkında olmaları hayati derecede önemlidir.

Kamuoyunda "Kürt sorunu" olarak ifade edilen meselenin en can alıcı yönlerinden biri Kürtlerin anadilleri, kimlikleri ve kültürleri üzerine uygulanan baskılardır. Ulus devlet kurulmasından sonra resmi ideolojinin yaklaşımı, Türkiye'de Kürt olmadığı, Kürtçenin, Türkçenin bozuk bir lehçesi olduğu yönündeydi. Bu tavır kimi bilim insanları, "saygın" kanaat önderleri, basın yayın organları tarafından kabul gördü. Althusser'in kavramsallaştırdığı şekliyle eğitim sisteminin, devletin ideolojik aygıtı olarak çalışmasının "başarılı" bir örneğini görmek mümkündür. Daha da vahimi 1980 darbesi sonrası bir yasa çıkarılarak Kürtçe konuşmak yasaklandı. **1982 Anayasası** ile kendisinden önceki iki anayasada da "**Devletin resmî dili Türkçedir**" şeklinde yer alan temel hüküm 1982'de "**Devletin dili Türkçedir**" ifadesiyle daraltıldı. Bu daraltma, "Düşünceyi Açıklama ve Yayma Hürriyeti" başlıklı bölümde yer alan 26. maddede açık bir dil yasağına dönüşür. Bu maddenin başlığında hürriyet kelimesi yer alsa da "Düşüncelerin açıklanması ve yayılmasında kanunla yasaklanmış olan herhangi bir dil kullanılmaz" hükmüyle hürriyetlerin sınırları çizilmiş oldu. Bir diğer yasak da, anayasanın "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlıklı bölümünde yer alır: "... Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir...".

Sadece farklı kimliklerin inkârı ile yetinmeyen 1980 askeri darbesi sürecinde Diyarbakır Askeri Cezaevi başta olmak üzere, pek çok yerde Kürt kimliğinin topyekûn imhasına yönelik işkenceler yapıldı. Bu baskı ve inkâr politikalarına karşı Kürt gençlerinin bir kısmı silahlı mücadele sürecine katıldılar. Kürt gençleri için eğitim sistemi içinde yer almanın alternatifini "dağa çıkmak" oldu. Doğu ve güneydoğuda bazı ailelerin bir çocuğunun okulda, birinin dağda, birinin askerde olduğu gerçeğiyle karşı karşıyayız.

"Devletin ideolojik aygıtı" olarak eğitim sisteminin işlevi ulus devlet kurma sürecine geç kalmış olarak başlayan Türkiye toplumunda çok yönlü olarak uygulanmıştır. Burada kız enstitülerinden de bahsetmek gerekir. Kız enstitüleri, batı dünyasının medeniyet seviyesine ulaşmayı arzu eden Cumhuriyetin kurucu kadroları tarafından, yeni modern devletin rol modeli olacak kadın tipini yetiştirmek amacıyla resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak tasarlandı. Bu okullar "daha sağlıklı" ve sağlam bir ulusun yetiştirilmesine katkıda bulunacak yeni bir aile biçimi arayıştı. Kız enstitüleri programında "başarılı ev kadınları yetiştirmek, onları millî ve demokratik değerleri benimseyecek ve mükemmel ev idarecileri olacak şekilde eğitmek" hedefinden söz edilir. Kız enstitülerinin Kürt illerindeki asimilasyon işlevine en

çarpıcı örneklerden biri Elazığ Kız Enstitüsü örneğidir. Sıdıka Avar'ın Elazığ Kız Enstitüsünde ve Bingöl, Tunceli yöresinde geçirdiği 20 yıllık anılarının toplandığı *Dağ Çiçeklerim* kitabında bu durum tüm açıklığı ile sergilenmektedir. Bu kitapta yer alan bilgiler, dönemin eğitim sisteminin yeni bir toplumu şekillendirme ve vatandaşlık rejimi kurma işlevinin ötesinde sömürgeci bir ilişki ve bunun sonucu olan asimilasyoncu bakış açısını açıkça sergiliyor (Gök, 2011 s.104). Güneydoğu'da Cumhuriyet döneminin diğer önemli asimilasyon mekânlarından, YİBO (yatılı ilköğretim bölge okulu) olarak bilinen yatılı bölge okullarından ileride ayrıca bahsedeceğiz. Zira hem derinlemesine görüşmelerde hem odak grup çalışmalarında YİBO'lar sıklıkla bahsi geçen kurumlar oldu.

Ders kitaplarının özel olarak incelenmesi gerekir. Tarih Vakfı'nın ders kitaplarının insan hakları açısından incelenmesi üzerine araştırmaları geçtiğimiz yıllarda yayınlanmıştı. 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Ders Kitabı'nda¹ Yamanlar (2001) bir çelişkiye dikkat çekmektedir, bir yandan Anayasa'nın 42. Maddesinde, "*kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*" ifadesine yer verilirken, aynı zamanda "*Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez*" hükmüne yer verilmiştir (s. 104). Bu hükümleri arka arkaya sıralayarak, anadili Türkçe olmayan çocukların ne tür bir çelişkiye düşecekleri dikkate alınmamıştır. 8. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları kitabında Nihat Bilgen tarafından yazılan "Çağdaş Eğitimde Millilik" yazısında şöyle bir alıntı mevcuttur:

"Eğitim insanımıza Türk kimliğini kazandırmalıdır. Bu kimlikte ay yıldızlı bayrağımız, şehit kanlarıyla sulanmış kutsal vatan toprağımız ve sevgili milletimiz, milli ve manevi değerlerimizin değişmez özellikleri olmalıdır." (ss:101)

Devlet iktidarını meşrulaştıracak araçlardan biri olarak eğitim ve okullar, Türkiye'nin doğu ve güneydoğusunda da çok önemli işlevler üstlendiler. Burada güvenlikçi ve merkezietçi devlet geleneği, Kürtlerin kültürel, anadili ve kimlikle ilgili hak taleplerini, özyönetim ve özerklik arayışlarını bölücülüğe giden bir yol olarak kaydetmiş ve şiddetle ve/veya ideolojik baskı mekanizmalarıyla karşılık vermiştir.

Tarihsel süreçte ve günümüzde yaşanan en büyük eğitim hakkı ihlallerinden biri, anadilinde eğitim hakkının tanınmamasıdır. Bu raporun alan araştırmasında görüşme yapılan eğitimciler ve odak grup çalışması gerçekleştirdiğimiz öğretmenler, veliler ve okul yöneticilerinin yaşadıkları deneyimler, bu konuda bize çok önemli bilgiler sunuyor. Van, Muş ve İstanbul'da Kürt öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda yaptığımız görüşmelerde, öğretmenlerin çoğu zaman çaresiz kaldıklarını gördük. Okul tüm çelişkilerin yaşandığı bir yer olmakla birlikte pedagojik olarak özgürlük ve eşitliği esas alan bir yapıya sahip değil. Kürt

¹ Bu ders müfredattan kaldırılmıştır. 2011 yılında 8. sınıflara yönelik Vatandaşlık ve Demokrasi dersi konmuştur.

öğrencilerin devletle çatışmaya varan sokak pratikleriyle baş etmek için okulu, öğretmeni ve okuldaki hâkim anlayış ve kültürü yeniden kurgulamak gerekir. Çatışma ortamından öğrenci olan ve olmayan çocuklar çok derinden etkilenmektedir. Ayrıca çatışmanın, kız ve erkek çocuklar arasındaki ayrımcılığı daha da pekiştirdiğini gözlemlemek mümkün... Van'da görüştüğümüz bir öğretmen ayrıca pek çok çocuğun babasının siyasi tutuklu ve hükümlü olduğu için çok küçük yaşta çalışmak zorunda kaldığını, sağlık açısından çok tehlikeli işler yaptıklarını ve gece de çalıştıklarını anlattı. Öğretmenlerin çatışma temelli sorunlarla nasıl baş edebildikleri sorulduğunda aynı öğretmen "Eğitimci duyarlı ise öğrenciyi sahipleniyor, bunu daha çok Kürt öğretmenler yapıyor. Öğretmen dolabında kalem, kitap, ayakkabı, test kitabı bulunduruyor, SBS sınav ücretini (15 TL) veriyor. Dışarıdan gelen öğretmenler (Kürt olmayan öğretmenler) aynı şekilde davranmıyor, hatta öğrenciler pis diye sınıfa girerken eldiven takıyor" diye anlattı. Darıcı (2009) *Şiddet ve Özgürlük: Kürt Çocuklarının Siyaseti* adlı makalesinde, çoğunlukla zorunlu göç mağduru olanların yaşadığı Adana'nın Gündoğan mahallesinde çocukların çok erken yaşta nasıl siyasetle iç içe olduklarını incelemektedir. Darıcı, gündelik pratikler ve öznel anlatılar üzerinden çocukları siyasetle tanıştıran ve onları Kürt hareketi içerisinde mobilize eden karmaşık ama çok öğretici durumları anlatmaktadır. Kürt çocukları için devlet ve devletin kurumlarına karşı mücadele, ezilmişliğe karşı bir mücadeledir. Bu uğurda ailelerinin ve hatta Kürt hareketinin normlarını da aştıklarını ve bu hareketin siyasetini dönüştürdüklerini ortaya koymaktadır (s: 17).

Bu raporun "Politika Önerileri" kısmında yukarıda sıralanan konularla ilgili çözüm yolları özetleniyor. Örneğin, anadilinde eğitim hakkının tanınmamasının yarattığı pedagojik ve psikolojik tahribat, Kürtçe bilen öğretmenlerin sınıflarında aynı derecede yaşanmayabiliyor. Okulun bir özgürlük ve demokrasi alanı olarak yeniden kurulması, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden kurgulanması da bu öneriler arasında yer alıyor.

Raporun "Barışın İnşası, Eğitim ve Öğretmenler" başlıklı ilk bölümünde "barış" kavramına yaklaşımlar ve barış-eğitim ilişkisi, ikinci bölümde ise Türk-Kürt meselesinin Türkiye'de eğitim alanındaki arka planı yer alıyor. Daha sonra, Muş, Van ve İstanbul'da yürütülen alan araştırması bulguları ile öğretmenler ve öğrenci velilerinin meseleyle ilgili görüş, deneyim ve önerileri değerlendiriliyor. Son bölüm, okul kültürü ve iklimi, öğretmen yetiştirme, anadilinde eğitim ve eğitim alanında yerleşme ile ilgili politika önerilerini içeriyor.

Barişın İnşası, Eğitim ve Öğretmenler

Bariş, çok sık başvurduğumuz bir kavram. Bununla birlikte, anlamı üzerine ayrıntılı olarak düşündüğümüz, tartıştığımız ya da kolayca uzlaşabildiğimiz bir kavram olduğu söylenemez. "Bariş nedir?" sorusunu nasıl cevaplayabiliriz? Ve spesifik olarak, Kürt-Türk çatışması/meselesi bağlamında bariş ne anlama gelir? Öncelikle, bu soruların cevabını nerede ve nasıl arayacağımızı düşünmemiz gerekir. Günlük kullanımda mı arayacağız? Kùltürler üstü, evrensel bir bariş tanımı olabileceği varsayımı ile mi yaklaşıcağız? Çeşitli kesimlerin talepleri ile barişin bağını nasıl kurmalıyız? Güç eşitsizliklerinin olduğu bir ortamda bariştan söz edilebilir mi, bariş sağlanabilir mi? Temsiliyet konusu, barişla bağlantılı olarak, ne şekilde gündeme gelmeli? Ne tür varlıklar arasında bariştan söz edilebilir? Negatif bir bariş tanımıyla yetinebilir miyiz? Yani, "x, y, z"nin olmadığı durumlar "bariş" durumlarıdır denebilir mi? Veya hiç değilse belirli bağlamlar için pozitif bir tanıma gireşebilir miyiz ve bunun altından kalkmanın koşulları/olasılığı nedir? Yine belli bağlamlar için barişin yeterli ve gerekli koşullarından söz etmek yerinde olur mu? Biraz önce bariştan bir "durum" olarak bahsettik. Bariş bir durumun adı mıdır, daha fazlası mıdır? Tutumları ve zamana yayılan bir süreci de kapsamalı gerekirse bunu durum olarak ele almak eksik olmaz mı? Peki, 'bariş süreci'? Bize, bariş süreci yolunda gidiyor ya da gitmiyor veya sekteye uğradı dedirten nedir? Bu rapor, Kürt/Türk sorunu/meselesinin tarihsel bağlamını da dikkate alarak, eğitim alanına yansımalarını ve öğretmenlerin bariş sürecinde rollerini tartışmayı amaçlıyor. Çalışmanın bu bölümünde toplumsal bariş konusuna eğitimle bağlantılı olarak farklı yaklaşımları ele alacağız.

Bu rapora kaynak oluşturan çalışmanın Van'da, Muş'ta ve İstanbul'da Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan yoğun göç alan bölgelerde çalışan öğretmenlerle ve öğrenci velileriyle yaptığımız odak grup toplantıları ve yüz yüze derinlemesine görüşmeleri de kapsayan ampirik bir araştırma ayağı da var. "Bariş" derken ne anlaşılacağı konusuna dönersek, şu anekdot anlayış çeşitliliğinin skalası konusunda çarpıcı bir örnek oluşturuyor: İstanbul'da

görüştüğümüz öğretmenlerden biri, araştırma konusu hakkında bilgi verip, kişisel bilgilerin gizliliği ve katılımcının hakları konusunda taahhütte bulunduğumuz 'Bilgilendirme ve Onam Formu'nu okuduktan sonra, "Bunu imzalarım, ancak şu 'barış süreci' sözüne katılmıyorum. Barış ancak ülkeler arasında olur. Türkiye sınırları içinde barış sürecinden bahsetmek anlamsızdır" demiş ve "barış süreci" ifadesini kalemle karaladıktan sonra formu imzalayıp, görüşme yapmayı kabul etmişti. Barış sürecinden bahsetmek, tabii örtük bir şekilde mevcut durumun bir nevi çatışma, savaş veya anlaşmazlık durumu olduğunu ima ediyor. "Barış süreci" ifadesinin üstünü çizecek kadar katı bir tepkiye dönüşmese de, diğer öğretmen görüşmelerinde de böyle bir kabule mesafe koyan, kasıtlı olarak halkı birbirine düşürmek isteyenlerin ifadelerine itibar etmemek gerektiğini vurgulayanlar oldu. Kürt-Türk meselesini bir birlikte var olma ve yaşama meselesi olarak ele aldığımızda ve sorunun eğitim alanına yansımalarını düşündüğümüzde, farklı kimliklerin ve görüşlerin dışlanmadan, aşağılanmadan, saygıyla ifadesinin karşılıklı kabulü ile topluma eşit ve demokratik katılımın güvence altına alınmasının barış için bir gerekli koşul olduğu söylenebilir. Hali hazırda içinde bulunduğumuz durumun buna tekabül ettiğini söyleyebilmek zor. Ders kitabı taramalarında (Çotuksöken, Erzan & Silier, 2003; Tüzün, 2009) da ortaya konan, ülkedeki birçok etnik grubu ötekileştirme, iç düşman gibi gösterme, bunun yanında birlik ve bütünlüğe tehdit olarak görülen farklılıkların ve kültürel hak taleplerinin ifadesini sorun olarak görüp, ulus devlet inşası sürecinde toplumu baskın unsurların tercihleri doğrultusunda şekillendirirken, ayrımcılığı artıran bir tarih anlatısı benimsemek ve bu yaklaşımın çeşitli uzantılarının hem eğitim ortamına, hem de toplumsal hayatın geneline yansımaları toplumsal barışa hizmet eder nitelikte görünmüyor. Ders kitaplarının yazımında, son yıllarda yayımlanan çeşitli eleştirel çalışmalar dikkate alınarak yapılan bazı iyileştirmeler olsa da alınacak epey yol var. Türkiye'de ilk ve orta öğretim düzeyinde tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayladığı, aynı tarih kitaplarını kullanıyor. Bununla birlikte, okulda okunan kitaplar ve içerikleri ne olursa olsun, öğrencilerin okuduklarını yorumlama ve alımlama süreci öğretmenlerin yol göstericiliğinde gerçekleşen bir süreçtir ve birer aktör olarak barışın inşasında kritik bir konumları olabilecek öğretmenlerin desteklenmesi son derece önemlidir.

Barışın inşasına nereden başlamalı?

Eğitimciler arasında toplumsal çatışma/barış ve bu konuda yapılabilecekler tartışıldığında iki ayrı yaklaşımın öne çıktığını söyleyebiliriz. Bu yaklaşımlardan biri, çatışmanın sosyo-politik bağlamından bağımsız olarak, bazen "barış bireyde başlar" şeklinde sloganlaştırılan; barışa hizmet eden davranış, tutum ve beceriler geliştiren bireyler yetiştirirsek, toplumsal çatışmaların çözümlenip, istenen barış ortamının sağlanacağı görüşünü temel alıyor. Diğer yaklaşım, sorunun sosyo-politik bağlamının belirleyiciliğine dikkat çekerek, çatışmayı tırmandıran ulusal ve ulus ötesi politikalar ve kritik politik aktörlerin tutumları değişmeden çatışmaların çözümü ve toplumsal barış konusunda gerçek bir gelişme kaydedilemeyeceğini savunuyor. Bazı barış eğitimi programları, toplumları hak mücadelesinden alıkoyup, var olan

durumla çatışmadan yaşamının yollarını öğrettikleri, bir anlamda iktidarın ya da hegemonik güçlerin çıkarları doğrultusunda halkı pasifize etmeye yönelik oldukları savıyla eleştirilmişlerdir.

Bu bölümde, her iki yaklaşımın savunucularına da çeşitli yönlerden hak vermekle birlikte, birbirleriyle çok defa konuşamamalarının, işbirliği yaparak birbirlerini tamamlayacak bir anlayış ve model oluşturmamalarının, üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğu ve esasen ortak bir paydada buluşup hareket edebilmenin toplumsal barış için atılacak önemli bir adım olabileceği görüşünden hareket edeceğiz. "Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi" projesi, Kürt-Türk çatışmasının/meselesinin çözümü için devlet politikaları düzeyinde kararlarla yapılabileceklerle paralel olarak, önemli aktörler olan eğitimcilerin kendi çalışma alanlarında, birbirlerinin, sivil toplumun ve kurumsal düzenlemelerin de desteğiyle toplumsal barışa önemli katkılarda bulunabileceği inancı ve ümidiyle geliştirilmiş bir projedir. Öğretmenleri barış sürecine katkıda bulunabilmeleri için desteklemenin gereğine ve önemine dikkat çekerken, bunun için eğitim ve devlet kurumlarına da görevler düştüğünü hatırlamakta ve bu desteğin ne şekilde verilebileceği konusunda öneriler geliştirmekte fayda bulunuyor. Pilot uygulamaların olumlu sonuçlarının görülmesi, politik aktörler ve kararları da harekete geçirme potansiyeline sahip olabilir. Benzer bir çalışma, çeşitli ayrımcılıklarla ilgili olarak yakın dönemde İstanbul Bilgi Üniversitesi'nden bir ekibin koordinatörlüğünde ve halen alanda çalışan öğretmenlerin de katkılarıyla yürütülmüş ve Ayrımcılık: Örnek Ders Uygulamaları (Çayır & Alan, 2012) adıyla kitap olarak yayınlanmıştır.

Devam eden savaşlar, çatışmalar ve toplumsal anlaşmazlıkların iki önemli bileşeni olduğu söylenebilir. Bu bileşenlerden biri sorunun sosyo-politik, diğeri psiko-sosyal boyutu olarak ele alınabilir. Tabii bu bileşenlerin birbirleriyle devamlı karşılıklı etkileşim halinde olduğu gerçeğini unutmamak gerekir. Çatışmaların korku, şiddet, nefret, nefret söylemi, karşılıklı güvensizlik gibi boyutlarını, meselenin tarihi, politik, ekonomik boyutlarından, toplumsal talep ve mücadelelerden, güç ve hak eşitsizliklerinden bağımsız olarak ele alamayız.

1970'lerden itibaren kullanılmaya başlayan barış inşası/tesisi (peacebuilding) kavramı, barışı sadece bir durum olarak değil, dinamik bir sosyal süreç olarak tarif eder. Terimi literatüre kazandıran Johan Galtung (1973), sürdürülebilir barış için, çatışmanın temel nedenlerini çözümlenmeyi esas alıp, çatışma çözümü için yerel kapasiteleri harekete geçirerek barışı destekleyecek sistemler/yapılar oluşturmanın gereğini vurgulamıştır. Ayrıca, önemli bir ayrıma dikkat çekerek, negatif ve pozitif barış kavramlarını önermiştir. "Negatif barış", gruplar arasında fiziksel ve doğrudan şiddet yaşanmamasını, yani bir çatışmasızlık durumunu tarif ederken; "pozitif barış", karşılıklı anlayış, kabul ve işbirliği içeren süreçleri tarif eder. Galtung'un literatüre kazandırdığı diğer bir önemli terim, "yapısal şiddet"tir. Bundan eşitsizlik, adaletsizlik ve şiddetin topluma yapısal olarak yansımış, hatta kimi zaman kurumsallaşmış hallerini anlayabiliriz. Türk – Kürt meselesi ile ilgili olarak, şu günlerde içinde bulunduğumuz, PKK ve Türk Silahlı Kuvvetleri arasında bir süredir devam eden çatışmasızlık

durumu bir ölçüde “negatif barış” kriterlerini karşılayabilir, ancak bundan sonra pozitif barışın inşası için hızlı ve kararlı adımlar atmak gereklidir.

Barış eğitimi literatürüne önemli katkıları olan yazarlardan Gavriel Salomon (2002) farklı bireyler ve yerler için barış eğitiminin farklı anlamlar ifade ettiğini belirtir. Bazı durumlarda barış eğitimi, soruna bakışımızı ve zihinsel şemalarımızı dönüştürmeye yöneliktir. Temel amacı geçmişin hasımları arasında karşılıklı anlayış, saygı ve hoşgörüyü tesis edebilmektir (Oppenheimer, Bar-Tal & Raviv, 1999). Buna örnek olarak, Kuzey İrlanda, Bosna ve İsrail’deki bazı uygulamalar gösterilir (Cairns & Hewstone, 2002). Diğer bazı durumlarda ise barış eğitimi, çatışma çözme becerileri gibi bazı becerileri geliştirmeyi ve şiddet karşıtı bir tutumun benimsenmesini hedefler. Okullarda uygulanan çatışma çözümü ve akran arabuluculuğu gibi programlar buna örnek olabilir. Özellikle üçüncü dünya ülkelerinde yaygın olan barış eğitimi modelinde insan hakları savunuculuğu ön planda yer alırken, Salomon (2002) refah düzeyi görece yüksek ülkelerde barış eğitimi programlarının silahsızlanma, çevre bilinci ve barış kültürü oluşturmak gibi konuları içerdiğini belirtmektedir (s.4).

“Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” projesi kapsamında Van, Muş ve İstanbul’dan öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla bu üç şehirde 2012 sonbaharı ve 2013 ilkbaharında ikişer kez gerçekleştirdiğimiz çalıştaylar yukarıda sözü edilen üç yaklaşımdan da öğeler içeriyordu. Oturumlar, katılımcıların toplumsal çatışma hakkında görüş ve değerlendirmeleri ve çatışmanın okul ortamına yansımaları ile ilgili deneyim paylaşımları ile başlayarak; örtük müfredat, ayrımcılık, temel haklar, kişisel ve toplumsal acılar/travmalar, öğrenciyi kabul ve değerlendirme gibi çeşitli konularda farkındalık geliştirmeye yönelik etkinliklerle devam etti. Demokratik sınıf yönetimi, eleştirel düşünme, iletişim becerileri ve zor meseleleri sınıfta konuşmak gibi, öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yaptığımız hazırlık toplantılarında gündeme geldiği üzere ihtiyaç duyulan bazı alanlarda beceri geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalara da yer verildi. Çalıştay programları Ek. 1, 2, 3, 4, 5, 6’da görülebilir. Bu çalıştaylar, farklı görüş ve yaklaşımları benimseyen öğretmen ve öğretmen adaylarını yapıcı bir diyalog ortamında bir araya getirirken, gerek eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim sırasında, gerekse sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı ve bazı sivil toplum kuruluşlarınca organize edilen hizmet-içi eğitim etkinliklerinde konuşulması neredeyse tabu niteliği taşıyan ve Kürt meselesi ile eğitim alanının kesişiminde yer alan konuların tartışılması için iyi bir olanak sağladı.

Barışın inşası için geliştirilecek önerilerin, sorunun sosyo-politik bağlamını, aktörleri ve mevcut koşulları iyi tanıyıp, anlaşmazlık kaynaklarını ve talepleri iyi anlayarak, bağlama özgün olarak geliştirilmesi gereği açıktır. Diğer yandan, bunu yaparken farklı çatışma bölgelerinde yaşanan deneyimlerden, uygulanan programlardan ve görülen etkilerinden öğrenilebilecek çok şey bulunuyor. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalıştaylarda İngiltere Sussex Üniversitesi Uluslararası Eğitim Merkezi’nden Mario Novelli dünyada

çatışma bölgelerinde eğitimin rolü ve barışın inşası ile ilgili, Kıbrıs Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nden Neşe Yaşın Kıbrıs'taki ve Kudüs Üniversitesi Modern Medya Enstitüsü'nden Lucy Nusseibeh Filistin-İsrail'deki deneyimleri aktardıkları birer sunum yapıp, katılımcıların sorularını cevapladılar. Katılımcıların değerlendirmeleri, böyle sunuşların eğitim ortamında kendi durumlarına uyarlanabilir örnekler ve uygulama araçları konusunda fikir verdiği ölçüde yararlı bulunduğunu göstermişti.

Salomon (2002) barış eğitimi literatüründe deneyim aktarımını kolaylaştırabilecek bir sınıflama önerirken, nispeten uzun bir geçmişi olan zorlu çatışma bölgelerindeki programların, barış eğitiminin mikro düzeyde ele alınabileceği, sorunun henüz toplumsal hafızada derin izler bırakmamış olduğu bazı durumlara yönelik programlara göre, iç içe daha fazla katmanın etkileşimini göz önünde bulunduran programlar olması gerektiğini belirtir. Kürt/Türk meselesini bu zorlu kategoride düşünmek yerinde olacaktır. Azar (1990), zorlu çatışma bölgelerinde etnik/milli/dini düşmanlıkların, uzun bir tarihi olan kalkınma eşitsizlikleri ve gelecekle ilgili ümitsizlikle iç içe geçmiş halde olduğuna dikkat çekmektedir ki bu Kürt –Türk meselesi için doğru bir tanımlamadır. Salomon (2002) böyle durumlarda barışın inşasına hizmet edecek programların karşılaşabilecekleri zorlukları sorunun üç önemli özelliğiyle bağlantılı olarak ele alır: Öncelikle bu çatışma, kişiler arası olmaktan öte, toplumsal, topluluklar arasında bir çatışmadır; ikinci olarak, sorunun uzun geçmişine dair acı dolu bir ortak hafıza, hikâyeler, kolektif anlatılar mevcuttur; ayrıca çatışma derin eşitsizliklerle iç içe geçmiş durumdadır (s. 7-8). Kürt-Türk meselesi de etnik kimlikler üzerinden yaşanan bir çatışma olması yanında, hem temel insan hakları ve vatandaşlık hakları kapsamında düşünülebilecek anadilinde eğitim ve sosyal hizmet alabilme hakkı, hem de bölgeler arası ekonomik eşitsizliklerle iç içe geçmiş bir sorundur. Sorunun acılı geçmişine dair, gördüğümüz öğretmenler ve veliler de dâhil olmak üzere, Kürt nüfusun yoğun olarak bulunduğu Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşamış pek çok kişinin hafızasında yer etmiş olan hikâyeler nesilden nesile aktarılmaktadır: Boşaltılan ve yakılan köyler, ev baskınları, zorunlu göç ve yoksulluk, göç edilen yerlerde karşılaşılan zorluklar, aşağılama ve ayrımcılık, etnik kökeninden dolayı kimi zaman terörist muamelesi görme, gözaltında işkence gören, bazen de kaybedilen yakınlar, sonuçsuz adalet arayışları, dağa çıkan ve bazen ölüsü gelen, bazen de hiçbir haber alınamayan yakınlar, okulda kendi kültürlerine dair bir şey bulamadıklarında okula yabancılaşan çocukların yaşadıkları travmalar, anadilinde konuşmanın cezalandırıldığı bir eğitim hayatı, (göçle yerleşilen büyük şehirlerde) veli toplantılarında ailelerinin etnik kimliği ortaya çıkacak diye korkan çocuklar, okula gitmeye çekinen veliler... Çatışmanın tarafları olan grupların birbirlerinin kolektif anlatılarını dinleyip anlamaya çalışmaları, özellikle tarihsel olarak baskıya ve haksızlığa uğradığını hisseden grubun üyelerinin hikâyelerini bir kabul ortamında paylaşabilmesi, güçlü etkileri olabilecek bir deneyimdir. Gördüğümüz öğretmenlerden Türkiye'nin batısında veya kuzeyinde yetişmiş olanlar, doğu ve güneydoğu illerine atandıklarında gördükleri ve dinlediklerinin kendileri için dönüştürücü etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Proje kapsamında düzenlenen çalıştaylarda da aile anlatılarının paylaşıldığı bazı etkinlikler yer aldı. "Bavulumda Ne Var?" (Bkz. Ekler) başlıklı oturumda, katılımcılar birbirlerinin kişisel ve aile hikâyelerinden parçaları

dinleyip, sonrasında bunları kendi hikâyeleri olarak anlatmayı deneyimlediler ve bunun kendilerinde yarattığı etkiler üzerinde konuştular.

Shapiro (2002), barış eğitiminin eleştirel pedagojisini tartıştığı makalesinde, barış olabilmesi için öncelikle adalet olmalıdır önermesinin doğruluğuna dikkat çekmek ister. Yazarın ifadesiyle “İnsanlık tarihi sömürü, ıstırap, soykırımlar, bir grubun diğerine mezalimi gibi pek çok olayla doluyken, bununla bağlantılı olarak birikmiş büyük acılar ve nefret vardır. İntikam değilse de, adalet talebinin karşılanması da kolay değildir. Bu nedenle barışın inşası süreci, mağdur kesimlerle yürütülen müzakereler, genellikle çok kırılmalı bir süreçtir ve çok defa gönül kırıcı yanlış anlamalar, zorluklar ve başarısızlıklarla doludur” (s. 64). Hatırlanacağı gibi, Türkiye’de de Kürt-Türk çatışmasıyla ilgili olarak, bundan önceki barış süreci 2011’de ulusal “hassasiyetlere” ve tekrar karşılıklı olarak artan şiddete yenilerek başarısızlığa uğramıştı. Bu dönemde, Kürt-Türk meselesiyle ilgili olarak yazarların (örneğin, Hasan Cemal [Milliyet, 3 Aralık 2011], Mithat Sancar [2009]) barışın bir süreç olduğunu, dünyada diğer çatışma bölgelerinde bu sürecin yıllar aldığını, çözüm için sabır ve kararlılık gerektiğini hatırlatan yazıları; açılımın devam etmesini destekleyen, çatışmadan zarar gören çeşitli kesimlerin çağrıları; Cumartesi Anneleri, Çocuklar için Adalet Çağrıcıları gibi inisiyatifler; konuyla ilgili sivil toplum kuruluşlarının (Anadolu Kültür, DISA, TESEV ve diğerleri) çalışmaları, “açılım”ın yerini tekrar şiddetlenen bir çatışma ortamına bırakmasını engelleyememiştir. Bu dönemde silahlı çatışmalar yanında, siyasi tutuklamalar da önemli ölçüde artmıştır. Halen cezaevlerinde PKK-KCK soruşturması kapsamında tutuklu binlerce kişinin bulunduğu tahmin ediliyor. Yeni tutuklamalar ve davalar sonrası tahliye olan kişiler nedeniyle tam sayıya ulaşmak oldukça zor...

2013’ün başlarında, ateşkes ve tekrar müzakerelerin başlamasıyla yeniden gündeme gelen barış süreciyle ilgili konuştuğumuz Muş ve Vanlı öğretmenlerin bir kısmı, umutlu olmayı istemekle beraber, önceki deneyimlerin de etkisiyle sürecin kırılabilirliğiyle ilgili endişelerini ve kimi zaman hükümete güvenip güvenemeyeceklerini bilemediklerini ifade ettiler. Bununla birlikte, çatışmaların yoğun olduğu geçtiğimiz yılın ve yine 2012’nin Ekim ayında cezaevlerinde siyasi tutukluların başlattığı iki aya yakın süren ölüm orucunun sona ermesi ve müzakerelerin tekrar başlamasıyla bölgede insanların bir ölçüde rahatladığını ve sokakta eskiye göre daha ümitli ve sevinçli bir hava estiğini gözlemlediğini belirten öğretmenler de oldu.

Eğitim alanında, bir önceki yıla göre konuyla ilgili en önemli gelişme, Kürtçenin Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ilk defa, okul bazında yeterli talep olması durumunda sunulacak bir seçmeli ders olarak müfredatta yer almasının kararlaştırılmasıydı. Görüştiğümüz öğretmenlerin aktarımlarına göre, haftada iki saatlik seçmeli ders olarak Kürtçe, anadilinde eğitim taleplerini karşılamaktan uzaktır. Hatta bazı Kürt yurttaşların, anadillerinin çocuklarına haftada sadece iki saatlik bir seçmeli ders olarak sunulması alternatifini hakaret

olarak algıladıkları belirtilmiştir. Bunun yanında, geçtiğimiz 2012-2013 öğretim yılında uygulama ile ilgili de epeyce sorun yaşanmıştır. Seçmeli ders olanaklarının velilere ve öğrencilere zamanında duyurulması ve tanıtılması için yeterli çalışmanın yapılmaması, dersi verecek yeterliliğe ve sertifikasyona sahip öğretmen sayısının önceki devlet politikaları nedeniyle çok yetersiz oluşu, bazı okul yöneticilerinin Kürtçe dersini açtırmak istememesi gibi sorunlar, öğretmenler ve velilerce sıkça dile getirilmiştir. Dışlayıcı değil, içerici ve çoğulcu bir okul kültürü yaratmak konusunda samimi olunacaksa, sadece egemen dilin değil, Türkiye topraklarında yaşayan tüm kültürlerin taşıyıcısı olan dillerin öğrenilmesi teşvik edilmelidir. Ayrıca, anadilinin haftada birkaç saatlik bir ders olarak ve yabancı dil eğitimi yöntemleriyle öğretilmesi konusundaki eleştiriler hassasiyetle ele alınarak, bir insan hakkı olarak anadilinde eğitim talebine cevap vermesi daha muhtemel görünen ve Türkiye’de şimdiye kadar uygulanan dil politikalarının etkilerini tartışan, eğitimde anadilinin uygun şekilde yer almasının pedagojik avantajlarını da değerlendiren, çokdilli eğitim modelleri üzerine araştırmalar (Bkz. Coşkun, Derince, Uçarlar, 2010; Eğitim-Sen [2011, 2013]; DİSA [2011a, 2011b]; Derince [2012]) ve pilot uygulamalar desteklenmelidir.

Shapiro (2002), şiddet, nefret ve adaletsizlik döngüsünü kırmak için müzakere ve yüzleşerek uzlaşma siyasetinin öncelikle gerekli olması yanında, insanların barış içinde birlikte yaşayabilmeleri için siyasi liderler arasında yapılan anlaşmalardan fazlasına ihtiyaç olduğunu savunur. Böyle bir varoluş, Shapiro’ya göre günümüzde yaygın kültürel tutum, inanç ve davranışlarda derin bir değişim ve dönüşüm olmadan, hatta insanların dünyayı paylaştıkları diğer kişilerle ilişki kurma biçimleri kökten değişmeden mümkün değildir. Siyasi anlaşmalar, farklılıkların saygıyla kabul edildiği ve şiddetin bertaraf edildiği bir dünya için gerekli koşul olmakla birlikte, yeterli değildir. Aynı makalede Shapiro, geçtiğimiz yüzyılda yaşanan vahşet ve barbarlıklardan ders çıkarıp, çocuklarımızı şiddetten, tehlikeli basmakalıp yargılardan ve tahammülsüz, dışlayıcı davranışlardan uzak tutacak bir eğitim sistemi geliştirebileceğimize inancını ifade etmektedir. Yazara göre, bazı siyasetçiler ve iş dünyası liderlerinin inanmamızı istediğinin aksine, önümüzdeki yüzyılda yaşamın niteliksel üstünlüğü, gittikçe artan teknolojik becerilerdense, insanların birbirlerine vahşet uygulamadan, birbirlerini mağdur etmeden ve kimliklerini başkalarını aşağılama üstüne kurmadan yaşayabilmelerine ve bu yönde ayartma çabalarına direnebilmelerine bağlıdır (s. 64). Yine Shapiro’nun hatırlattığı gibi, dünyada yaşanmış ve yaşanmakta olan pek çok vahşet, aldıkları emirleri sorgulamadan uygulayan kitlelerin yetiştirilmiş olması ile bağlantılıdır. Otoriteye itaat de eleştirel ve bağımsız düşünebilme de öğrenilen tutum ve davranışlardır. Demokratik yurttaşlık, kendiliğinden gelişecek bir şey değildir; bunu destekleyen bir eğitim ve sistemle mümkündür. Demokratik ortamlarda yetişen bireyler otoriteye doğrudan itaat etmek yerine, eleştirel bir tutumla yaklaşabilirler ve insanlık onuruna uymayacak davranışlardan kaçınabilirler. Ayrıca, kararlarla ilgili sorumluluk duyma olasılıkları daha fazladır. Türkiye’de makbul öğrenci ve makbul yurttaş tanımlarımızı ve anlayışımızı bu bakışla yeniden gözden geçirmemiz yerinde olacaktır. Konuyla ilgili araştırmaların (Üstel, 2004) da dikkat çektiği üzere, özellikle 1980 askeri darbesi sonrası müfredat, iç ve dış tehditler ve tehlikelere karşı her an savunulması gereken bir vatan, itaatkâr bireyler ve bir “olağanüstü hal” seferberliği ve

yurttaşlığı öngörür (Üstel, 2004, s. 328). Müfredatın yeniden yapılandırıldığı 2004-2005 öğretim yılına kadar milliyetçiliğin ve devlet otoritesinin yüceltildiği öğretim programları ve eğitim anlayışının hâkim olduğu söylenebilir.

2004 yılında yapılan düzenlemelerle "eleştirel düşünme becerisi" tüm derslerde geliştirilmesi hedeflenen ortak beceriler arasında yer aldı (M.E. B. 2004, 734). Ancak, Ders Kitaplarında İnsan Hakları II – Tarama Sonuçları (2009) raporunda da belirtildiği gibi bu hedefle çelişen ifadeler halen ders kitaplarında yer almaya devam ediyor. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf dersi genel amaçları arasında bulunan "Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini benimseyerek, Atatürkçü düşünce sisteminin bir savunucusu olur" (M.E.B. 2006, m. 8) gibi önermeler, eleştirel değerlendirmenin nesnesi olabilecek konuları sınırlamaktadır. Öğrencilerin hangi görüşleri benimseyeceğini önceden belirleyip, sınırlayan bir eğitim programının, özgür düşünmeyi teşvik ettiği, bilgiyi akıl yürüterek sınınamayı ve temellendirmeyi öğrettiği söylenemez. Yine ders kitaplarında sıkça rastlanan bir durum, bir önermenin doğruluğunu otoriteye referans vererek temellendirme girişimidir. Bu yaklaşım, "saygı duyulan bir otorite figürü ne söylüyorsa mutlaka doğrudur, öyle kabul edilmelidir" anlayışını yerleştirmekte, akıl yürüterek sınınamayı, kavramayı ve buna göre hareket etmeyi temel bir değer olarak benimsememektedir.

Wintersteiner (2010), 1945'ten sonraki dönemde, önceleri apolitik "uluslararası anlayış için eğitim" (education for international understanding) yaklaşımının hâkim olduğunu, 1970'lerden itibaren ise daha politik olan, "eleştirel barış eğitimi" ("critical" peace education) yaklaşımının yaygınlaştığını belirtiyor (s. 57). 1990'larda toplum kuramlarında kültürün yerinin ağırlık kazanmasına paralel olarak ortaya çıkan "barış kültürü" kavramı, Wintersteiner'a göre, bireysel olanla, siyasi olan arasındaki köprüyü kurma işlevi görmüştür. "Çok uzun bir süre, bazılarınca siyasi yapıların rolü vurgulandı ve birey/özne olarak öğrenenler ihmal edildi; diğer yandan bazılarınca da bireysel bilincin rolü vurgulanırken siyasal yapıların etkisi görmezden gelindi. ...Barış kültürü kavramı bu karşıtlığı aşabilir. Bu kavram, psikolojik/pedagojik ve politik yaklaşımları birleştirecek halkadır. Her iki yaklaşım kapsayıcı bir sosyal dönüşüm modelinde birlikte içerilebilir"(Wintersteiner, 2010, s. 56).

UNESCO, Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi için Eğitim Çerçeve Eylem Planı (1995) kapsamında barış kültürüne geçiş için aşağıdaki ilkeleri belirlemiştir:

1. Özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü ve dayanışma ilkelerinin üzerine oturtulmuş bir paylaşma ve bölüşme kültürü yaratılmalıdır.
2. Bu kültür şiddete karşı gelmeli, anlaşmazlıkları kaynaklarında tartışmaya, sorunları diyalogla çözmeye elverişli olmalıdır.
3. Barış kültürü, herkesin tüm kaynaklardan yararlanmasını ve toplumun kendi koşullarına göre gelişmesini sağlayabilecek araçları sunmaya yönelmelidir.

4. Böyle bir projenin uygulanabilmesi için de eğitim, kültür, iletişim ve sosyal bilimler alanlarında işbirliği kurulmalıdır. (Çev. Asan, s. 169).

Barış kültürü konusunda çalışmaları olan de Rivera (2004) barış kültürünün ölçülebilir dört boyutu olduğu görüşündedir. Bunlardan ilki, basın özgürlüğü, gayri safi yurtiçi hasıla, ortalama yaşam beklentisi, demokrasi, okur- yazarlık oranı ve kadınların toplumsal hayattaki konumu ile ölçülen, de Rivera'nın liberal gelişmişlik dediği boyuttur. İkincisi, gelir dağılımındaki eşitsizlikler konusunda fikir veren Gini katsayısı ve bazı insan hakları ile ilgili göstergeleri temel alan eşitlik boyutu; üçüncüsü savunma harcamalarını ve cezaevindeki nüfus oranını dikkate alan şiddetsizlik boyutu ve dördüncüsü, eğitime ayrılan bütçe, sığınmacılara sağlanan imkânlar ve kadınların parlamentoda temsil oranı gibi kriterleri temel alan boyuttur.

"Barış kültürü" kavramını merkeze alan çalışmaların ve eğitim modellerinin, toplumsal çatışmaların çözümünde, güç eşitsizlikleri, güç ilişkileri, yüzleşme ve sosyal adalet gibi bazı önemli meseleleri yeterince dikkate alıp almadığı tartışmalı bir konudur. Nitekim Gur-Ze'ev (2001), UNESCO (1995) deklarasyonunun "barış kültürü" oluşturma yaklaşımını, barışı çatışmasızlık olarak tarif eden negatif bir barış anlayışına dayandığı ve "sosyal adaletsizlik"lerin, çatışma çözümü becerilerinin öğretilmesiyle aşılabileceği kanısını uyandırdığı gerekçesiyle eleştirir.

Bajaj (2008) "Eleştirel Barış Eğitimi Yeniden Talep Etmek" (Reclaiming Critical Peace Education) başlıklı makalesinde, katılımcıların dönüştürücü özneler haline gelebilmesinin yerel bilgisini kavramaya/üretmeye yönelik ampirik araştırmaların merkezi bir rol oynadığı ve yapısal eşitsizliklerle ilgili meselelerin önemle ele alındığı bir "eleştirel barış eğitimi"ni savunur. Bu yaklaşım, Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi (1972) adlı kitabı ve Frankfurt Okulu'ndan esinler taşır. Eleştirel barış eğitiminin 1970'lerdeki kuramcılarından Galtung (1969) da sosyal ve ekonomik adaletsizliklerin mevcut olduğu ortamlarda tam bir barıştan söz edilemeyeceğini yazmıştır.

Biz de toplumsal adalet taleplerini gereğince yerine getirmeyen ve çatışmasızlıkla yetinen bir "barış"ın istenir ve sürdürülebilir bir birlikte var olma durumu ve süreci olmadığını; çatışmaların kökeninde yatan anlaşmazlıkların güç ilişkilerini dikkate almayan çatışma çözme becerileri programlarıyla çözümlenemeyeceğini düşünüyoruz. Toplumsal barışın yolunun herkes için demokratik ve eşit katılım ve sosyal adaletten geçtiği düşüncesi çerçevesinde yürütülen elinizdeki çalışmada, Kürt-Türk meselesi bağlamında barışın inşasında önemli görevler üstlenebilecek öğretmenlere nasıl destek olunabileceği konusunda öneriler geliştirirken onların deneyim, yorum ve bilgilerine başvurduk. Alan araştırmasının sonuçlarını ve bu sonuçlar dikkate alınarak oluşturulan önerileri bundan sonraki bölümlerde okuyabilirsiniz.

Kürt Meselesinin Eğitim Alanına Yansımaları ve Öğretmenler

Bu araştırma, Kürt meselesi etrafında yaşanan toplumsal çatışma ortamının okullara nasıl yansıdığından hareketle temel olarak çatışma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bu durumla nasıl baş ettikleri üzerine odaklanıyor. Çalışmanın ana izleği olan Kürt meselesi ve Türkiye'deki milli eğitim sistemi arasında iki yönlü bir ilişki söz konusu; milli eğitim sistemi bu meselenin ve doğurduğu toplumsal çatışma ortamının nedenlerinden biriyken aynı zamanda Kürt meselesinin varlığı da milli eğitim sisteminin şekillenişini belirleyen etmenlerden biridir. Kürt meselesinin on yıllardır varlığını sürdürmesinin en önemli nedenlerinden biri olan ulus devlet yapısına içkin ayrımcı ve tekçi zihniyetin kendine özgü bir tahayyülle eğitim sistemine hayat vermesi, bu ilişkiselliği biraz daha görünür kılabilir.

Bu araştırma, temel hareket noktası olarak Kürt meselesi etrafında yaşanan toplumsal çatışmanın okullara nasıl yansıdığı ve öğretmenlerin bu durumla nasıl baş ettikleri konusuna odaklanıyor. Bununla birlikte çalışma sürecinde şu soruların da yanıtlarını aradık:

- Toplumsal çatışmayı ve çatışmadan kaynaklanan sorunları öğretmenler nasıl görüyorlar?
- Okul ve sınıf ortamında karşılaşılan toplumsal çatışma temelli sorunlar nelerdir?
- Öğretmenler, okul ve sınıf ortamında karşılaştıkları çatışma temelli sorunları nasıl tanımlıyorlar?
- Öğretmenler sorunların üstesinden gelebileceklerine dair bir inanç besliyorlar mı?
- Bu sorunlarla baş etmede öğretmenler ne tür yollar, yöntemler kullanıyorlar?
- Öğretmenler kendilerini bu sorunlarla baş etmede yeterli görüyorlar mı?
- Öğretmenlerin bu sorunlarla mücadele ederken ne gibi desteklere ihtiyaçları var?
- Bu sorunlarla baş ederken destek alabilecekleri kurum ve kişiler var mı?
- Toplumsal barışın sağlanması konusunda öğretmenlerin nasıl bir rolü olabilir?
- Bu konuda öğretmenlerin nasıl bir donanımına ihtiyaçları var?
- Öğretmen yetiştirme sistemini ve hizmet içi eğitimleri öğretmenler bu bağlamda nasıl değerlendiriyorlar?

- Toplumsal barışın sağlanması ve hakikatlerle yüzleşme konusunda öğretmenlerin önerileri neler?

Bu soruların nasıl oluşturulduğuna, alan çalışmasının hangi yöntem ile gerçekleştirildiğine, sorulara yanıt aranırken yapılan görüşmelerin bulgu ve değerlendirmesine bir sonraki bölümde yer verdik. Bu bölümde, Türkiye’de milli eğitimin inşası ve sürdürülmesi; Kürt meselesi ve eğitim ilişkisi; toplumsal çatışma, toplumsal barış, yüzleşme ve eğitim/öğretmenler ve son olarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi ve hizmet içi eğitim konularına değineceğiz.

Türkiye’de “milli eğitim”in inşası ve sürdürülmesi

Türkiye’de eğitimin millileştirilmesi, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte başlayan bir projedir. Çeşitli çalışmalarda da belirtildiği üzere (Keyman, 2013; Kaplan, 1999; Ahmad, 2006; İnal, 2004; Aydın, 1998; Üstel, 2004) bu proje sosyal, siyasal ve kültürel hayatı modernleştirmeyi hedefleyen bir toplum mühendisliği çalışmasıydı. Bu bağlamda Türkiye’de eğitimin erken Cumhuriyet döneminden itibaren, Kemalist modernleşme projesi çerçevesinde kurumsallaşmaya başladığı görülür. Eğitim, modern ve yenilikçi olma iddiasındaki devletin meşruluk ve süreklilik sağlama sürecinde, okul gibi disiplinler ve otoriter nitelikteki alanlar yoluyla bireyi toplumsal olan ile bütünleştirme arzusunun pratikteki yansıması olarak işlev üstlenmiştir.

Modernleşme projesinin amaçladığı şekilde cemaatlerin ulusal topluluklara dönüştürülmesinde eğitime önemli roller biçilmiştir. Eğitimin sunduğu olanaklar yardımıyla, Kemalizm’in kendi iktidar tasavvuru içinde homojenleştirdiği ve milli bir benlik olarak somutlaştırdığı toplum, belirli biçimlerde bu olgusal tahayyül doğrultusunda hareket ve itaat edecekti. Kemalist ideoloji pratikleri ile birlikte yeni bir ulus yaratılırken, “devletin kimliği ile o devleti var eden yurttaşların kimliği örtüşmeye başlamıştır” (Suavi Aydın, 1998, s. 22). Bu yeni kimlik içinde yaşayan halk, Kemalist ideoloji tarafından “ortak amaçlar” etrafında birleşmiş, bölünmez, birbirine benzer ve birbirini bütünleyen, standartlaşmış bir terkip olarak tasavvur edilmişti. Bu süreç çerçevesinde özellikle devlet tekelindeki kurumlar, iktidarın işlevselliğini önemli ölçüde arttırmış; Kemalist ideolojinin işlevsellik arayışı özellikle eğitim yoluyla pratiğe yansımıştır. Sadece çocukların, gençlerin değil tüm halkın topyekûn eğitimi amaçlanmış, Türk Ocakları, Halkevleri, Millet Mektepleri, Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu devletin denetiminde (eğitici, yönlendirici ve disipline edici) söylemin yeniden üretildiği kurumlar olarak işletilmişlerdir.

Cumhuriyet’in modernist ve pozitivist örgütlenmesi ve bunun etrafında geliştirdiği eğitim ideolojisi, hayli kuşatıcı pek çok mekanizma ile gündelik yaşamın her alanında direniş imkânlarını minimuma indiren bir politik yordam benimsemiştir. Devlet, başta Alfabe İnkılâbı

olmak üzere çeşitli mekanizmalarla kendi bilgi üretim sistemini ve hakikat rejimini oluşturmaya çalışmıştır. Bu sistem içinde eğitimin edilgenleştirici bir aygıt olarak kurumsallaşması, devletin resmi ideolojisi tarafından dışlanan farklı kimliklerin (Kürtler, Aleviler, eşcinseller, ...) ancak farklılıklarını ortaya koymaktan imtina ettikleri sürece kendilerine yer bulabilmelerine sebep olmuştur.

Kürt meselesi ve eğitim

Kürt meselesi ve eğitim ilişkisine farklı bağlamlarda, farklı niteliksel ve niceliksel özelliklerle bakan çok sayıda araştırma ve çalışma bulunuyor. Türkiye’de eğitim sisteminin tekçi, ayrımcı, milliyetçi, ırkçı, militarist, cinsiyetçi, muhafazakâr, seçkinci ruhunu farklı açılardan, bağlamlardan, zamanlardan ve mekânlardan fotoğraflayan çalışmaların sayısı giderek daha da çoğalıyor. Bu ayrımcı, tekçi, muhafazakâr zihniyet devlet eliyle tüm kamusal ve özel alanları benzer yoğunlukta bir kuşatma altına aldığı için eğitim sistemini, okul, iktidar, toplum ve birey arasındaki ilişkilerden azade tutarak analiz etmenin olanaklı olmadığı ya da bu ilişkiler ağı ile kurulmuş yapının kendisi göz ardı edilerek eğitim alanına dair söz söylemenin mümkün olmadığı, bu çalışmaların bir kısmında da vurgulanıyor. Yine de kimi çalışmalarda bu ilişkiselliğin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yok sayıldığı göze çarpıyor.

Çok katmanlı ve karmaşık bir sorun olarak Kürt meselesinin eğitim sistemine yansımaları çift yönlü bir etki doğurmaktadır. Kürt meselesinin varlığı eğitim sisteminin ürettiği ve örgütlediği bilgiyi etkilerken, sistemin üretip, örgütlediği bu bilgi Kürt meselesinin varlığını çeşitli biçimlerde beslemektedir. Yakın bir tarihe kadar katı bir inkâr ve asimilasyon politikası ile malul olan milli eğitim sistemi, Kürtlerin kendi etnik kimliklerini gizlemeden bu mekanizma içinde var olmalarını mümkün kılmamaktaydı. Arayıcı (1999) bu durumu oldukça açık bir şekilde ifade eder:

Anadilde eğitim ve öğretimden yoksun olan Kürtlerin yaşadığı Doğu'daki 17 kentsel alanda ve köylerde -6 yaş ve yukarısı- nüfus içinde "resmi dil"de okur-yazarlık oranında kent-köy ve kadın-erkek nüfuslar arasında büyük farklar vardır. Bunun nedenleri arasında okul ve öğretmen gereksinimlerinin karşılanmaması, en önemlisi de burada yaşayan insanların anadilde ve özkültürde öğretim görmemeleri, yıllardır asimilasyoncu ve ırkçı politikalara maruz kalmaları bulunmaktadır.

Benzer şekilde Işık ve Arslan (2012), Kürt kentlerindeki yatılı okulların birer asimilasyon kurumu olarak çalıştığını detaylı bir şekilde tartışır. Yatılı okulların mekânsal (cezaevi benzeri kapatma) ve eğitsel-dilsel (merkezi-Türkçe) örgütlenme biçimi ve bölgesel dağılımı (2008 yılı itibarı ile faaliyette olan YİBO'ların yarısından fazlası Kürt illerindedir), bu asimilasyon politikasının birer göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yine de uzun yıllara yayılmış direniş pratiklerinin kitleleşmesi, farklı kimlikleri inkâra dayalı politikanın başarılı olmasının önüne geçmiştir. Son dönemde Kürtçenin okullarda seçmeli ders olarak öğretilmesi, devletin politik çizgisinde olumlu bir değişikliğe işaret etmektedir. Devlet artık Kürtlerin varlığını kabul

etmekle birlikte, dışlamanın sona erdiğini söylemek zor; Saraçoğlu'nun (2011) ifade ettiği şekilde artık "tanıyarak dışlama" söz konusudur. Kuşkusuz bu tanıma çoğunlukla Kürtleri kategorik bir gruba dönüştürerek onlara atfedilen bir takım özellikleri temel alıyor; orta sınıfın ürettiği dil "çoğunlukla aşağılayıcı bir retorik üzerinden ifade edildiğinden buradaki tanıma sürecinin yine fiilen dışlamadan bağımsız olması düşünülmaz" (72). Saraçoğlu'nun İzmir'de orta sınıf kesimle yaptığı çalışmanın benzerini, zorunlu göç neticesinde metropollere yerleşen Kürt kadınları ile gerçekleştiren Çağlayan, Özar ve Doğan (2011), Kürt kadınlarının gündelik hayatta tanınarak dışlanma hikâyelerini aktarır. Tanınmamak, fark edilmemek ve dışlanmamak için kimliklerini saklayan, iş bulabilmek için aksanlarını değiştirmeye çalışan Kürt kadınlarının hikâyeleri, toplumun Kürtlerle kurduğu sağlıklı ve asimetrik ilişkiyi çarpıcı örneklerle ortaya koyar. Buna paralel olarak, TRT Şeş ve seçmeli Kürtçe dersleri gibi uygulamalarla vücut bulan tanıyarak dışlama pratikleri, Kürtlerin başka düzlemlerde ayrımcılıklara maruz kalmalarının zeminini de yaratmaktadır.

2009 yılında, Türkiye'nin doğusu ve güneydoğusunda bulunan 19 Kürt ili² ile birlikte son 10 yılın önemli göç merkezlerinden olan Mersin ve daha önce göç almış Türkiye'nin batısındaki 5 ilde, 192 kişi ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerin derlendiği *Türkiye'de Kürtler ve Toplumsal Algılar*³ adlı kitap çalışmalarında Bilgiç ve Akyürek (2012) eğitime ilişkin değerlendirmelere de yer verirler. Kalabalık sınıflar, yetersiz sayıda derslik ve öğretmen, öğretmen ihtiyacının karşılanmasında vekil öğretmen istihdamı, söz konusu kentlerde yapılan görüşmelerde eğitim alanına ilişkin dile getirilenler problemlerdir (Bilgiç ve Akyürek, 2012, s. 63). Bilgiç ve Akyürek'in sınırlı sayıda derinlemesine görüşmelere dayandırdığı bu resim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı "Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2012-2013" adlı çalışmada istatistikî olarak da görülebilir. Diğer yandan, Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) 2011-2012 verileriyle hazırladığı 81 ilde eğitime katılım, okulu terk, öğretmenler, derslik ve bilgisayar başına düşen öğrenci, sınıf tekrarı gibi birçok gösterge ve veriyi bölge ve Türkiye ortalamasıyla karşılaştırmalı olarak sunan il eğitim gösterge kartları da bu konuda epeyi bilgi veriyor.

Bu kaynaklarda da ortaya konulduğu üzere, toplumsal çatışmadan doğan yoksunlukların ve yaşanan ayrımcılığın çapı hayli geniştir. Okul, en somut örneklerin yaşandığı ayrımcı zihniyetin her gün kendini yeniden ürettiği bir alan olarak toplumsal barışın tesisi için verilecek mücadelenin de en önemli mekânlarından biri olarak değerlendirilmelidir. Raporun bundan sonraki bölümlerinde, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin durumu ile okulların ve öğretmenlerin barış sürecinde nasıl bir rol alabileceği üzerinde durulacak.

2 Bilgiç ve Akyürek, bu 19 kenti "Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kürt nüfusun yoğunluklu olarak bulunduğu iller" ve bu illeri kapsayan coğrafyayı "bölge" olarak adlandırır. Ötekileştirici ve olumsuz çağrışımından dolayı bu çalışmada biz "bölge" tanımlamasını kullanmamayı tercih ettik.

3 Bilgiç ve Akyürek'in bu çalışmasında katılmadığımız ve problemleri bulduğumuz birçok nokta olduğunu belirtmek isteriz.

Barış için eğitim ve öğretmenler

Toplumsal barış için eğitim son dönemlerde üzerinde çok düşünülen ve yazılan alanlardan biridir. Konuya ilişkin metinler genellikle bir talepler ve ihtiyaçlar tartışması ile insan hakları temelinde çeşitli öneriler sunmaktadır (Smith, 2006; Davies, 2010; Sancar, 2010). Eğitim alanında geliştirilen programlar toplumsal barışın inşasına önemli katkılarda bulunma potansiyeline sahip olmakla beraber, göz ardı edilmemesi gereken bir nokta, karmaşık, sistematik olarak sansürlenmiş, hatta kimi zaman resmi kurumlarca da çarpıtılmış meselelere ilişkin toplumsal hafızanın sadece sınırlı bir kesimin katılımının sağlanabileceği bazı proje ve programlarla ele alınmasının yeterli olmayacağıdır.

Öğretmenlerin ve kamusal eğitimin bu alandaki rolünü ele alan çalışmalar toplumsal barışın tesisi için önemli ve gerekli olmakla beraber yeterli değildir, diğer toplumsal kurumlar ve pratiklerle desteklenmelidir. Bu bağlamda, silahlı çatışmadan siyasi ve toplumsal çözüme geçiş sürecinde hakikat ve adalet komisyonları, bağımsız medya, çatışmadan zarar gören kesimlerin sürece katılımı, insan hakları felsefesi alanında donanımlı, bağımsız hukukçular, TMK veya TCK gibi muğlak ve istismara açık kanunların tartışılarak değiştirilmesi, ifade özgürlüğü konusundaki hakların genişletilmesi ve bağımsız, özgürlükçü akademisyen ve araştırmacıların yetişeceği ve çalışacağı koşulların sağlanmasının önemine dikkat çekmek isteriz.

Öğretmen yetiştirme sistemi ve hizmet içi eğitimler

Türkiye’de resmi ve özel kurumlarda çalışan kadrolu öğretmen sayısı 869.630’dur. Yeni atanan, sözleşmeli çalışma statüsünden kadrolu çalışma statüsüne geçen, dershanelerde görev yapan yaklaşık 70.000 ve ataması yapılmayan yaklaşık 300.000 öğretmen bu sayıya dâhil değildir. Bu haliyle baktığımızda, bir milyonu aşan bir gruptan bahsediyoruz. Bu sayının her yıl arttığını da hesaba kattığımızda söz konusu grubun sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkarabileceği toplumsal dönüşümün yalnızca kendisinden menkul olmadığı ve bütün bir toplumu dönüştürme kapasitesine sahip olduğu ortadadır.

Bu proje kapsamında gerçekleştirilen atölye çalışmalarına ilk ve ortaokul düzeyinde farklı branşlarda öğretmenlerin yanı sıra çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinden öğretmen adayları⁴ da katıldı. Böylece, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında deneyim aktarımı ve paylaşımının sağlanması ve hem çalıştayların zenginleşmesi hem de projenin etkinliğinin artırılması hedeflenmişti. Ayrıca öğretmen kaynağının niteliğini barışın tesisi ve uzlaşma açısından gözden geçirebilmek noktasında, farklı öğretmen yetiştirme programlarında

4 Çalıştaylara katılan öğretmen adaylarının geldikleri üniversiteler şöyledir: Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İstanbul’da Boğaziçi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Yıldız Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi.

yetişmiş öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okumakta olan öğrencilerle buluşması, öğretmen yetiştirme programlarının da tartışılması imkânını sağlamış oldu. Her ne kadar proje kapsamında yürüttüğümüz saha çalışması öğretmen adaylarını kapsamasa da öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerde öğretmen yetiştirme sisteminin özellikle toplumsal çatışma temelli problemlerle baş etme donanımı sunacak ve kültürlerarası bir pedagojik formasyonu sağlayacak yeterlilikte olmadığı sıklıkla dile getirildi. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programlarının da yetersiz ve toplumsal barış ve uzlaşının sağlanmasına ve çatışma temelli sorunların çözümüne yardımcı olabilecek yetkinlikleri kazandırmaktan çok uzak olduğu yönünde tespitlerde bulundular.⁵

Türkiye’de bugün öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakülteleriyle birlikte fen-edebiyat fakülteleridir. Bu fakültelerin yapısını ele almadan önce öğretmen yetiştirme sisteminin tarihine göz atalım. Öğretmen eğitiminde 160 yıllık kurumsal bir geleneğe sahip olan Türkiye’de ilk öğretmen yetiştiren kurum, 1848 yılında kurulan Orta Öğretmen Okulu’dur (Darülmualimin-i Rüşdü) (Akyüz, 2004; Okçabol 2005). Elbette, bu okul “modern eğitim kurumu” olarak adlandırılan Batı tipi okuldur ve bu tipteki kurumlar için öğretmen yetiştirmiştir. Bu tür okullar öncesi öğretmen ihtiyacı, zamanın örgün eğitim kurumları sayılabilecek medreselerden karşılanıyordu (Okçabol vd., 2003). Cumhuriyet’in kurulmasıyla bir yandan ulusun inşası ve diğer yandan yetişmiş insan gücü ihtiyacı ile başlatılan eğitim hamlesi içinde öğretmenlerin çok büyük bir önemi olacaktır. Yeni cumhuriyetin kurucu ideolojisi olan Kemalizm, öğretmenlere yeni bir nesil yaratmak gibi büyük bir misyon yükler⁶. Bu büyük misyonun gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirmek üzere cumhuriyet hızlı adımlarla ilerler; yeni kurumlar açılır, mesleki formasyon ve uygulama konuları ele alınır, yeni yasalar çıkarılır.⁷

Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimleri arasında hem pedagojik yaklaşım hem de yarattığı siyasi tartışmalar açıdan en özgün örnek, 1940 ve 1942 tarihli iki kanun temelinde kurulan ve sayıları 21’i bulan köy enstitüleridir. Farklı ülkelerdeki köy öğretmeni yetiştirme modelleriyle benzerlikler taşıyan köy enstitüleri, Cumhuriyet tarihi açısından sadece bir öğretmen yetiştirme projesi değil, aynı zamanda “çok amaçlı” (İlgaz, 1999, s. 311) bir çalışmadır. Bu kurumlar vasıtasıyla Kemalist ideolojinin enstitü mezunu öğretmenlerle birlikte kıra, köye ulaşması ve köyün-kırın kalkınması amaçlanmıştır. Köy enstitüleri pek çok açıdan da eleştirilmiştir.⁸ Ayrıca, köy enstitüleri, “ülkenin bölgeler coğrafyasından doğan gereksinimlerine” (İlgaz, 1999, s. 311) uygun yani, “benzerlikleri kadar ayrı koşul ve

5 Alan araştırması bölümünde detaylı değinilecek.

6 Mustafa Kemal, 24 Ağustos 1924’te Öğretmenler Birliği toplantısında, “Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır”, der (aktaran, Okçabol vd., 2003).

7 Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini özet biçimde tarihsel açıdan ele alan bir kaynak için bkz. Okçabol, 2005.

8 Köy enstitülerine yapılan eleştiriler için bkz. Karaömerlioğlu, 1998 ve Özsoy, 2004.

nitelikleri" (Ilgaz, 1999, s. 311) ile başka bir projenin bir parçası olarak da görülür. Bu proje, ulus devlet inşasında "makbul vatandaş" yetiştirme ve Türkleştirme projesidir (Karaömerlioğlu, 2009). Hem bir öğretmen yetiştirme sisteminin hem de tek millet, tek dil projesinin parçası olması sebebiyle köy enstitüleri bugün hâlâ üzerinde hararetli tartışmaların yapıldığı bir örnektir.

Köy enstitüleri sonrası öğretmen yetiştirme sisteminde birçok değişiklik yapılmış, ihtiyaçlar ve dönemin siyasal toplumsal dinamikleriyle belirlenmiş birbirinden farklı yollarla, öğretmen yetiştirilmiştir. Burada önemli bir eşik, öğretmen yetiştirmenin üniversite bünyesine alındığı 1982 yılıdır; bir kanun hükmünde kararname ile dönemin öğretmen yetiştiren kurumları farklı isimlerle üniversitelere bağlanmıştır. Bu gelişme aslında o dönemde fazlasıyla tartışılan bir konudur.⁹

Çok tartışılan bir başka uygulama, 1997 yılında Dünya Bankası ile birlikte yürütülen bir proje kapsamında hayata geçirilen "Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme" projesidir. Dönemin öğretmen yetiştirme sistemine kapsamlı değişiklikler getiren bu modele göre yabancı diller, bilgisayar, okul öncesi, beden eğitimi, ilköğretim sınıf öğretmenliği ve güzel sanatlar alanında öğretmenler dört yıllık bir eğitime tabi olacaklardır. Bu bölümleri bitiren öğretmen adayları ilköğretim okullarına atanacaktır. Öte yandan orta öğretim alanına atanacak öğretmenler iki yolla yetiştirilecektir. Eğitim fakültesine giren öğretmen adayları üç buçuk yıl boyunca alan derslerini fen-edebiyat fakültelerinde aldıktan sonra, öğretmenlik formasyon derslerini bir buçuk yıl eğitim fakültelerinde görerek yüksek lisanslı öğretmenler olarak atanacaktır. Diğer bir yöntemde ise fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğrenciler, eğitim fakültelerine girerek, belirli bir ücret karşılığında, yine bir buçuk yılda lisans düzeyindeki öğretmenlik formasyon derslerini alarak yüksek lisanslı öğretmenler olarak göreve başlayacaklardır. Tezsiz olan bu yüksek lisans programında ve ilköğretim programlarında öğretmen adaylarına "okutulacak dersler şunlardır: Öğretmenlik Mesleğine Giriş; Gelişim ve Öğrenme; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme; Özel Öğretim Yöntemleri I; Okul Denetimi I; Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme; Sınıf Yönetimi; Özel Öğretim Yöntemleri II; Okul Deneyimi II; Öğretmen Uygulaması; Öğretmenlik Uygulaması Semineri; Rehberlik" (Okçabol ve diğerleri, 2003, s. 19). Bu model oluşturulurken, Dünya Bankası dışında herhangi bir kurumdan görüş alınmamıştır.

Bu modelin öğretmen imgesinde yarattığı değişimle birlikte öğretmenlik ve dolayısıyla öğrenme, salt teknik bir meseleye indirgenmiştir. Eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi ya da eğitimde araştırma gibi öğrenmenin sosyal ve politik yanı ile ilgili dersler bu modelde kendine yer bulamamıştır. Bu dersler fakültelerde ya tamamen kaldırılmış ya da meraklı öğrencilere sunulan seçmeli derslere dönüştürülmüştür. Öğretmen artık bir eğitimci değil, bir teknisyen konumundadır. Hizmet öncesi eğitimde hal böyleyken hizmet içi eğitimlerde de farklı bir durum söz konusu değildir. Örneğin 2001-2004 yılları arasında

9 Bu tartışmalar için bkz. Okçabol ve vd. (2003) ve Duman (1991)

düzenlenen hizmet içi eğitimlerin %18,4'ü alan bilgisine, %51,8'i mesleki bilgiye ve % 29,8'i genel kültüre yöneliktir (M.E.B., 2006). Yine M.E.B. (2006) verilerine göre en çok katılım sağlanan eğitimlerin hiçbiri pedagoji ya da eğitimin sosyal veya politik yanı ile ilgili olanlar değildir. "Öğretmeni eleştirel yargı ve tepki verebilen profesyonelden çok bir 'teknisyen' olarak yeniden tanımlayan" (Ünal, 2005, s. 9) bu model kuşkusuz öğretmene ders içinde, okulda ya da okul dışında karşılaşacağı çatışmaları çözmeye yönelik bir teçhizat kazandırmamaktadır.

Şahin Fırat (2010) bu donanımdan yoksun ve "gerçek hayat ile müfredat" arasında sıkışan öğretmenler ile ilgili çarpıcı hikâyeler anlatarak şu saptamaya yer verir: "'Milliyetçi' öğretmenler ise dersin konusu ve içeriğinden bağımsız olarak, güncel gelişmelerle ilgili tartışmaları sınıf ortamına taşıyabilmekte, bunu yaparken Kürtler ile ilgili olumsuz, dışlayıcı, aşağılayıcı ifadeler kullanabilmektedir" (s. 49). Buna karşın "demokrat" olduğu düşünülen öğretmenler bu tür tartışmaları sınıf ortamına getirmekten ya tamamen kaçınmakta ya da bir tür süzgeçten geçirerek mevzuata uygun hale getirmektedir. Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010), "teknisyen" öğretmenlerin donanım yetersizliklerini anadili bağlamında örneklendirir. Türkçe bilmeyen Kürt çocuklarının okullarda yaşadıkları deneyimler, öğretmenlerin yetersizliklerini ve ayrımcılığın yeniden üretilmesine sebep olmalarını örneklendirmek açısından çarpıcıdır: "Türk olan hocaların dersinde Kürtçe konuşmıyorduk. Siz küfür mü ediyorsunuz diye azarlanıyorduk"; "Bazen (öğretmen de) çileden çıkıyordu, 'anlatıyorum, anlatıyorum, anlamıyor musunuz?' Hakikaten de anlamıyorduk"; "Öğretmenimiz 'niye algılarınız bu kadar zayıf' diye bizi aşağılamıştı"; "Bir İzmirli hocamız vardı, o şunu derdi: 'Siz Türkçeyi öğrenmek istemeyen insanlarsınız... Aslında Kürtçe yoktur, Kürtçeleşmiş bir Türkçe vardır'" (s: 44-45).

Kuşkusuz, öğretmenlerin barış sürecinin etkili aktörleri olabilmesi, sınıf içindeki çatışmaları çözebilmesi, demokratik bir sınıf idaresini tüm derslere içkin bir hale getirebilecek bilgiye, araçlara ve kavrayışa sahip olabilmesi için hem mesleki eğitim sırasında hem de meslek içi eğitim programlarında desteklenmesi çok önemlidir.

Alan Araştırması

Toplumsal barışın inşasında önemli işlevler üstlenebilecek olan öğretmenleri desteklemek amacıyla geliştirilmiş önerileri içeren bu çalışmamız kapsamında yaptığımız görüşmelerde, öğretmenler, veliler ve eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları, Kürt meselesinin ve çatışmanın eğitim ortamına yansımalarıyla ilgili deneyim ve görüşlerini aktardılar. Diğer yandan öğretmenlerin toplumsal barışın inşasına daha etkin bir şekilde katkıda bulunabilmeleri için ne türden desteklere ihtiyaç duydukları konusunda kendi deneyimlerinden yola çıkarak önerilerini paylaştılar. Tüm bu görüşmeler bu raporun hazırlanmasında hayli yol gösterici oldu.

Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi Projesi kapsamında yürütölen nitel alan araştırması Muş, Van ve İstanbul'da öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerle yapılan odak grup toplantıları ve yarı yapılandırılmış, yüz yüze derinlemesine görüşmelere dayanıyor. Öğretmen ve okul idarecilerini toplantılara ve görüşmelere davet ederken, tanışık olunan öğretmenlerden başlanarak, onların çalıştıkları okullardaki meslektaşlarına çağrıda bulunduğu ve örneklemede yeterli çeşitliliğe ulaşabilmek amacıyla öğretmen sendikalarının da aracılığından yararlanılan bir yol izlendi. Muş ve Van'da, 2012 yılı Mayıs ve Kasım aylarında birer, İstanbul'da ise Mart ve Nisan 2012'de iki defa olmak üzere, her birine 10 ila 20 öğretmenin iştirak ettiği odak grup toplantıları yapıldı. Bu toplantılara, öğretmenlerin yanı sıra Helsinki Yurttաřlar Derneği'nden proje yürütöcöleri, proje ortakları olan Boğaziçi Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi'nden ve projenin destekçisi Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden akademisyen ve araştırmacılar katıldılar. Odak grup toplantılarında çalışmanın amacı özetlendikten sonra, rahat bir sohbet ortamında katılımcılar Kürt meselesi ile bağlantılı olarak eğitim ortamında yaşadıkları sorunlar, çözüm önerileri ve tespitleri hakkında konuştular. Katılımcılar serbest bir sırayla, istedikleri kadar söz aldılar.

İstanbul'daki veli odak grup görüşmesi Temmuz 2013'te Göç-Der aracılığıyla iletişime geçilen 11 öğrenci velisiyle gerçekleştirildi. Muş ve Van'da ise 2012 yılında odak grup toplantılarına katılan öğretmenler vasıtasıyla araştırmaya dâhil olan 10 öğrenci velisiyle görüşme imkânı yaratıldı. Velilere Kürt meselesinin, çocuklarının yaşamına etkileri ve veli olarak okulla iletişimlerinin niteliği hakkında sorular soruldu ve bu bağlamda sorun olarak gördükleri konularla ilgili istek, görüş ve önerilerini ifade etmeleri istendi.

Muş, Van ve İstanbul'da, 2012 Nisan ayı ile 2013 Haziran ayları arasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bire bir görüşmeler, dokuzu aynı zamanda okul müdürü veya yardımcısı olmak üzere, tümü devlet okullarında ve çoğunluğu ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan toplam 38 öğretmenle yürütüldü. İstanbul'da görüşme yapılan öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden göç alan mahallelerde bulunan okullarda çalışıyor veya önceki yıllarda çalışmış olmalarına dikkat edildi. Derinlemesine görüşmelerin çerçevesini oluşturan sorular, raporun sonundaki Ek 7 (Öğretmen Görüşmeleri için Sorular), Ek 8 (Müdür ve Müdür Yardımcıları Görüşmeleri için Sorular) ve Ek 9'da (Veli Görüşmeleri için Sorular) görülebilir.

Katılımcılara, hassas ve çatışmalı bir konuda deneyim ve düşüncelerini aktarıyor olmanın neden olabileceği çekince ve kaygıları mümkün olduğunca az hissedecekleri, kendilerini güven içinde ve açıklıkla ifade edebilecekleri koşulları sağlamak için görüşme ses kayıtlarının ve kişisel bilgilerin üçüncü kişilerle hiçbir şekilde paylaşılmayacağı ve raporun tamamlanmasından sonra ham veri kayıtlarının imha edileceği konusunda güvence verilmiştir. Araştırma Bilgilendirme ve Onay Formu Ek 10'dadır.

Araştırmanın başında, Türkiye'deki çatışma ortamının öğrencilerin gündelik ve okul yaşamlarına ne şekilde yansıdığını daha iyi anlayabilmek için öğrencilerle de görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak, öğrenci velileri, öğretmenler ve öğrencilerin çekinceleri nedeniyle bu görüşmelerin kimsede kaygı yaratmadan gerçekleşmesinin zor olacağı anlaşıldı. Bu nedenle, gelecekte uygun koşulların sağlanabileceği başka bir araştırmada ele alınabileceği ümidiyle öğrenci görüşmelerinden vazgeçildi.

Bu çalışma ile barışın inşası sürecinde öğretmenlerin güçlendirilip desteklenmesi konusunda önerileri, araştırmacı ve katılımcılar arasında hiyerarşik bir ilişki kurulmaksızın, öğretmenlerin deneyim ve görüşleri ışığında ve öğretmenlerle birlikte geliştirmeyi hedefledik. Seçilen araştırma yöntemi nedeniyle, Türkiye veya il bazında bir temsiliyet iddiası yoktur. Araştırmanın sonuçları istatistiksel olarak genellenemez. Bununla birlikte, mümkün olduğunca çeşitlilik içeren aidiyet ve deneyimlere sahip, araştırmanın konusu olan meseleler hakkında farklı görüş ve yaklaşımları olan öğretmenlerle görüşmek için özen gösterdik.

Öğretmen görüşmelerine ilişkin bulgular

Ötekileştirme, önyargılar, tektipleştirme ve eğitim dili sorunu

Kürt/Türk meselesi ve toplumsal çatışmanın okula yansımalarıyla ilgili konuştuğumuz öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu ve verilen örneklerin yoğunlaştığı konular, çatışmanın da etkisiyle derinleşen en temel sorunların ötekileştirme, ötekileştirdiğine güvenmeme ve farklı kimlik, kültür ve dillerin toplumda ve dolayısıyla eğitim alanında eşit temsilinin ve itibarının sağlanmaması olduğunu gösterdi.

Öğretmenler, çocuğun okulda aileden getirdiği özellikler, aidiyetler ve kendini ifade ettiği dil ile kabul görmesinin, onun özgüveni ve okulla kurduğu ilişki bakımından öneminin yadsınmasının yarattığı zorluklardan, hatta travmalardan, kimi zaman kendi öğrencilik deneyimlerine de değinerek bahsettiler:

“Öğretmen küçük bir beyinle uğraşiyor, onu şekillendiriyor. Onu ezdiğin zaman, güvenini kırdığın zaman bir ömür boyu bunun etkisini taşıyor... Buradaki Kürt çocuklar güvensiz, ezik, ifade problemleri var, başarısızlar... Bazen benzetmeye çalışıyor kendisini, ama mümkün değil, benzemiyor. Her şeyden önce dilimiz buna izin vermiyor. Aynı derdi yaşayan biri olarak söylüyorum... Bir çocuğun beyinde, yüreğinde bunlar kazılı... Bugün işte çok saldırganlar, şöyleler böyleler deniyor. Altında bunlar yatıyor... Kars'ta çalıştığım okulda Azeri bir öğretmen vardı. Bariz militan bir milliyetçiliği vardı. Kürt ve Türk öğrencileri ayrı sıralarda oturtuyordu ve Kürt öğrencilere hiç görev vermiyordu.” (İstanbul'da, göç alan bir mahallede çalışan Muşlu bir öğretmen)

Kürt/Türk meselesi ve çatışmanın eğitim alanına yansımaları üzerine görüşlerini sorduğumuz Muş'ta görevli, kendisi de Muşlu olan bir öğretmen:

“Bence Türk-Kürt çatışması değil. Ben öyle görmüyorum. Bir taraftan bakınca öyle görünüyor belki ama **esasinda devlet ile Kürtlerin çatışmasıdır**; sistemin dayatması ile Kürtlerin çatışmasıdır. Benim damadım Türk, torunumun babası Türk. Ben ona Kürtçe öğretmeye çalışıyorum. Kız vermişiz kız almışız. Türk Kürt çatışması yoktur. Sistemin dayatmaları sonucu doğan bir alerji, bir isyan var. **Şimdi 'ben, benim' diyor, diyor ki 'hayır arkadaşım sen, sen değilsin'. Yahu arkadaşım ben buyum. Beni karşısında görüyor mu? Görüyor ama seni sen olarak görmüyorum diyor. Bütün çatışma buradan çıkıyor.**” (Vurgu yayına hazırlayanlara ait)

Aynı öğretmen, eğitim hayatıyla ilgili:

“Birinci sınıftan itibaren sekiz yıl, Muş Korkut Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda okudum. Okula ilk gittiğimde Türkçe bilmiyordum. Annem Çerkes, babam Kürt. Anlıyordum, ama cevap veremiyordum. (Ceza olarak) saç kesmeler, sıfıra vurmalar,

hepsini yaşadım... Kürtçe şiiir yazıyordum. Tansu Çiller zamanında baskılardan korkup bunları sakladım... 76'da sadece 'Kürdüm' dediğim için bir elime 280 sopa yedim. Bunu da ben sayamadım, arkadaşlarım saymış. Altıncı sınıf çocuğuydum. Adamın yüzüne bakamadım, hincımdan, sinirimden dudaklarımı yedim."

(Aynı zamanda, şu anda çalıştığı okulun müdürlüğünü de yapan) yine aynı öğretmen, çalışma hayatında Türk-Kürt beraberliğinden bahsederken:

"Birlikte çalıştığımız onlarca öğretmen arkadaşımız Türk. Kürdü de var, Türkü de var, başka etnik kimlikten de var. Biz hiçbir zaman 'sen şusun, busun' demiyoruz. Benim nezdimde kim işini, görevini yapıyorsa odur. Ama Batıda öyle değil, oraya giden arkadaşlarımızın başına gelenleri biliyoruz. Maalesef Batıda ırkçılık diz boyu, özellikle Kürtlere karşı kin ve nefret..."

Kürtlerin ders kitaplarında ve toplumsal hayatta olumsuz özelliklerle bağıntılı olarak anılmasının, bazı öğrencileri küskünlüğe ve suskunluğa, bazılarını isyana, bazılarını da ailesinin kimliğini reddetmeye yönelttiği gözlemleniyor. İstanbul'da görüştüğümüz öğretmenler ve veliler, ismini değiştirmek isteyen, hatta Kürtleri ve Kürtlüğü kötüleyerek kabul görmeyi uman, belki de ancak egemen kimlikle özdeşim kurarak kendine saygı duyabilen Kürt öğrencilerden bahsettiler:

"Bir öğrencim sınıfta devamlı Kürtleri kötülüyor. İşte, 'Onlar bizim askerimizi öldürüyor, şöyle kötüler, böyle kötüler...' Nefret dolu ifadeler... Sonra ailesiyle tanıştım. Annesi, 'Ben göçmenim, eşim Kürt'tür' dedi. Dumura uğradım. Babasına da telefonda babaannesiyle Kürtçe konuşurken bağırıyormuş, 'Niye dili konuşuyorsun, sus, duymak istemiyorum!' diye... Kendi kendisine bu kadar düşman edilen bir halk var mıdır? Bu kadar beyniyle, ruhuyla oynanan? Kendisini reddediyor... Kürtlük başa beladır; başarısızlıktır, cehalettir, dışlanmışlıktır, öteki olmaktır... Ne kadar olumsuz örnek varsa Kürtlükle ilgilidir... Çocuk tarihi anlamaz ama kendi halkına öfkeyle büyüyor." (İstanbul'da bir Kürt öğretmen)

Muş'ta bir öğretmen şöyle diyor:

"Öğretmen olarak çocuğun kültürüne saygı duymam lazım. Yasakçı bir anlayışla yaklaşmamalı. Burada çocuklar küçük yaşlardan itibaren siyasi kimlikle yetişmeye başlıyor, bölgeye gelenler bunu bilmeli... Yatılı okulda çalışıyorum, üç yıl öncesine kadar kendi arasında Kürtçe konuşan öğrenciler dayakla tehdit ediliyordu. Bunu biz değiştirdik. Okulun atmosferi değişti. Çocuklar artık teneffüste Kürtçe konuşabiliyor".

İstanbul'da teneffüste Kürt öğrencisi ile konuşan (çiftdilli) bir öğretmen:

"Ben öğrencimle Kürtçe konuşurken bir başka öğrencim kulaklarını kapatıp duymak istemediğini söylemişti..."

Van'da görev yapan, anadili Türkçe olan bir öğretmen:

"Çocuklar okula geldiklerinde ilk kez Türkçe ile karşılaşıyorlar. Mesele şu: Kürtçe bir dil. Ona hak ettiği değeri veriyor muyuz? Avrupa'da iki dil bilen öğrenciler teşvik edilir, burada buna değer verilmiyor. Kürtçe bilmiyorum, ama öğrencilerimden öğrenmeye başladım."

Van'da görev yapan Kürt öğretmenlerin çoğu çocuğun anadiliyle okulda kabul görmemesi sorununa değindiler:

"Sınıfa ilk girdiğimde çocuklar Kürtçe bildikleri halde 'bilmiyoruz' demişlerdi..."

"Ben çiftdilliyim. Coğrafya öğretmeniyim. Derste çocuklara bu bölgenin bitkilerinin Kürtçe isimlerini söylememek için kendimi zor tutuyorum. Oysa söylediğimde, öğrenci anlattığım şeyi daha iyi anlıyor, yüzü gülüyor".

"Çocuk, Türkçenin ve Türklüğün kutsandığı bir ortamda kendini giderek daha değersiz buluyor. Ben çok sık olmasa da Kürtçeyi kullanıyorum dersim sırasında, çocukların gözleri parlıyor ben Kürtçe konuşunca..."

"Anasınıfında sürekli ağlayan bir çocuk vardı. Öğretmeni ne yapacağını şaşırılmış. Bir gün gittim, öğretmen de çocuk da ağlıyorlar. Çocukla Kürtçe konuşmaya başladım. Zamanla sakinleşti. Her sabah bir süre gelip benimle Kürtçe konuşmak yoluyla okula alıştı..."

Van'da görev yapan bir rehber öğretmen:

"Özellikle 1., 2. ve 3. sınıflarda anadil meselesi çok ciddi... Evde Kürtçe konuşan çocuk, okula geldiğinde bir özgüven sorunu yaşamaya başlıyor. Eğitim sisteminin tek dilli oluşu sorunlu. 'Türkçe konuş' baskısı yüzünden, daha sonra çocuk ailesinden kopmaya başlıyor, arafta kalıyor, kendini ifade ettiği dil alanından çıkıp yeni bir alana giriyor, zorlanıyor. Çocuk Türkçe konuşmaya başladıktan sonra, annesiyle kopuş yaşıyor, çünkü çocukların anneleri Türkçe bilmiyor."

Muş, Van ve İstanbul'da göç alan bölgelerde çalışan öğretmenlerin sıklıkla dikkat çektiği önemli bir sorun, eğitim dilinin anadili olmaması nedeniyle okulda başarısız olan çok sayıda çocuğun 'zihinsel engellilik' şüphesiyle Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne yönlendirilmesi ve buradaki testlerin de çocuğun anadilinde yapı(l)maması nedeniyle Kürt çocukların 'zihinsel engelli' tanısıyla okuldan alınarak özel eğitim merkezlerine gönderilmesidir. Bazen

öğretmenler sınıfları çok kalabalık olduğunda, çocuğun sorununun esasen dil sorunu olduğunun farkına varamayabiliyorlar. Öğretmenler ve psikolojik danışmanlar, başarısızlığın veya davranış sorununun çocuğun anadilinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklandığını teşhis ettikleri durumlarda bile konuyla ilgili bir düzenleme, çalışma ve okul içi olanaklar mevcut olmadığından, çocuğun 'zihinsel engelli' olarak damgalanmasına ve eğitim hayatının geri kalanında 'normal' yaşlılarından ayrı, zihinsel potansiyelinin altında bir eğitim almasına seyirci kalıyorlar.

Okulda, ders kitaplarında, kutlamalarda Kürtlerin adının geçmemesi, çocuğun mensubu olduğu halkın neredeyse yok sayılması, çocuklar tarafından fark ediliyor ve tepkiyle karşılanıyor.

İstanbul'da bir öğretmen:

"Şiirde Türk çocuğu deniyor. Öğrenci 'neden Türk çocuğu' diye itiraz ediyor. Tüm çocuklar olmalı..."

Muş'ta görev yapan bir öğretmen aktarıyor:

"Çocukları Çanakkale'ye götürdük, 'Burada hayatını kaybeden Türk komutanları yazmışlar. Kürt, Arap komutanlar nerede?' diye soruyor çocuk. Bu noktada öğretmen sorunun haklılık payını görerek davranmalı..."

İstanbul'da bir Kürt öğretmen:

"Çocukların, Andımız'da neler söylendiğinin farkında olmadığı ifade ediliyor, fakat Kürt çocuklar ne okuduğunun çok farkındadır".

Müfredatı değerlendiren öğretmenler 2004'ten sonraki müfredatın bazı olumlu yanları olmakla beraber, ders kitaplarının Türkiye'deki kültür çeşitliliğini yeterince yansıtmadığını, ayrıca aşırı milliyetçi ve şiddeti yücelten unsurlardan hâlâ arındırılmamış olduğunu ifade ettiler.

İstanbul'da bir sınıf öğretmeni:

"Hayat Bilgisi dersinde 'farklılıklarla ilgili farkındalık geliştirelim' hedefi var ama bazı farklılıklar tamam, öbürü olmaz; bölücülük."

Bir başka öğretmen:

“Benim öğretmen olarak hiç doğru bulmadığım konuları derste çocuklara anlatmak çok zor geliyor. Hele ki kurnazlıkla hazırlanmış bu yeni müfredat ile soruları sınıfta geliştirme imkânı öğretmenin elinden alınıyor, çünkü bütün sorular hazır geliyor.”

Şiddet unsurları içeren şiirlerin okul kitaplarında ve milli gün kutlamalarında yer almasının sakıncalı olduğunu dile getiren İstanbul’dan bir öğretmen:

“Müfredat ve uygulamada şiirle ilgili bir problem var. Her konunun ardından çocuklardan şiir yazmaları isteniyor. Özel günlerde kanlı-milliyetçi şiirler okutuluyor, bazıları hiçbir değeri olmayan “çoşkulu” şiirler... Mesela ‘Seni selamlamadan uçan kuşun yuvasını bozacağım’ dizesi... Sivil savunma günlerinde kullanmak üzere şiirler bile var. Şiir yarışmaları da milliyetçiliği körüklüyor.”

Aynı sakıncaya dikkat çeken bir başka öğretmen:

“Anaokulundaki öğrencilerin üzerine asker kıyafeti giydirip, ellerine oyuncak silah verip, düşmana karşı savaşma temsili yapıldığına tanık olmuştum. Ben bunu eleştirdiğimde, idareci kan donduran bir cevap vermişti: ‘Biz vatan sevgisi aşıyoruz. Şehit olmayı da bilecek, savaşmayı da bilecek.’”

İstanbul’da görev yapan Kürt öğretmenler özellikle İstiklal Marşı okunurken, çatışma ve şehit haberleri geldiğinde, müfettişler sınıflarını denetlerken gözlerin şüpheli bir şekilde üstlerinde olduğunu hissettiklerini ifade ettiler:

“Tansiyonun yükseldiği, çatışmanın arttığı dönemlerde gerek öğrencilerin, gerek öğretmenlerin arasında, Kürt öğretmenlere yönelik tepki çok ağır bir şekilde hissediliyor. Mesela PKK’nin eylemlerinden doğrudan Kürt öğretmenleri sorumlu tutuyorlar. Öğretmenler odasında özellikle çatışmalı dönemlerin ertesinde saflaştırıcı tartışmalar yapılıyor... İstiklal Marşı okunurken Kürt öğretmenlerin katılıp katılmadığını gözlemek için özellikle takip ediyorlar.”

İstanbul’da görev yapan başka bir öğretmen denetlemedeki ayrımcılıktan tedirgin:

“Müfettişlerin Kürt öğretmenleri teftişinde çok ciddi ayrımcılıklar yaşanıyor. Kürt öğretmenlerden ‘Türklüğünü’ ispat için daha da fazla çaba göstermesi bekleniyor, üstelik öğretmenler de kendilerini buna zorunlu hissediyor; Kürt bir okul müdürü en ufak bir toplantıyı bile İstiklal Marşı ile açıyordu mesela... Müfettişler Kürt çocukları da aynı şeye zorluyor, çocuklara şöyle sorular sorulduğunu biliyorum mesela: ‘Sınıfınızda Anıtkabir var mı?’ Herhalde Anıtkabir resminden bahsediyor, fakat bu soru çocuğu zor durumda bırakıyor... Bana da şöyle bir soru sorulmuştu: ‘Atatürk köşesindeki fotoğraflar neden güncel değil?’”

Karşılıklı bir güvensizlik olduğunu söyleyen Muşlu bir öğretmen:

“Bu son kampanya ile okula süt geldi, ben bir tane bile içmedim, korktum. ‘Devlet iyi bir şey olsa bize vermez’ diye düşündüm. Süt dağıtmak aslında iyi bir fikirdi. Maddi olarak zor koşullarda yaşayan aileler için iyi olurdu, ancak devlete karşı güvensizlik, önyargı var. Devlet bir ara ampul dağıtmıştı, ‘içinde kamera var, dinleme cihazı var, vb.’ söylentileri yüzünden insanlar kullanmaya çekindi.”

Kültürel aidiyetler ve toplumsal çatışmayla bağlantılı güven sorununun, velilerin okulla iletişimini de etkilediğini görüyoruz. Bazı öğretmenler, bazı Kürt velilerin “Batılı öğretmenler zaten beni ve çocuğumun derdini anlamaz, bize hak vermez, kendimi dahi anlatamayabilirim” düşüncesiyle okulla mesafeli ve güvensiz bir ilişki içinde olduklarını, bunu aşmanın yollarını aradıklarını belirttiler. İstanbul’da bir okulda psikolojik danışmanlık yapan çiftdilli bir öğretmen, davranışları şikâyet konusu olan bir öğrencinin velisiyle görüşmek istediğinde velinin her şeye razı bir tutum içinde olduğunu ve pek bir şey söylemediğini, kendisinin Kürtçe konuşmaya başlamasıyla velinin oğlunun okulda yaşadığı sorunları açıklıkla, çekinmeden ifade etmeye başladığını anlattı.

Kürt meselesi, sınıfta bu konuda hiçbir sorumluluğu olmayan öğrencilerin birbirlerine bakışını da etkiliyor:

“Büyük çatışmalardan sonra Kürt öğrencilere ‘öteki’ olarak bakıldığını sık sık görüyordum fakat öğretmen olarak her iki tarafa eşit konumda olmamız gerektiği için, müdahale edemiyordum. Mesela Kürtçe isimleri olan çocuklar sırf bundan dolayı sorun yaşıyorlar, Van depreminden sonra gelen öğrencilerin de çoğu tutunamadı, geri dönmek zorunda kaldı.”

Türk öğretmenlerin Kürt öğretmenlere göre, örneğin sınıfta çocuklara Kürtçe türkü söyletirken, daha rahat olabildiklerini öğreniyoruz. Çünkü soruşturma geçirmeleri ve “bölücü” olarak damgalanmaları ihtimali daha az. Aynı şeyleri Kürt öğretmenler yaptığında ise tehdit ve kötü niyet göstergesi olarak algılanabiliyor.

Öğretmenlerin okulda farklılıklara ve çatışma temelli sorunlara yaklaşımı

Hem Batıda, hem de Doğuda görev yapan batılı öğretmenlerden görüştüklerimizden çoğunun öğrencilerine karşı “hepiniz aynı ve eşitsiniz, hiçbir farkınız yok” şeklinde bir yaklaşımı yeğlediklerini gördük. Batıda görev yapan sınıf öğretmenlerinden bazıları, yaşı küçük öğrencilerin farklı etnik ve kültürel kimliklerin henüz ayırıcılığında olmadıklarını, bu nedenle bir sorun yaşanmadığını ve konuya özel bir ilgi gerekmediğini düşündüklerini belirttiler. Buna karşın bazen, görüşmenin ileri safhalarında, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının kültürel farklılıklarının bilincinde olduklarını düşündüren örnekler verdiler. Örneğin, TRT Şeş

yayına girdiğinde bir grup ikinci sınıf öğrencisi, Kürt arkadaşları Barış'a "TRT Şeş, Barış'a beleş!" diye takılmayı adet edinmişler. İstanbul'da bazı okullarda "Kürt" sözcüğünün küfür yerine kullanıldığına şahit olan öğretmenler, öğrencileri kinamaktan başka bir şey yapamadıklarını, ancak bunun toplumsal kalıpyargıları, önyargıları ve ötekileştirmeyi aşmakta yetersiz olduğunun farkında olduklarını ifade ettiler.

İstanbul'da birkaç öğretmen, aslında sorun da çatışma da olmadığını, Kürt/Türk meselesini iktidarların ve bölücülerin ürettiği görüşünde olduklarını, ayrıca anadilinde eğitim gibi taleplerin ülkenin bütünlüğüne zarar verecek, ayrılıkçı talepler olduğundan, bunların tartışma konusu yapılmasının zararlı olacağını düşündüklerini söylediler.

Muş ve Van'da çalışan öğretmenler Kürt öğrencilerin politik bilincinin çok küçük yaşlarla geliştiğini, öğrencilerin devlet şiddeti ve toplumsal şiddetle erken yaşta tanıştıklarını ve Kürt meselesi çoğu ailenin yaşamında önemli bir yer tutmuş olduğundan konuyla ilgili tartışmaları çocukluklarından itibaren dinleyerek büyüdüklerini aktardılar. Öğretmenler sınıfta devletin temsilcisi olarak algılandıklarından, özellikle Doğuda görev yapan, Kürt olmayan öğretmenlerin, öğrencilerinin güvenini kazanmakta zorlandıklarını belirttiler.

Muş ve Van'da olduğu gibi, İstanbul'da da Doğu illerinden göç alan mahallelerde öğretmenlerin bir sınıfa ilk defa girdiklerinde öğrencilerin ilk öğrenmek istediği şeylerden birinin, öğretmenlerinin memleketi olduğu, buna göre öğretmenleri kendilerine yakın veya uzak olarak kategorize etmeye ve tutum belirlemeye eğilimli oldukları söylendi.

Doğuda görev yapan batılı öğretmenler, Kürtçe öğrenmeye çalışmalarının öğrencilerin güvenini kazanmalarında etkili olduğunu, onlara sadece egemen dili, kendi dillerini öğretmek gibi tek taraflı, çoğunluğun değerlerini ve kültürünü dayattığı bir misyonla gelmedikleri mesajını verdiğini ve bunun olumlu sonuçları olduğunu ifade ettiler. Politik bilinci gelişmiş öğrencilerin, kendi kültürlerine yeterince saygısı olduğunu hissetmedikleri öğretmenleri dinlemediklerini, reddettiklerini, hatta nadiren de olsa küçük bahanelerle tehdit dahi edebildiklerini ifade ettiler.

Öğretmenlere, eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin ve sonraki hizmet içi eğitimlerin niteliği ve yeterliliği konusunda ne düşündüklerini, Türkiye'nin her yerinde eğitimci olarak görev yapmaya hazırlıklı bir şekilde mezun olup olmadıklarını, ötekileştirme ve çatışma temelli sorunlarla eğitim ortamında baş etmekte yeterli donanımları olup olmadığını sorduğumuzda, öğretmenlerin çoğu alan/branş bilgisi olarak donanımlarını yeterli bulduklarını, ancak uygulama konusunda hizmet öncesi eğitimlerin yetersiz olduğunu söylediler. Özellikle Doğu illerine atanan batılı öğretmenler, karşılaştıkları ortama onları hazırlayan bir donanımları olmadığını, bazıları sudan çıkmış balık gibi hissettiklerini; bazıları önyargılarını zamanla aştıklarını, fakat bu arada bazı öğrencilere "yazık ettiklerini" düşündüklerini; bazıları doğudaki halka uzaktan ve yukarıdan bakmanın ne kadar hatalı bir tutum olduğunu tecrübeyle öğrendiklerini; Türkiye'nin yakın tarihi hakkında pek çok şeyi

ancak doğuda görev yapmaya başladıktan sonra duyduklarını ve anlamaya başladıklarını düşündüklerini belirttiler.

Muş ve Van'daki görüşmelerimizde çok sık dile getirilen bir sorun, bölgeye atanan batılı öğretmenlerin, bir an önce geri dönme gayretinde oldukları ve bu nedenle adanmışlık düzeylerinin düşük olduğudur. Çok sık değişen ve kısa sürede atama beklediğinden okulu ve öğrencileri benimsemeyen öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimleri ve okula karşı tutumlarında olumsuz etkileri olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ve ailelerinin güvenlik kaygısı, okulun ve kalınan yerlerin zor koşulları, mesafelerin uzaklığı, sosyal kültürel etkinliklerin kısıtlılığı, yaygın olarak konuşulan dili bilmeyip görev dışında toplumsal hayatın dışında kalma gibi problemler, öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne ve yılgınlığa sebep olabilmektedir.

Çalışmanın en ümit verici yanı, görüştüğümüz öğretmenlerin hemen hepsinin kendilerini toplumsal barışın inşasında önemli bir aktör olarak görüp görmedikleri sorusuna olumlu yanıt vermesi ve sorunları açık yüreklilikle tartışıp, donanımlarını geliştirmeye açık olduklarını gözlemlememizdi.

Öğretmenler bu proje çerçevesinde gerçekleştirilen, Ek 1-6'da özet programlarını görebileceğiniz birkaç günlük atölye çalışmalarını, sınıfta zor konuları demokratik bir ortamda tartışabilmenin yollarını bulmak; farklılıklar, önyargılar ve kalıpyargılarla ilgili farkındalık geliştirmek ve bu meseleleri eğitim ortamında ele alabilmek; ayrıca denedikleri uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşıp geliştirmek bakımından çok yararlı buldular.

Öğretmenlerle görüşmelerin bir kısmını, son dönemdeki "barış ve müzakere süreci"nin öncesinde, çatışmaların yoğun olduğu, siyasi tutuklamaların arttığı ve cezaevlerindeki siyasi tutuklularca başlatılan ölüm orucunun gündemde olduğu dönemde, bir kısmını ise müzakerelerin yeniden başladığı dönemde yaptık. Çatışmaların barışçıl bir çözüme kavuşabileceği yönündeki ümitli havanın Muş ve Van'daki görüşmelerde hissedildiğini ve öğretmenlerin, bölge halkının taleplerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan müzakere ve çalışmaları olumlu karşıladıklarını belirtmek isteriz.

Veli görüşmelerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan velilerden Kürt/Türk meselesinin okullara nasıl yansıdığına, bu meselenin okulla iletişimlerini nasıl etkilediğine, okullarda toplumsal çatışma temelli problemlerin neler olduğuna, çocukların bu problemleri kendilerine nasıl aktardıklarına, bu problemlerin çocuklarını nasıl etkilediğine, öğretmenlerin ve idarecilerin bu sorunlar karşısında nasıl davrandıklarına, kendilerinin çocuklarına nasıl davrandıklarına ilişkin görüşlerini belirtmelerini istedik. Ayrıca veliler, eğitim alanında barışın tesisine ilişkin önerilerini de dile getirdiler.

Velilerin bir kısmı net bir biçimde okulla iletişim konusunda sorunla karşılaşmadıklarını, bir kısmı ise doğrudan Kürt meselesi ve Türkiye’de yaşanan toplumsal çatışmadan kaynaklanan bazı problemler yaşadıklarını belirttiler. Okulla iyi iletişimlerini olduğunu ifade eden velilerden bazıları, görüşmenin ilerleyen aşamalarında kimi sorunlarla karşılaştıklarından söz ettiler.

Çocuklarının okulundaki idareciler ile yaşadığı bir iletişim problemini aktaran Muşlu bir veli, problemin kaynağı olarak kimlik üzerinden ötekileştirme ve ayrımcılık temelindeki bir yok saymayı ve buna karşı ortaya konan direnci ima ediyordu:

“Büyük çocuklarım okurken, Malatya'daydık. Gittiğim veli toplantılarında idareciler siyasi düşüncesini, fikrini öne çıkarıyordu her defasında. Bir-iki tartışmamız oldu. Milliyetçilik üzerinden vurgu yapıyorlardı. Ben toplantıya girince ‘Herkes Türk’tür, herkes kendini böyle hissetsin’, diyorlardı. Kendileri de Kürt’tür aslında... Ben de, ‘Bunu kabul etmiyorum. Ben Kürt’üm, ben böyleyim’ dedim. İslami bir gözle bakıyorsanız da öyle. Sonra da bir kopukluk oldu.”

Aynı veli bu kopukluktan çocuklarının da etkilendiği dile getirdi:

“Çocuklarım da sıkıntı yaşadılar bu konuda. Benimle öğretmenler arasında geçen tartışma çocuklara da yansdı.”

Ailelerin, okulla iletişimi sağlayan en önemli mekanizma olan veli toplantılarına ilişkin düşünce ve tutumlarının genellikle olumsuz bir yönde olduğunu gözlemledik. Vanlı bir veli, toplantıların aileler tarafından nasıl algılandığını şöyle aktardı:

“Bizim buralarda veli toplantıları çok da verimli olmuyor. Genelde kâğıt üzerinde yapılıyor. Bir de bizim buralardaki veliler, biz de dâhil olmak üzere, toplantıya giderken ‘Para mı isteniyor acaba? Okulun bir eksiği mi var? Çocuğum birine mi sataşmış? Cam mı kırmış? Gevezelik mi yapmış?’ diye düşünüyoruz ilk olarak. Genellikle olumsuz algılanıyor bu toplantılar...”

Yalnızca veli ile öğretmen ya da okul yöneticisi arasındaki ilişki değil, aynı zamanda diğer velilerle olan ilişki de okul iletişimi üzerinde etkili bir faktör olarak görüşmelerde ortaya çıktı. Ailelerin birbirleriyle tanışıp karşılaştıkları bu toplantılarda özellikle İstanbul’daki veliler, Kürt meselesi bağlamında sorunlar yaşadıklarını, toplantılarda dışlandıklarını söylediler. Benzer biçimde aileler, toplantılarda Kürt velilerin dışlanmalarına/dışarıda kalmalarına sebep olarak dil problemini işaret ettiler.

Ayrıca, yapılan görüşmelerde veli ile okul arasındaki iletişiminin sadece tek yönlü -okul ve okuldaki diğer aktörlerden veliye doğru- değil, iki yönlü -veliden okula ve okuldaki diğer aktörlere doğru- belirlendiği dile getirildi. Yani, ifade edildiği biçimiyle, velinin eğitim düzeyi

ve sosyoekonomik durumu ile velinin eğitime ve çocuklarına ilişkin tutumu okulla iletişimin niteliğini etkileyen önemli faktörler...

Yaşanan toplumsal çatışmanın okullara nasıl yansıdığına ilişkin veliler ötekileştirme, ayrımcılık, kendi kimlik, kültür ve dillerinin yok sayılması ile doğrudan silahlı çatışmanın yarattığı etki üzerinde durdular. Bu noktaları, doğrudan çocuklarının yaşadığı sorunlar çerçevesinde aktaranlar olduğu gibi, kendi gözlemleriyle oluşturdukları genel bir tespiti paylaşıyorlar da oldu. Bazen de veliler, yanıtlarında ilk olarak kendileri üzerinden kurdukları bir anlatıya yer verdiler. Bu anlatı bazen çocuklarının okullarında yaşadığı bir gerilim olduğu gibi bazen de kendi okul deneyimleri ya da gündelik hayatlarına, iş ortamlarına ilişkindi. Veliler, çatışmanın yansımalarından bahsederken, tartışmalar, ayrışma ve kamplaşmalar, ilişkileri sınırlamak ya da koparmak gibi noktaların üzerinde yoğunlaştılar. Örneğin, kendi öğrencilik deneyiminden bahseden bir veli söz konusu çatışmanın kendisinde bir nefrete dönüştüğünü ve bu nefretin okula karşı olumsuz bir tavrı ortaya çıkardığını aktarıyor:

“(Bu toplumsal çatışma) kesinlikle okula da yansıyor. Ben kendim yaşadığım için söylüyorum bunu. Okula gidiyorsunuz, okuldan geliyorsunuz, evde konuşuluyor: ‘Falanca akraba 30 yıl ceza aldı. Dayın 80 gün işkencede kaldı.’ Çok da sevdiğim bir dayımdı. Bunları duyuyorsunuz ve içten içe devlete düşman oluyorsunuz. Okula gidince, bu bir şekilde aklınızın bir yerinde kalıyor, öç almak için örneğin okulda elektriği açık bırakıyorsunuz, suyu açık bırakıyorsunuz. Yani, bir şekilde düşman oluyorsunuz.”

Kendi gündelik hayatlarında ve iş ortamlarında yaşanan kamplaşmanın bir benzerinin okullarda öğrenciler arasında yaşandığını ve bunun bir sonucu olarak bir grup öğrencinin diğer bir grup öğrenciyi ötekileştirerek aşağıladığını ifade eden veliler de oldu:

“İdarecilerden, öğretmenlerden bu konulardan kaynaklı bir sorun gelmedi şimdiye kadar da çocuklar söyleyebiliyor işte. Falan arkadaş şöyle yaptı biz korkudan bir şey demedik falan. Mesela, Kürtleri aşağılayıcı şeyler yapabiliyorlar, söyleyebiliyorlar arkadaşları...”

Yine, bu kamplaşma bir silahlı çatışma sonrasında, çocuğunun yaşadığı olayı paylaşan Muşlu bir velinin ifadesinde karşımıza çıkıyor:

“En büyük çocuğum beşinci sınıftayken öğretmeni beni çağırdı. Bir çatışma sonrası, ölümler olmuştu, askerler ölmüştü. Sınıfta asker çocukları da vardı. Konu açılmış ve benim çocuğumun içinde olduğu bir grupta asker çocukları arasında bir tartışma yaşanmış, iki grup arasında kavga çıkmış.”

Aynı veli, bu gerilim sonrasında öğretmenin iki grubu yatıştırıcı, arabulucu bir tavır takındığını ifade etti.

Silahlı çatışmaların çocuklar üzerindeki etkisi veliler tarafından yukarıdaki örnekte olduğu gibi çok fazla dile getirilen bir konuydu. Çatışmaların yaşandığı günün ertesinde bu etkinin çocuklar üzerinde açıkça gözlemlenebileceğini, çocukların okulda bu konuları konuşmak ve tartışmak istediğini belirten veliler de oldu. Benzer bir şekilde toplumsal gösteriler ya da olayların da okul ortamına yansıdığı ifade edildi. Bu yansıma bazen okul boykotu gibi bir protesto, bazen de ailelerin hem psikolojik hem fiziksel zarar görebileceği endişesi ile çocuklarını okula göndermemesi biçiminde yaşanabiliyor.

Veliler, öğretmenlerin belirli kalıplaşmış yargılarla ayrımcı ve ötekileştirici tutumlar sergileyebildiklerini ve bunun daha çok çocukların kimliklerinden kaynaklandığını aktardı:

“Benim çocuklarımın isimleri Kürtçe. Tabi öğretmenlerin hepsi aynı değil. Demokrat öğretmenler de var, o isimleri sevmeyenler de var. Biraz problem yaşıyor çocuklar bu öğretmenlerle.”

Okulda çocukların maruz kaldıkları ötekileştirme ve ayrımcılık, sadece okul sisteminden, müfredattan, öğretmenlerden kaynaklanmıyor; diğer çocuklarının velileri de bu tür tutumlar sergileyebiliyor. İstanbul’da yaşayan Tatvanlı bir anne şöyle anlattı:

“Büyük kızım Selma, birinci sınıfta Bağcılar’da okudu. Kız geldi bir akşam ağlayarak, ‘Anne biz Kürt müüz?’ diye sordu. Ben de ‘Evet’ dedim, ‘Biz Kürt’üz. Niye, n’oldu?’ Tokatlı bir sınıf arkadaşı vardı, adı Tuğçe, annesi öğretmene gidip ‘Kızımı Selma’nın yanından kaldır, Kürt’tür o, onlar Kürt’tür.’ demiş. Kız ağladı vallahi. Sonra ben gittim, ‘Hocam, siz bu veliye niye ters tepki vermediniz? Biz Kürt’üz diye neden böyle davranıyorsunuz çocuğa? Çocuk gelmiş eve ağlıyor’, dedim. O da bana dedi ki, ‘Veli geldi, ben de (çocuğun yerini) değiştirmişim.’ Yerini değiştirdi inan ki...”

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi, öğretmen ötekileştirme ve ayrımcı bir mekanizmanın doğrudan yürütücüsü olmasa bile ayrımcılığın etkisinin artmasında ve sürdürülmesinde rol oynayabiliyor. Ayrıca, yine ayrımcılığa uğrayan çocuğun yaşayabileceği travmayı hesaba katmayan bu öğretmen örneğinde görülebileceği üzere, eğitimciler çoğu zaman bu tür problemlere dair bir farkındalığa ve ayrımcılıkla mücadeleye ilişkin donanımına sahip değildir.

Bazen gerek öğretmenler gerekse diğer çocuklar tarafından işletilen ötekileştirme ve ayrımcılık mekanizmaları, çocuğun kendi kimliğiyle çatışmasına sebep olabiliyor. İstanbul’da gerçekleştirdiğimiz odak grup görüşmesi sırasında Bitlisli bir anne şöyle anlattı:

"Valla, çocuklar da anlıyorlar, diyorlar ki: 'Kürtler gelmiş okula'. Oğlum bana diyor: 'Anne, böyle beyaz tülbentle gelme okula. Sakın, öğretmen seni böyle görmesin. Öğretmenle düzgün Türkçe konuş'".

Öğretmenlerin çatışma temelli problemlere yaklaşımı bağlamında çok dikkat çekici nokta, veliler tarafından belirgin biçimde işaret edilen Batılı/"buralı" (Doğulu) ya da Türk/Kürt ikiliği oldu. Muş ve Van'da bu ikilik Batılı/"buralı" öğretmen şeklinde ifade edilirken, İstanbul'da bu Türk/Kürt öğretmen ayrımı üzerinden tarif edildi. Veliler bu ayrımın öğretmen tutumunda çok etkili olduğunu düşünüyor. Örneğin Muş'tan bir veli şöyle diyor:

"Altıncı sınıfa giden oğlum biraz hiperaktif... Kürt öğretmenler, onun hareketli olmasından, biraz arkadaşlarına göre fazla konuşmasından rahatsız olmazken; diğerleri (Kürt olmayan öğretmenler) çok rahatsız oluyor, çok abartıyor. Bunu ben öyle yorumluyorum. Tabi, çocuklara yansıtmıyorum. Okula gidiyorum, sadece bu öğretmenler şikâyet ediyorlar. Farkı görebiliyorsun."

Van ve Muş'ta görüşme yaptığımız veliler, Türkiye'nin batısından Van'a gelen öğretmenlerin Kürt çocuklarına olumsuz bakışlarının ve mesleklerini icra etmekteki isteksiz/hevessiz tutumlarının öğrencileri olumsuz etkilediğini, bunun da akademik başarısızlığa yol açtığını ortaya koydular. Veliler, kendi ifadeleriyle "Batılı" öğretmenlerin çalıştıkları bölgeye ve bölge insanına olumsuz bakışlarına, mesleğe adanmışlık ve çalışma motivasyonlarındaki düşüklüğe değinirken, öne çıkardıkları bir problem de bu öğretmenlerin okullardaki görev sürelerinin kısalığı oldu. Diğer yandan aileler, "buralı" diye tanımladıkları öğretmenlerin, çocukların başarısını artırdığına inandıklarını ifade ettiler.

İstanbul'da görüştüğümüz veliler ise Türk ve Kürt öğretmenler arasında bazı farklar olduğunu gözlemlediklerini anlattılar. Vanlı bir veli:

"Geçen sene kızımın öğretmeni Türk'tü. Benim kız da (13 yaşında) Kürt dilini okumayı çok istiyor, bir de söylüyor öğretmenine, yansıtıyor. İnan ki, çocuk karneyi alınca notlarının hepsi düşük. Çocuğun eksigi de yoktu. Evde, çalışması da güzeldi. Ben geçen yıl, 'Sen bu Kürt diline bu kadar odaklandığın için (öğretmenin) sana düşük verebilir' demiştim. Bu seneki öğretmeni de Kürt'tü. Bu sene takdir getirdi. Bu seneki öğretmenin davranışı dili üslubu disiplini, yani görüşü zaten belliydi. Muşluydu. Arada dağlar kadar fark var. Kendini anlayan bir öğretmen olunca fark ediyor."

Okula da yansıyan bu toplumsal çatışma temelli sorunlar karşısında ailelerin yaklaşımı, çoğunlukla telkin edici, korumacı ve çatışmayı azaltıcı yönde oluyor. Ayrıca, veliler

çocuklarının televizyon, çekirdek aile dışındaki farklı görüşlerdeki akrabalar, sokak, mahalle ve diğer çocuklardan da olumsuz yönde etkilendiğini düşünüyor.

Ailelere göre, çocukların Kürt meselesine ilişkin tavrı ve politik tutumları yaşları ilerledikçe daha da belirginleşiyor. Görüştüğümüz veliler arasında çocuklarının Kürt meselesinden etkilenip politikleşmesinden rahatsız olduklarını dile getirenler de vardı.

Şüphesiz ki, Kürt meselesinin okula ve eğitim alanına en kuvvetli yansıması, anadilde eğitim konusunda gözlemleniyor. Bu konu, görüşmeler sırasında velilerin de sık sık vurguladığı bir noktaydı. Vanlı bir veli, anadilde eğitimin yanı sıra çokdilliliğe de vurgu yaptı:

“Ben isterim tabii çocuğumun ‘o dilde’ (Kürtçe) eğitim görmesini... Tabii gönül ister birçok dilde eğitim görsün. Bir sürü avantajı var; çocuk bu şekilde bir sürü donanıma sahip oluyor.”

Anadilinde eğitimin mevcut olmamasının çocukları nasıl etkilediğini sorduğumuzda, anadili Kürtçe olan veliler kendi eğitim deneyimleri ile çocuklarının yaşadıklarını karşılaştırarak yanıt verdiler. Bu kıyaslamadan çıkan genel sonuç, çocukların eskiye nazaran okullarda daha az anadili problemi yaşadığı oldu. Yine de özellikle Muş ve Van’da yapılan görüşmelerin kent merkezlerinde uzun süredir yerleşik aileler olduğunu belirtmekte fayda var. Vanlı bir veli:

“Çocuklar okula başladıklarında hem Kürtçe hem Türkçe biliyorlardı. Onun için (anadille ilgili) herhangi bir sorun yaşanmadı. Dışarıdan göç etmediğimiz için...”

İstanbul için göç olgusunun eğitimde anadili hususunda çok belirleyici olmadığı söylenebilir. İstanbul’da yaptığımız görüşmelerde zorunlu göç ile İstanbul’a yerleşmiş bir veli çocukların iki dili (Türkçe ve Kürtçe) biliyor olmalarından dolayı problem yaşamadıklarını söylerken, bu sorunun köylerde yaşandığını dile getirdi.

Evde Kürtçe konuştuklarını belirten veliler, çocuklarının okula başlamadan önce televizyon ve sokak aracılığıyla Türkçe öğrendiklerini, okulun ilk günlerinde az da olsa problem yaşadıklarını ama sonrasında öğretmenlerin bu konuya ilişkin bir sıkıntı aktarmadığını söylediler.

Görüşmeler sırasında ortaya çıkan önemli bir nokta, çocukların okulda Türkçe ile daha çok temas kurmaya başlamalarından itibaren anadillerine ilişkin geliştirdikleri tutum oldu. Veliler, çocukların Türkçe konuşmaya yönlendirildikçe anadillerinden uzaklaştıklarını ve okul dışındaki ev ve sokak gibi alanlarda da Kürtçe konuşmayı tercih etmediklerini anlattı. Burada İstanbul ile Muş ve Van arasında ciddi bir fark söz konusu; İstanbul’daki görüşmede veliler çocuklarının okulda bile Kürtçe konuşmakta ısrar ettiğini, hatta bunun -yukarıda da alıntıladığımız şekilde- çocuğun öğretmeniyle problem yaşamasına sebep olduğunu söylediler.

Okul ortamında çatışma temelli problemlerin ortadan kaldırılması için yapılabileceklerle ilişkin velilerin önerileri, eğitim sisteminin tek etnik kimlik ve inanç üzerinden kurgulanan yapısının değiştirilmesi ve farklı kimliklerin, etnisitelerin, dillerin ve inançların yer bulabileceği bir yapıya kavuşturulması üzerine yoğunlaştı.

Aileler, barışın inşasında öğretmenlerin rolünü çok önemli bulduklarını ifade ettiler. Örneğin, Muş'tan bir veli şöyle diyor:

"Öğretmenlere bu konuda çok görev düşüyor. Öğretmenler öğrencilerin değerlerine saygılı olmalı, sadece etnik kimlik açısından değil, inanç açısından da... Birçok Alevi çocuk var, onlar 'Hz. Muhammed'in Hayatı' ya da 'Kuran' derslerini seçmediklerinde öğretmen nasıl davranacak? Bu çok önemli..."

Bir başka veli, ancak "objektif ve gerçekten demokrat" bir öğretmenin bu rolü gerçekleştirebileceğini ifade etti. Öğretmenlerin barış sürecinde etkilerinin devlet politikalarıyla desteklendiğinde daha güçlü olacağı görüşünde olan veliler de vardı.

Neredeyse görüşme yaptığımız her velinin değindiği bir konu, seçmeli Kürtçe dersi oldu. Velilerin tamamına yakını Kürtçenin seçmeli ders olarak verilmesinden duydukları memnuniyetsizliği dile getirdiler:

"Kürtçe seçmeli dersten memnun olmadı insanlar. Niye anadilimizi seçelim ki biz? Allahın verdiği dil o... Benim için yabancı dil, Türkçedir. Ancak, Türkçe benim için seçmeli ders olabilir."

Çocuğunun seçmeli Kürtçe dersini almasını istediğini, ancak isteklerinin karşılanmadığını belirten veliler de oldu. Bazıları, bu dersin yaygın olarak açılmamasının, bilinçli bir tercih olabileceğini düşündüğünü ifade etti.

Veli görüşmelerine ilişkin değindiğimiz bulgular ile öğretmen görüşmelerine ilişkin bulguların, genel hatlarıyla paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. Okulun iki önemli bileşeni arasındaki bu paralellik, çalışmanın odaklandığı meseleyi aşmak ve bu meselenin sebep olduğu sorunların üstesinden gelmek için olumlu ve ümit vericidir.

Sonuç yerine

Toplumsal ve bireysel farklılıklarla ilgili farkındalık ve bilinç gelişme aşamasındayken, öğretmenlerin tutumlarının çok önemli olduğu yadsınamaz. Eşitliğin koşulunun aynılık olmadığı, aksine farklılıkların tanınması, saygı görmesi ve topluma eşit ve demokratik katılımın sağlanmasıyla eşitliğin hayata geçmesinin mümkün olacağı düşüncesi bugüne kadar eğitim alanında gereken ağırlığa sahip olmadı. "Hiçbir farkınız yok" yaklaşımı gerçekçi değildir ve önceki bölümdeki örneklerden de gördüğümüz gibi aslında küçük çocuklar için bile inandırıcı değildir. Er ya da geç farklılıklarla karşılaşacak çocuğun kendi gibi olanlar ve bazı yönleriyle kendinden farklı olanlarla nasıl bir ilişki geliştireceği, okulda bu konuların nasıl ele alındığıyla yakından ilişkilidir.

Okulun ve öğretmenlerin, öğrencileri evden getirdikleri özellikleriyle, sosyo-ekonomik, kültürel, dilsel ve diğer farklılıklarıyla tanıyıp, kendilerini özgüven ve saygıyla ortaya koyabilecekleri bir ortam yaratabilmesi önemlidir. Bunun için Türkiye'de kültürel aidiyetin en belirgin taşıyıcısı olan anadili konusunda tutum ve uygulamaların gözden geçirilmesi elzem görünüyor. Ayrıca, müfredatın ve okuldaki eğitim etkinliklerinin, Türkiye'deki çeşitlilikleri dikkate alacak, sorunları ve talepleri değerlendirecek şekilde geliştirilmesi için farklı kesimlerden veli, öğrenci ve eğitimcilerin, konuyla ilgili sivil toplum kuruluşlarının ve araştırmacıların, akademisyenlerin de dâhil edileceği heterojen çalışma grupları oluşturulmalıdır.

Müfredattaki milliyetçi öğeler gündeme geldiğinde veya güncel bir politik mesele ya da çatışma vakası tartışılırken, öğretmenlerin öğrencileri dinlemeye ve anlamaya açık olmaları, tartışmayı kısıtlayıcı, yasadışı, sansürcü bir tutum sergilemekten kaçınmaları, zor meseleler gündeme gelirse ne yaparım korkusundan bağımsız, güvenle hareket edebilmeleri önemli bir konudur. Çatışmalar ve anlaşmazlıklar yokmuş gibi veya okul bunlardan tamamen soyutlanmış bir alanmış gibi davranmak gerçekçi değildir. Toplumsal sorunlardan kopuk bir eğitim alanı, öğrencilerin hayatında okulun ve öğretmenlerin rolünü önemsizleştirebilmektedir. Öğretmenlerin açık bir tartışma ortamı sağlayabilmeleri için öncelikle memuru oldukları devletin bu konuda onlara güvenebilmesi gerekir. Öğretmenlerin, öğrencileri, savundukları görüşleri temellendirmeye, karşı argümanları iyi anlamaya, çok taraflı, analitik değerlendirmeler yapmaya teşvik etmeleri, onları çatışmalı ve zor toplumsal meselelere, karşıt görüşlerin ve yaklaşımların dayanaklarını da dikkate alarak demokratik, uzlaşmaya dayalı çözümler üretebilmek yönünde güçlendirecektir.

Öğretmenler, özellikle çatışmalı bölgelerde ve çokkültürlü ortamlarda öğretmenlik yapmaya eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin onları yeterince hazırlamadığını düşünmektedirler. Öğretmen yetiştirme programlarının Türkiye'nin çokkültürlü, çokdilli yapısını, yakın tarihini ve güncel toplumsal meseleleri daha iyi tanımalarını ve kavramalarını sağlayacak, açık bir tartışma ortamını teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Muş ve Van'da görev yapan batılı öğretmenler, öğrencilikleri sırasında Kürtçe dersi üniversitelerde seçmeli dersler arasında yer almış olsaydı, bu dersi almanın onlar için çok yararlı olacağını düşündüklerini belirttiler. Bu imkânın bazı üniversitelerde sunulmaya başlamasını olumlu bir gelişme olarak değerlendiriyoruz. Bir dili, taşıyıcısı olduğu kültür ve yarattığı edebiyatla tanımak ve öğrenmek, iletişim sorunlarını hafifletmek yanında, zenginleştirici bir deneyimdir ve öğretmenlerin Türkiye'deki halkların konuştuğu dillerden en az birini öğrenmeye teşvik edilmesinin çok yönlü olumlu sonuçları olacaktır.

Doğu ve Güneydoğu illerine Batıdan atanan öğretmenlerin çoğunun az tecrübeli oluşu ve önemli bir bölümünün en kısa zamanda bölgeden ayrılmaya çalışması, bölgedeki öğrencilerin eğitimini olumsuz etkilemektedir. Meslektaşları ve öğrenci velileri, bölgede uzun süre kalmayacağını düşünen öğretmenlerin, mesleğe adanmışlık ve çalıştıkları okul ve öğrencilerini benimseme düzeylerinin ve motivasyonlarının düşük olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, tam birbirlerine uyum sağlayıp bir ilişki geliştirdiklerinde çok defa öğretmen başka bir yere atanmakta ve yeni bir öğretmenle aynı zorlu süreçler tekrarlanmaktadır. Bölgedeki öğretmenlerin sorunlarının çözülmesi için gerekenler yapılmalı ve atanan öğretmenlerin hiç değilse birkaç yıl aynı okulda kalmaları için devlet politikaları yoluyla uygun teşvikler düşünülmelidir. Doğu ve Güneydoğu illerinde çalışan öğretmenlerin ortak meseleleri olabileceğinden, tecrübeli eğitimcilerin, yeni atanarlara deneyimlerini aktarabileceği, öğretmenlerin birbirlerine danışıp, dayanışabileceği sanal ortamlar oluşturulması ve periyodik bölgesel öğretmen forumları düzenlenmesi de sorunların tartışılması ve çözümler üretilmesi açısından yararlı olacaktır.

Ayrıca bulgular çerçevesinde velinin okul ve öğretmen ile olan iletişiminin, öğrencinin akademik ve bireysel gelişimi üzerinde son derece etkili olduğunu söylemek mümkün. Bu iletişimi sağlayan en önemli kanalın, veli toplantıları olduğu açıkça görülüyor oysa hem öğretmenler hem de veliler, söz konusu toplantıların farklı nedenlerle işlevsiz ve yararsız olduğu yönündeki görüşlerini ifade ettiler. Eğitim alanında toplumsal çatışmanın aşılması, çatışma temelli problemlerin ortaya çıkmasının önüne geçilmesi ve problemlerin sağlıklı bir biçimde üstesinden gelinmesinde, okulla birlikte, velinin ve ailenin de belirgin bir rolü ve yeri var. Bu sebeple, ailenin okul süreçlerine daha etkin bir biçimde katılımı üzerinde yeniden düşünülmelidir.

Son olarak, hem veli hem öğretmen görüşmelerinden yola çıkarak uzlaşma ve barış ikliminin hâkim olduğu dönemlerde okulda toplumsal çatışmadan kaynaklanan problemlerin azaldığını, gündelik yaşamla birlikte sınıf ve okul ortamının da daha az gerilimli ve huzurlu olduğunu söyleyebiliriz.

Politika Önerileri*

I. Okul kültürü, okul iklimi

Okullar, öğrenci olarak okula gelen bireylerin yüksek yararı için kurulmuşlardır. Okul ortamı çok karmaşık ilişkileri içinde barındırır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz öğretmenlerle öğrencilerin ilişkisidir. Ancak okul kültürü olarak adlandırdığımız boyut, okuldaki tüm ilişkileri şekillendiren, demokratik bir eğitim sürecinin gelişeceği eğitim iklimini var eden bütünsel anlayış ve zihniyeti ortaya koyar. Okul ortamı hem resmi yani formal, hem resmi olmayan yani enformal yapıları barındırır. Resmi müfredatın yanı sıra bir de örtük müfredat vardır. Öğretmenler resmi müfredatı yerine getirirken okulda geçerli kültürel pedagojik iklim ve anlayış çerçevesinde hareket ederler. "Okul nasıl bir yer?", "Öğretmen ne yapar?" diye sorduğumuzda, resmi müfredat ve hiyerarşik olarak devlet eliyle yapılandırılmış ortamı aşan süreçlerle karşılaşırız. Sadece öğretmenler değil, okul yönetimi ve okuldaki diğer idari ve eğitsel yapılar da müfredatın ötesinde işlevler yüklenirler. Okul, öğrencileri verili toplumsal düzene uyum içinde sosyalleştirir. Onları disipline sokar. Mevcut eğitim sisteminde, herkes için aynı resmi müfredat uygulansa da öğrenciler eşitsiz bir toplumsal düzenin değerlerine ve yapısına uygun olarak mezun olurlar. Yani okul öğrencileri ayırır, toplumsal yapının ihtiyaçları doğrultusunda sıraya dizer, onları çeşitli kriterlere (toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf, etnisite, vb.) göre ayırıştırır.

* Bu bölümde dile getirdiğimiz öneriler, Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi Projesi kapsamında öğretmenler ve okul yöneticileriyle İstanbul, Muş ve Van şehirlerinde yaptığımız odak grup toplantıları ve bu üç şehirde öğretmenlerle yaptığımız derinlemesine görüşmelere, ayrıca velilerle yaptığımız görüşmelere dayanarak geliştirilmiştir.

Bir yandan eğitim ve pedagoji anlayışını özgürleştirmek için yapılması gerekenler ele alınırken, toplumsal yapının da özgürlüğü ve eşitliği temel alan bir dönüşüm geçirmesi gerekir. Yani ekonomik olarak sömürüye dayanmayan, sosyal ve kültürel alanlarda eşitlikçi ve özgürlükçü; örneğin herkesin anadilinde eğitim görmesinin desteklediği bir yeni toplumsal yapıdan bahsediyoruz.

Demokratik bir okul kültürü yaratmak için bazı temel çalışma ve planlamaların gerçekleştirilmesi gerekiyor. Uzun vadede sonuç verebilecek olan bu çalışmalara en kısa zaman içinde başlanması çok yararlı olacaktır:

1. Öğretmenler, idareciler ve okul çalışanları, demokratik bir eğitim modelini içselleştirmelerini sağlayacak bir eğitim sürecinden geçmelidir.
2. Bunun başarılabilmesi için devlet kurumları ve yereldeki tüm görevlilerin eğitimin toplumsal işlevlerini kavramış, bu konuda derinlikli bir perspektif kazanmış olmaları önemlidir; buna yönelik çalışmalar planlanmalıdır.
3. Okulun temel bileşeni olan öğretmenler, eğitim fakültelerindeki eğitim süreci boyunca toplumsal yapı, toplumdaki güç ilişkileri, eğitim-toplum ilişkileri konusunda sorgulayıcı bir zihni donanım kazandıktan sonra okullara atanmalıdır. Okuldaki görevleri süresince düzenli olarak çalıştaylar yapılmalı, eğitim ve tartışma toplantıları düzenlenmelidir.
4. Okula her çocuk farklı donanımla ve birikimle gelir; okulun pedagojik ve kültürel iklimine bu farklılıkları gözeterek ve onlara saygı gösteren bir anlayışın hâkim olması esastır. Çocukların anadillerinin, kültürlerinin toplumdaki çoğunluktan farklı olması, çiftdilliliğin uygun şekilde desteklediği durumda, çocuklar açısından bir zenginlik ve avantaj haline getirilebilir.
5. Katılımcı demokrasi kültürünün içselleştirilebilmesi için, okulun da katılımcı demokrasi ilkeleri çerçevesinde yönetilmesi önemlidir. Öğretmenler, öğrenciler ve çalışanların kendilerini ilgilendiren kararlara uygun şekilde katılacakları, düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri ve eleştirileri yapıcı bir şekilde değerlendirecekleri bir ortam yaratılmalıdır.
6. Resmi müfredat ve ders kitapları özgürlükçü bir eğitim zihniyeti ve eşitliği esas alan, ayrımcılıkları ortadan kaldırmayı hedefleyen bir metotla yeniden düzenlenmelidir.
7. Eğitim sisteminin her aşamasında cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönünde yasal düzenlemeler yapılmalı; il, ilçe, köyler düzeyinde ve daha önemlisi okul düzeyinde önlemler alınmalı, çalışmalar planlanmalıdır.
8. Okulla çocuğun geldiği mahalle ve aile arasında eşit ve yatay bir ilişki geliştirilmelidir, böylece okulun toplumla olan hiyerarşik ilişkisinin kırılması mümkün olabilir.

9. "Okul-aile işbirliği" Kürt meselesi bağlamında özel bir anlam ifade etmektedir; çoğu örnekte Kürt çocuklar için okul, devleti ve egemen kültürü, aile ise kendi yuvalarını ve öz kültürlerini temsil ediyor. Bazı Kürt aileler, okulu kültürel varlıklarına yönelik asimilasyonun etkili bir aracı olarak değerlendirdiğinden, okul ile olabildiğince az temas etmeyi tercih ediyorlar. Oysa aile ve okul arasındaki makasın açılması, öğrenci açısından kişilik ve gerçeklik yarılmasına yol açabilmekte ve hemen her zaman çocuklar bundan zararlı çıkmaktadır. Ailenin ve çocuğun okul hayatına aktif biçimde katılması, çocukların gelişimi, iç çatışma ve çelişkilerinin çözülmesi konusunda kritik bir öneme sahiptir. Bunun için temelde okul ile ailenin ve okul ile çocuğun ilişkisi yeniden tanımlanmalıdır.
10. Okul-aile işbirliği kapsamında önemli bir imkân, "veli toplantıları" olarak adlandırılan buluşmalardır. Çoğu kez hem veliler hem de öğretmenler tarafından doğru biçimde değerlendirilemeyen veli toplantıları, etkili bir iletişim aracı olarak işlevlendirilmelidir.

II. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği¹⁰

Eğitim bilimleri alanında çalışan akademik kadrolar, genel olarak eğitim camiası, ana-babalar ve bu alanın dışında olan diğer ilgili kesimlerin üzerinde anlaşmaya vardığı konular pek azdır. Buna karşın öğretmenlerin, tüm eğitim süreci içindeki kritik önemi konusunda tüm bu kesimler hemfikirdir. Bugün var olan şekliyle eğitim ve öğrenme süreçlerinin en önemli belirleyeni öğretmenlerdir.

Türkiye eğitim tarihi, öğretmen yetiştirme meselesinde çok zengin deneyimlere sahiptir. Cumhuriyet öncesi Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarından bugünlere kadar çok çeşitli modeller denenmiştir. Bunlardan bir kısmı eğitimsel-pedagojik açıdan özenli ve doğru, toplumsal gereksinimler açısından kıymetli modellerdir. Yine de Türkiye eğitim sisteminde yeni düzenlemeler yapılırken genellikle pedagojik ve eğitimsel birikim mirası dikkate alınmamaktadır.

1980 askeri darbesi sonrası yapılan ve eğitim sistemini hiyerarşik bir yapılanma esas alınarak yeniden düzenleyen model, öğretmen yetiştirme alanını üniversitelerde eğitim fakültelerine devretti. Son 29 senedir öğretmenler dört yıllık üniversite mezunu olarak göreve başlıyor. En seçkin üniversitelerde eğitim görüyor olsalar bile YÖK tarafından hazırlanan resmi eğitim programına göre yetişen öğretmen adayları, Türkiye coğrafyasının çokdilli, çokkültürlü (her etnik grup ve her inançtan veya inançsız; birbirinden farklı yaşam tarzlarını benimsemiş) toplum yapısının özelliklerini tanıma olanaklarını bulamadan mezun oluyorlar. Diğer taraftan hali hazırda çok çeşitli kaynaktan yetişen öğretmenler de bulunuyor. Birçok dönemde, çok yetersiz pedagojik formasyon kurslarında yetişmiş ya da herhangi bir pedagojik formasyonu

10 Bu bölümde fikirlerinden yararlandığımız Meral Apak ve Welat Ay'a teşekkür ederiz.

olmayan çeşitli alanlardan üniversite mezunlarıyla öğretmen eksiğinin giderildiğine tanık oluyoruz.

Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi Projesi kapsamında yaptığımız alan araştırmasından elde ettiğimiz verilerin de yardımıyla öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği konusunda geliştirilebilecek politika önerilerini iki kategoriye ayırabiliriz: Birincisi eğitim bilimsel ve pedagojik boyut, ikincisi ise eğitimin demokratikleştirilmesi boyutu... Çoğu kez bu iki kategori iç içe girmekle beraber meselenin önemini ortaya koymak açısından bu ayrımı yapmak gereklidir.

Eğitim bilimsel ve pedagojik açıdan değerlendirme ve öneriler:

1. Genel olarak kabul gören anlayışa göre öğretmen yetiştirmenin üç şartı, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür donanımının öğretmen adaylarına kazandırılmasıdır. Alan bilgisi yetersiz olan bir öğretmen elbette düşünülemez. Oysa bugün birçok öğretmenin kendi alanına dair yeterliliği ve hâkimiyeti tartışılabilir. Özellikle merkezden uzaklaştıkça ve "arzu edilen" şehirlerin dışına çıkıldıkça ücretli öğretmenler okullarda görev almaktadır. Öğretmen istihdamında alan yeterliliği esas olmalı, bu konuda ataması yapılmayan öğretmen kitlesinin varlığı da göz önüne alınmalıdır.
2. Eğitim bilimleri, sosyal bilimler çatısı altında bulunan çok disiplinli bir alandır; eğitimin felsefe, psikoloji, sosyal, ekonomik, tarihsel temelleri pedagojik formasyon kapsamında içerilmelidir. Pedagojik formasyon kapsamında felsefe ve psikolojinin özel bir yeri vardır, ama eğitimin pedagojik boyutu tüm bunların üstünde insana ve toplumsal yaşama dair temel soruların sorulduğu, nasıl bir toplum içinde olacağımızın sorunsallaştırıldığı eşsiz zenginlikte bir düşünce ve praksis alanıdır. Öğretmen adaylarına bu donanımın yetkin olarak kazandırılması çok önemlidir. Türkiye coğrafyasının eğitim mirasını tanımayan, eğitim sosyolojisi anabilim dalının temellerini içselleştirememiş bir öğretmen olamayacağı gibi eğitim psikolojisini yeterince sindirememiş bir öğretmen de olamaz. Hâlihazırda var olan programlar bu perspektifle gözden geçirilmelidir. Bugün eğitim fakültelerinin zorunlu dersleri arasında yer almayan Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Felsefesi derslerinin, zorunlu dersler arasına alınması sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin evrensel ve yerel kültür ve sanat donanımı açısından temel bir yetkinliğe sahip olması sağlanmalıdır. Eğitim fakülteleri müfredatının yeniden düzenlenmesi yanında, bu fakültelerdeki öğretim elemanlarının da çok yönlü bilim insanları olması önemlidir.

Eğitimin demokratikleştirilmesi açısından değerlendirme ve öneriler:

1. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları, Türkiye'nin çokdilli, çokkültürlü, çok inançlı, çok kimlikli yapısını tanıyan ve hepsinin itibarını gözetebilecek bir çoğulcu eğitim modeline göre gözden geçirilmeli, yeniden oluşturulmalıdır.
2. Öğretmen adayları Türkiye toplumunda var olan eşitsizlik ve ayrımcılıkların eğitim süreci ve okulla dinamik ilişkisini irdeleyebilecek donanım ve sorgulayıcı anlayışı kazanarak mezun olmalıdır. Eğitim sürecindeki böylesi bir bilgi ve yöntem desteği ile öğretmenlerin barış sürecinin aktörleri olması teşvik edilebilir ve kolaylaştırılabilir.
3. Eğitim fakülteleri müfredatı, öğretmenlere eğitimin ideolojik işlevi hakkında düşünme fırsatı da yaratmalıdır. Bu alanda ayrıca öğretmenlerin evrensel ve yerel eğitim literatürünü genel hatlarıyla tanıması hedeflenmelidir.
4. Öğretmen adaylarına, Türkiye'de bugüne değin uygulanan anadilinde eğitim yasağının doğurduğu tahribatı ve anadilinde eğitimin yaratacağı imkânları tanımaları için fırsat ve kanal yaratılmalıdır.
5. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının, toplumsal meseleleri analiz edebilmelerine olanak sağlayan özel programlarla yetiştirilmeleri gerekir. Bu programların geliştirilmesi için farklı bölgelerde alan çalışmaları yapılabilir. Staj dersleri sadece okullarla sınırlı kalmamalı, toplumsal çatışmaları anlamaya, diyalog ve çözüm yolları üretmeye dönük pedagojik materyal geliştirilmeli, bu materyalleri geliştirebilmek için alan çalışmaları yapılmalıdır.
6. Öğretmenlerin barış sürecinde ne tür işlevler yüklenebileceği üzerine çalışılırken, dünyadan örneklerin; çatışma sonrası toplumlarda barışın tesisinde okulun ve öğretmenlerin rolünün incelenmesi yararlı olacaktır.
7. Eğitim fakültelerinde ve pedagojik süreçlerde barış dilinin hâkim olabilmesini sağlayacak bir kültürel ve pedagojik iklimin yeşertilmesi; öğretmenin kendi bilgisi ve dilini sorgulayabildiği ve bunu sınıfa taşıyabileceği yöntemlerin geliştirilmesi gerekir.
8. Okul sadece bilginin aktarıldığı bir mekân olmadığından, öğretmen adayları çocuğun okula gelmeden önce de bir tarihi, okul dışında da bir hayatı olduğunu ve her çocuğun kültürel şekillenmesinin farklı yönde olabileceğini göz önünde bulundurarak hareket edecek donanıma sahip olmalıdır. Öğretmen, okul ile çocuğun toplumsal alanı arasındaki ilişkiyi analiz edebilmelidir.
9. Öğretmenler öğrenme, öğretme süreçlerinde çocuğun kişisel hikâyesini, aile hikâyelerini hesaba katan pedagojik yöntemlerle donatılmalıdır. Yani çocuk da bilgi üretme sürecine dâhil edilmelidir. Bu yolla, çocuğun kendini ifade edebileceği, sosyalleşebileceği alanlar daha da zenginleşecektir.
10. Öğretmenlere hem bireysel hem de mesleki olarak yeterli katkıyı sağlayamayan basmakalıp hizmetiçi eğitimler yerine barış sürecine de katkıda bulunmak üzere, okul ortamında ayrımcılık ve dışlanma ile etkin bir şekilde baş edebilmelerini sağlayacak profesyonel bilgi, beceri, materyal desteği sağlanmalıdır. Bu eğitim programları, öğretmenlerin pasif bir konumda sunumları dinledikleri oturumlardan

oluşmamalı, kendi deneyimlerinden yola çıkarak kendi özgün çözümlerini ürettikleri interaktif bir forum-atölye ortamı biçiminde tasarlanmalıdır. Böylesi meslek içi eğitim programlarında yer alabilecek bazı başlıklar şunlar olabilir: Zor meseleleri sınıfta konuşmak, sınıf ortamında çatışma çözümü, alternatif değerlendirme yaklaşımı ve metotları, farklı yaklaşımlar temelinde ayrımcılık, demokratik sınıf idaresi...

11. Öğretmenlerin, toplumsal çatışma temelli problemlerle baş etmede destek alabilecekleri mekanizmalar ve yapılar oluşturulmalıdır. Okul rehberlik servislerinin ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinin (RAM) mevcut işleyişleri bu çerçevede gözden geçirilmez.
12. Öğretmenlerin atamalarda bazı doğu illerini koşulların zorluğu nedeniyle öncelikli olarak tercih etmedikleri ve atandıklarında en kısa sürede tayin istedikleri bilinmektedir. Zor bölgelerde koşulları iyileştirmek için daha fazla kaynak ayrılmalı ve öğretmenleri buralarda görev almaya özendirme için uygun teşvikler düşünülmelidir. (Ek ücret, aileleri uzakta ise ulaşım giderlerinin karşılanması, iyi barınma koşulları, bir sonraki atamada -ilkokul düzeyinde en az dört yıl sonra- ilk tercihe atanmada öncelik, vb.)

III. Anadilinde eğitim¹¹

Anadilini özgürce kullanabilmek ve anadilinde eğitim görebilmek, Türkiye topraklarının kadim halklarından olan Kürtlerin, dillerini, edebiyatlarını, kültürlerini yaşatmak, Kürt kimliğiyle var olabilmek için yıllardır yasaklar ve baskılara rağmen verdikleri mücadelenin en temel ve en doğal taleplerinden biri... Evrensel alanda kabul gören ve Türkiye'nin de taraf olduğu çeşitli uluslararası sözleşmelerde de anadilinin eğitimde kullanılması öngörülmüş ve dil ayrımcılığı reddediliyor. Ancak Türkiye, örneğin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin azınlıklara ve yerli halklara mensup çocukların haklarına ilişkin 30. Maddesi¹² gibi anadili ile ilgili bazı maddelere ulusal mevzuatına atıfla çekince koydu. Bir kültürün, dilin, edebiyatın yaşaması ve gelişmesi, toplumda itibarının teslim edilmesine, gündelik yaşamda yer bulabilmesine ve eğitimle gelecek kuşaklara aktarılabilmesine bağlıdır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Kürtler, temel bir insani hak olan anadilinde eğitim hakkının tanınmasını talep ediyorlar.

11 Hem proje hem de alan araştırmasında özellikle Kürt meselesi bağlamında barış sürecine ve bununla ilintili olarak Kürtçenin eğitim alanında yer bulamamasının yarattığı tahribata, Kürtçe eğitimin toplumsal barışın gerçekleşmesindeki olası katkısına ve bir neslin hayatını ne derece olumlu yönde değiştirebileceğine odaklandık. Kuşkusuz Türkiye'de başka pek çok dil konuşuluyor ve bunların bazılarıyla ilgili olarak hem anadilinde eğitim talebi hem de bu yönde akademik/kültürel çalışmalar çok uzun zamandır sürdürülüyor. Anadilinde eğitim talebinin diğer dilleri de kapsadığının bilincinde olarak bu rapor bağlamında konuyu Kürtçe ile sınırlandırmak zorunda kaldık.

12 Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleriyle birlikte, kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

Evinde Kürtçe konuşulan, anadili Kürtçe olan çocukların okula geldiklerinde kendilerini sadece Türkçe eğitim verilen bir ortamda bulmalarının ciddi pedagojik sakıncaları bulunuyor. Okulda anadili yok sayılan, öğretmenin söylediklerini anlamayan, anadili Türkçe olan diğerlerinden daha geç öğrenen, bazen zihinsel engelli muamelesi gören çocuklar doğal olarak okulla aidiyet ilişkisi geliştirmekte, kendilerini güvenle ifade etmekte zorlanıyorlar. Bu durumun yarattığı dezavantajları göz önünde bulunduran bazı aileler ise okul öncesinde çocuklarıyla özellikle Kürtçe konuşmamayı tercih ediyorlar. Oysa hem Türkçeyi hem de farklı bir (ya da birkaç) dili aynı anda öğretmek/öğrenmek ve toplumsal hayatta bir arada kullanmak hem mümkün hem de gereklidir.

Çokdilli eğitimin dünyada pek çok iyi örneği bulunuyor; Türkiye’de de çokdilli eğitim veren başarılı okullar var. Bu okulların öğrencilerinin Türkçe dil becerileri bakımından en az tek dilli okulların öğrencileri kadar başarılı olup, diğer yandan çift dilde eğitim görmenin çeşitli avantajlarını da yaşadıklarını gözlemliyoruz. Uygun koşullar ve olanaklar sağlandığında Türkçe-Kürtçe ve bir yabancı dili de içeren çokdilli bir eğitim modeli Türkiye’de başarılı olarak uygulanabilir.

Anadilinde eğitim hakkının hayata geçirilmesi yönünde bugünden başlanarak, özellikle öğretmen yetiştirme konusunda dönüştürücü politikaların uygulanması, pilot çalışmaların hayata geçirilmesinin yanı sıra, farklı dilleri, kültürleri, kimlikleri eşit saygınlıkta kabul eden bir zihniyet dönüşümünün gerçekleştirilmesi için projeler geliştirilmesi gerekiyor.

Tek dilli eğitim uygulamalarından kaynaklanan tahribatların giderilmesi ve çokdilli eğitim modellerine hazırlık çalışmaları için şunlar yapılabilir:

1. Talep olan bölgelerde ve mahallelerde, eşit ağırlıklı çift dilli (Türkçe-Kürtçe) eğitim programları olan okulların açılabilmesi için ön çalışmalar başlatılabilir. Bu konuda çalışmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili toplulukların temsilcilerini ve uzmanları bir araya getirecek bir alt birim oluşturması önerilmektedir.
2. Bir dilin/kültürün toplumdaki itibarı o dilde verilen kültür ürünlerinin tanınması ve takdir edilmesi ile de ilişkilidir. Ortak edebiyat dersleri müfredatında Kürt edebiyatından örneklerle (gereken yerde çeviri olarak) de yer verilmelidir.
3. Okulların ve eğitimcilerin Kürt dilini toplumda saygın bir dil olarak yaşatmak için etkinlikler düzenlemeleri teşvik edilmelidir. Kürt Dili Günü, Kürt yazar ve müzisyenlerinin tanınmasını sağlayacak etkinlikler, vb.
4. Anadili Kürtçe olan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerden en az birinin Kürtçe bilmesi son derece yararlıdır.
5. Doğu ve Güneydoğu Anadolu illerine atanan öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun hizmet-içi eğitim programları geliştirilebilmesi için ihtiyaç belirlemeye yönelik çalışmalar başlatılmalıdır.

6. Anadili eğitim dilinden farklı çocukların eğitimi bir uzmanlık alanıdır. Çokdilli eğitim modelleri tartışılırken, geçiş döneminde bölgeye atanacak öğretmenler için eğitim fakültelerinde ilgili dersleri içerecek bir sertifika programı geliştirilebilir.
7. Dil sorunu nedeniyle okulda başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin sorunlarına okul içi çözümler getirilmelidir. Bu öğrencilerin farklı okullara ve karşılaştığımız örneklerde çok defa engelli öğrencilere yönelik özel eğitim merkezlerine yönlendirilmeleri sakıncalı ve çocuk haklarına aykırıdır. Öğrenim gördükleri okulda veya her bölgede bir okulda bu öğrenciler için destek dersleri açılabilir. Bu sınıfların mevcudu küçük tutulmalı ve ilgili yaş grubu için zevkli olacak etkinliklerle desteklenerek dil yetkinliği artırılmalıdır.
8. Anadili Kürtçe olan nüfusun çoğunlukta olduğu bazı illerde Türkçe okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, çocuğun Kürtçe dil gelişimini olumsuz etkileyebildiği gerekçesiyle bazı veli ve eğitimcilerce eleştirilmiştir. Bu alanda uygulamalara konunun uzmanları yanında, bölge insanının istek ve öncelikleri de dikkate alınarak karar verilmelidir.
9. Kürtçenin eğitim dili olarak kullanılması için geliştirilecek politikalar yoluyla dille ilgili ayrımcılıkların yanında, duygusal, psikolojik, ekonomik ve toplumsal ayrımcılıkların önlenmesinin yolu da açılmış olur. Toplumsal cinsiyet temelli ve kız öğrencilerinin yaşadığı ayrımcılıkların önlenmesi de bunlar arasındadır.
10. Türkiye'nin ihtiyaçlarına, taleplere ve günümüze/konjoktüre en uygun anadilde eğitim modelinin özgürce ve bilimsel yöntemlerle tartışmaya açılması için gerekli ortamın yaratılmasına özel bir önem verilmelidir. Anadili Kürtçe olanların homojen bir grup olmadığı göz önüne alınarak farklılık gösterebilecek ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır. Bu alanda çeşitli sivil toplum örgütleri ve araştırmacıların çalışmaları (örneğin Şerif Derince'nin Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü / DİSA için gerçekleştirdiği rapor ve yayınlar) yol gösterici olabilir.
11. Acil olarak hizmet öncesi ve hizmetiçi çokdilli öğretmen yetiştirme programları geliştirilmeli, öğretmen adayları Türkiye'nin dil ve kültürel çeşitliliği konusunda donanım kazandıracak bir müfredatla yetiştirilmelidirler.
12. Çeşitli düzeylerde Kürtçe eğitime, yurt dışında ve Kürt enstitüleri gibi kurumlardan yetişmiş öğretmenlerle başlanabilir. Ayrıca hâlihazırda görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenler, öğretim yöntemleri ve pedagojik açılardan güçlendirilerek anadilinde eğitim verebilecek hale getirilebilir. Kürt illerinde öğretmenlik yapan ancak Kürtçe bilmeyen öğretmenler Kürtçe öğrenmeleri konusunda desteklenmelidirler. Ayrıca hizmet içi eğitim programları yoluyla öğretmenlerin dilsel ve kültürel farklılıklara duyarlı kılınması da sağlanmalıdır.
13. Tüm seviyelerde Kürtçe ders kitaplarının ve materyalinin oluşturulması için hazırlıklara başlanmalıdır.

14. Anadili Kürtçe olmayan öğrencilerin Kürtçe öğrenmeye teşvik edilmesi, farklı dillere saygı ve itibarı artıracığı gibi toplumsal barışın sağlanmasına da hizmet edecektir. Okullarda hâlihazırda uygulanan Kürtçe seçmeli ders programları, bu yönde değerlendirilebilir.

IV. Yerellik, demokrasi ve okul

Kürt meselesinin eşitlik ve adaleti temel alan bir çözüme kavuşması için konuya demokratik katılımı ve çoğulculuğu öngören bir toplumsal değişim modelini esas alarak yaklaşmalıyız. Türkiye’de yerel yönetimlerin yetkilerinin artırılması, yerinden yönetimin getireceği olanaklar ve “riskler”, merkezden yönetimin sorunlarına odaklanan tartışmalar, dönem dönem hararetlenerek uzun bir süredir devam ediyor. Yerel yönetimlerin güçlendirilmesi, merkezi iktidarın desantralizasyonu, demokratik özerklik veya başka ülkelerde uygulanan federatif modeller gibi çeşitli temalar etrafında gerçekleşen bu tartışmaları demokrasinin iki unsuru olan çoğulculuk ve katılımcılık ilkeleri temelinde irdelemek yararlı olur. Kürt meselesinin demokratik ve barışçı çözümü yolunda geliştirilen önerileri, katı, merkeziyetçi, hiyerarşik devlet yapısının demokratik bir yapıya dönüşmesi ve Türkiye için bir fırsat olarak değerlendirmek mümkün... Üstelik merkezi iktidarın desantralizasyonu noktasında pek çok ülke örneği önümüzde durmaktadır.

Demokrasinin toplumsallaşması ve barışma, toplumu oluşturan tüm insanların farklılıkları ile tanınması, saygı görmesi, hayatın her alanında özgürce yer alması ve siyasete yerelden katılması ile mümkün... Öz yönetimin ve yerelliğin barış sürecinin en önemli boyutlarından biri olduğu açıktır. Kürt meselesinin çözümünü de içeren bütünsel bir değişim sürecinde, yerelleşme ve özerklik toplumsal sorunlarla daha doğrudan ve etkili biçimde uğraşılmasını da kolaylaştırabilir. Gerek eğitim alanının demokratikleştirilmesi gerekse toplumsal cinsiyet, ekoloji veya sosyal ve ekonomik ayrımcılıklarla mücadele gibi alanlarda yerinden yönetim mekanizmaları pek çok fırsat sunacaktır. Diğer yandan, farklı etnik, kültürel, dinsel grupların eşit olarak temsiliyeti de yerelleşme ile hayata geçirilebilir. Bu alanda etkili anayasal düzenlemeler yapılması önemli görünüyor. Çatışma sonrası demokratik bir toplumun inşasında, yeni bir anayasanın gerekliliği çeşitli toplumsal kesimler tarafından da dile getiriliyor. Bu noktada, TBMM bünyesinde kurulan Anayasa Uzlaşma Komisyonu çalışmalarının nasıl sonuçlanacağı kritik bir önem taşımaktadır.

Bu çalışma kapsamında görüştüğümüz öğretmenler, okul idarecileri ve velilerin büyük çoğunluğu Kürt meselesinin bir demokrasi sorunu olduğunu ısrarla dile getirdiler, kimlik, kültürel haklar ve anadilinde eğitim taleplerinin, Kürtlerin eşit yurttaşlar olarak kendilerini gerçekleştirmeleri için öneminden söz ettiler. Çatışma sonrası demokratik bir toplumun kurulması sürecinde genel olarak eğitim sisteminin, özel olarak da okul ve öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Öğretmenlerin, özellikle çatışma bölgelerinde ve çatışma kaynaklı zorunlu göç alan bölgelerde çalışan öğretmenlerin deneyimleri, ihtiyaçları ve taleplerine kulak vermek çok öğretici olacaktır.

Yerelleşme, demokrasi ve eğitim alanıyla ilgili önemli noktaları şöyle maddeleştirebiliriz:

1. Merkezi, tekçi bir yönetim biçiminden özyönetimci bir yapıya yönelme, beraberinde çokkültürlü, çokdilli bir toplumsal yapının dikkate alınmasını öngörür. Anadilinde eğitim hakkı temel bir haktır. Uluslararası sözleşmelerle garanti altına alınmıştır. Devlet bu hakkı acil olarak tanımalı, anayasal güvenceye kavuşturmalı ve bu hakkın bugüne kadar tanınmamasından doğan tüm olumsuzluklar konusunda çalışmalar yapmalıdır. Birden fazla resmi dili olan pek çok ülke vardır. Kimi ülkelerde tek resmi dil olmasına rağmen ülkede yaşayan etnik gruplar kendi dillerinde eğitim görmektedir. Türkiye’de de toplumsal barışın kurulabilmesi için yok sayıcı yaklaşımların hâkim olduğu politikalar terk edilip farklı kimliklerin, kültürlerin tanınması gerekir. Farklı kimlikleri tanımanın önemli bir alanı, eğitim sistemi ve okullardır.
2. Anadilde eğitimi teknik bir mesele olarak algılamak yeterli değildir, çokdilli ve çokkültürlü yeni bir toplum tahayyülünü de beraberinde getirmesi beklenir. Bu yüzden, müfredata haftada iki saatlik seçmeli Kürtçe veya diğer ana dillerinin yerleştirilmesi yüzeysel bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Böylesi bir yaklaşımla geliştirilen çözümler toplumsal barışa gidişi geciktirmektedir. Anadilinde eğitimin tüm talep sahiplerine sağlanması temel ilkesi esas alınmalıdır. Anadilinin okullarda eğitim dili olarak kullanılması ve çokdilli bir eğitimin hayata geçirilmesi noktasında yerleşmenin ve özyönetimin olanakları değerlendirilmelidir.
3. Anadilinde eğitimin hayata geçirilmesi noktasında göz önünde tutulması gereken bir durum da Kürt çocuklarının heterojen yapısıdır. Çocukların anadillerini ve Türkçeyi ne derece bildikleri ve kullanabildikleri, onlara sunulan eğitim modellerinin hazırlanmasında önemli bir etkidir. Bu durum da yerleşmenin önemini göstermektedir.
4. Okulların yaşadığı sorunlardan biri, okulla mahallenin ve evin ilişkisinin son derece otoriter ve hiyerarşik bir düzlemde kurgulanması ve anne-baba ve çocukla ilişkisi olan diğer insanların okula yaklaşmakta zorlanmalarıdır. İdari olarak yerleşme bu ilişkiyi olumlu yönde düzenler, bürokrasiyi azaltır. Yerleşme ve özyönetim, eğitimin demokratikleşmesinde rol oynayabilir, halkın okullarla ilişkisinin otoriter olmayan bir şekilde ve yabancılaşmadan kurulmasının yolunu açabilir.
5. Okulların yaşadığı birçok sorun, yerel düzlemde çözülebilir. Yerelin özelliklerini kavrayan, çocukları ve aileleri tanımanın kritik önemini içselleştiren bir okulda pedagojik süreçler çok daha anlamlı ve olumlu işleyecektir.
6. Bugün yaşanan pek çok eğitim sorunu, okulların genel olarak toplumdan ve özel olarak aileden kopuk olmasıyla ilişkilidir. Yerellik ve özyönetim, halkın kendisini yönetme hakkını esas aldığından, mahalle meclisleri ve diğer yerel yönetim ağları

yoluyla toplumun okuldan kopukluğu önlenabilir. Demokratik okul, sadece okulun içindekileri değil, dışındakileri de dikkate alır.

7. Kadınların eğitim sisteminden dışlanması bir nedeni okulların kız çocukları için daha zor ulaşılır yerler olması, ekonomik ve sosyal nedenlerden dolayı kimi zaman okulda tutunamamalarıdır. Yerleşme genel olarak kadınların toplumsal yaşamda yer almalarını kolaylaştırır. Yerleşmenin sunduğu özyönetim imkânları, kadınların eğitim sistemine girmeleri ve sistemde tutunmaları için yeni olanaklar hazırlar. Burada yerelde ve merkezi devlet içinde eğitimin her kademesinde ve istihdamda kadın kotası uygulamasının önemini de belirtmek gerekir.
8. Eğitim alanının her düzeyinde yaşanan ayrımcılık, toplumsal ve ekonomik ayrımcılığın nedeni olabilmektedir. Söz konusu ayrımcılıkları yaşayan tüm çocuklar için maddi, fiziksel olanaklar ve pedagojik süreçler bakımından en yetkin eğitim yaşamını sunmak için yerelde yaşanan eğitim deneyiminden hareket eden, yerelin özelliklerine göre çözüm üretebilecek bir özerklik ve demokrasi tecrübesi başarılı olabilir.

Kaynakça

- Ahmad, F. (2006). *Bir kimlik peşinde Türkiye*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aktan, H. (2012). *Kürt vatandaşı*. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Althusser, L. (1992). *Ideology and ideological state apparatus (1970)*. A. Easthope & K. McGowen (Der.) *A critical and cultural theory reader* içinde. 1. Baskı. Buckingham: Open University Press, s. 50-58.
- Arayıcı, A. (1999). *Kemalist dönem Türkiye'sinde eğitim ve köy enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayıncılık.
- Asan, Ş. (2007). *Barış kültürü*. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Ay, O. (2013). *Ghost bodies in uncanny spaces: the tensions in Kurdish children's encounters with education in Mersin*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi
- Aydın, S. (1998). *Kimlik sorunu, ulusallık ve Türk kimliği*. Ankara: Öteki Yayınları.
- Azar, E. E. (1990). *The management of protracted social conflicts*. Hampshire, UK: Dartmouth.
- Bajaj, M. (2008). 'Critical' peace education. Monisha Bajaj (Der.) içinde. *Encyclopedia of peace education*. North Carolina: Information Age Publishing, Bölüm 16.
- Bilgen, H. N. (koord.), Çiftçi, F., Yüksel, İ., Yıldız, R., Kıvrak, M., Öztürk, R., Cereno, A. & Efe, F. (2002). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi 8*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Bilgiç, Mehmet Sadi ve Akyürek, Salih (2012). *Türkiye'de Kürtler ve toplumsal algılar*. Ankara: Bilgesam Yayınları.
- Cairns, E. & Hewstone, M. (2002). Northern Ireland: The Impact of Peacemaking in Northern Ireland on Intergroup Behavior. G. Salomon & B. Nevo (Der.) içinde. *Peace education: the concept, principles, and practices around the world*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cemal, H. (3 Aralık 2011). <http://siyaset.milliyet.com.tr/baris-surecinin-10-sifresi-/siyaset/siyasyazardetay/03.12.2011/1470402/default.htm>. Milliyet Gazetesi. Erişim tarihi 15 Temmuz 2013.
- Coşkun V., Derince, Ş. & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. İstanbul: DİSA Yayınları.

- Çağlayan, H., Özar, Ş. & Doğan, T. (2011). *Ne değişti? Kürt kadınların zorunlu göç deneyimi*. Ankara: Ayizi Kitap.
- Çayır, K. ve Alan, A. (Der.) (2012). *Ayrımcılık: Örnek ders uygulamaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çotuksöken, B., Erzan, A. & Silier, O. (Der.) (2003). *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Darıcı, H. (2009). Şiddet ve özgürlük: Kürt çocuklarının siyaseti. *Toplum ve Kuram*. Güz 2009.
- Davies, L. (2010). Eğitim, barış ve anlaşmazlık. Kenan Çayır (Der.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye'den ve dünyadan örnekler*, s: 9-22. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Derince, M. Ş. (2012). *Anadili temelli çokdilli ve çokdilyalektli eğitim: Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek modeller*. İstanbul: DİSA Yayınları.
- Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (2011a). *Önce anadili*. Önce Anadili Broşürleri Dizisi 1. <http://disa.org.tr/onceanadili1.pdf>
- Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (2011b). *Dil eğitim modelleri ve ülke örnekleri*. Önce Anadili Broşürleri Dizisi 2. <http://disa.org.tr/onceanadili2.pdf>
- de Rivera, J. H. (2004). *Assessing the basis for peace in contemporary societies*. Journal of Peace Research, 41(5): 531-548.
- Eğitim Sen (2011). *Eğitimde anadilinin kullanımı ve çiftdilli eğitim: Halkın tutum ve görüşleri taraması*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- ERG (2011). 81 İlde Temel Eğitim Göstergeleri. <http://erg.sabanciuniv.edu/ilegitimgostergeleri>
Erişim tarihi: 14 Temmuz 2013
- Fırat, Ş. B. (2010). Kürt sorunu bağlamında eğitim, kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler: Alan çalışmasından notlar. Kenan Çayır (Der.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye'den ve dünyadan örnekler*, s: 37-56. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Galtung, J. (1969). *Violence, peace and peace research*. Journal of Peace Research 6(3):167-191.
- Galtung, J. (1973). *Peace: research, education, action*. Copenhagen: Christian Ejlens.
- Gök, F. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönemlerinde Kız Enstitüleri, Marie Carlson,

Annika Rabo, Fatma Gök (Der.), *Çok kültürlü toplumlarda eğitim*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gök, F. (2003). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitapları. Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan, Orhan Silier (der.) içinde. *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Gur-Ze'ev, I. (2001). *Philosophy of peace education in a postmodern era. Educational Theory*. 51(3): 315-336.

Güneş, A. (2013). *Belonging by becoming silent: A school ethnography in Gazi neighborhood*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.

Işık, A. S. & Arslan, S. (2012). Bir asimilasyon projesi: Türkiye'de Yatılı İlköğretim Bölge Okulları. *Toplum ve Kuram*, Kış-Bahar (6-7), s: 107-140.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Kaplan, İ. (2002) *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumslaşma üzerindeki etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Keyman, F. E. (2013). *Türkiye'nin yeniden inşası: Modernleşme, demokratikleşme, kimlik*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Lazca.org (2013). <http://lazca.org/lazca/68-lazca-konusanlarla-mucadele-kolu.html#.Uhlm29JhixA#ixzz2cQNXTTui>. Erişim tarihi: 17 Ağustos 2013

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.

Oppenheimer, L., Bar-Tal, D., & Raviv, A. (1999). Understanding peace, conflict and war. A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (Der.) içinde. *How children understand war and peace*, San Francisco: Jossey-Bass.

Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. G. Salomon & B. Nevo (Der.) içinde. *Peace education: the concept, principles, and practices around the World*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Salomon, G. & Cairns, E. (Der.) (2010). *Handbook on peace education*. New York: Psychology Press.

Sabah Gazetesi (30 Haziran 2012) <http://www.sabah.com.tr/Gundem/2012/06/30/devlet-kayitlarinda-rakamlarla-kck>. Erişim tarihi: Haziran 2013.

- Sancar, M. (2009). Kürt açılımı: Dinamikler, imkanlar, ihtimaller. *Birikim Dergisi*. İstanbul: Birikim Yayınları. Sayı 246.
- Sancar, M. (2010). Toplumsal barış ve eğitim. Kenan Çayır (Der.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye'den ve dünyadan örnekler*, s: 125-34. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Saraçoğlu, C. (2011). *Şehir, orta sınıf ve Kürtler: İnkardan tanıyarak dışlamaya*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Shapiro, S. (2002). Toward a critical pedagogy of peace education. G. Salomon & B. Nevo (Der.) içinde. *Peace education: the concept, principles, and practices around the world*, (s. 63-71), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. & Minati, P. (Der.) (2013). *Çokdilli eğitim yoluyla toplumsal adalet*. (Türkçe yayına hazırlayanlar: Fatma Gök & Şerif Derince). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Smith, A. (2007). Education and conflict: An emerging field of study. Fiona Leach ve Mairead Dunne (Der.), *Education, conflict and reconciliation: International perspectives*, s: 19-22. Bern: Peter Lang.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *Tebliğler Dergisi*, 2563, 723-739.
- T.C. Mili Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Tüzün, G. (Der.) (2009). *Ders kitaplarında insan hakları II – Tarama sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- UNESCO (1995). *Declaration and integrated framework of action on education for peace, human rights and democracy*. Paris.
- Üstel, F. (2004). “Makbul vatandaş”ın peşinde: II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wintersteiner, W. (2010). Educational sciences and peace education: Mainstreaming peace education into (Western) academia? G. Salomon & E. Cairns, (Der.) (2010) içinde. *Handbook on peace education*. New York: Psychology Press.
- Yamanlar, E. (2001). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi 7*, İstanbul: Ders Kitapları A.Ş.

EK 1

“Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” Seminer ve Atölye Programı

21-23 Eylül 2012, Muş Alparslan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

21 Eylül 2012, Cuma

09.30 – 10.00 Açılış, proje tanıtımı, program hakkında bilgilendirme, tanışma...

10.00 – 11.00 Durum tespiti

Katılımcıların gruplara bölünerek, toplumsal çatışmanın sınıf ve okul ortamına yansımaları üzerine tartışmaları...

11.00 – 11.15 Ara

11.15 – 12.30 Durum tespiti (iki grubun bir araya gelmesi ve sunumlar)

12.30 – 13.30 Öğle yemeği

13.30 – 15.00 Ayrımcılık: Krizler – çözümler [Mutlu Öztürk – Tarih öğretmeni, insan hakları öğretmeni]

15.00 – 15.15 Ara

15.15 – 16.30 Ayrımcılık: Krizler – çözümler / devam [Mutlu Öztürk]

16.30 – 17.00 Belgesel film gösterimi (*Öteki Kasaba*) ve sohbet

22 Eylül 2012, Cumartesi

09.30 – 11.00 Eğitim ortamının sorgulanması ve öğretmen... [Fatma Gök – Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

11.00 – 11.15 Ara

11.15 – 12.30 Sınıfı yönetmek [Sebahat Şahin – Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

12.30 – 13.30 Öğle yemeği

13.30 – 15.00 “Zor meseleleri” sınıfta konuşmak... [Mutlu Öztürk]

15.00 – 15.15 Ara

15.15 – 17.15 Okul ortamında çatışma çözümü [Meral Apak – Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

23 Eylül 2012, Pazar

09.30 – 11.00 Çatışmalı ortamlarda eğitim ve barışın inşası: Uluslararası tecrübeler... [Mario Novelli –İngiltere, Sussex Üniversitesi Uluslararası Eğitim Merkezi]

11.00 – 11.15 Ara

11.15 – 12.30 Eğitim ortamında eleştirel düşünme [Dilek Çankaya – Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

12.30 – 13.30 Öğle yemeği

13.30 – 15.00 Değerlendirme ve kapanış

EK 2

“Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” Seminer ve Atölye Programı 16 – 18 Kasım 2012, Van Çınar Koleji

16 Kasım 2012, Cuma

13.30 – 14.00 Açılış, proje tanıtımı, program hakkında bilgilendirme, tanışma...

14.00 – 15.00 Durum tespiti

Katılımcıların, toplumsal çatışmanın sınıf ve okul ortamına yansımaları üzerine tartışmaları...

15.00 – 15.15 Ara

15.15 – 18.00 “Zor meseleleri” sınıfta konuşmak... [Mutlu Öztürk – Tarih öğretmeni, insan hakları eğitmeni]

17 Kasım 2012, Cumartesi

10.00 – 11.45 Bavulumda ne var?: Eğitim ortamını zenginleştirecek bir unsur olarak göç
[Soner Şimşek ve Welat Ay – Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

11.45 – 12.00 Ara

12.00 – 13.30 Ayrımcılık: Krizler – çözümler [Mutlu Öztürk]

13.30 – 14.30 Öğle yemeği

14.30 – 15.30 Okul ortamında çatışma çözümü [Meral Apak – Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

15.30 – 15.45 Ara

15.45 – 17.30 Okul ortamında çatışma çözümü - devam

18 Kasım 2012, Pazar

10.30 – 11.45 Öğretmenler ve öğrenciler için afet sonrası psikososyal destek [Öznur Acicbe – Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü]

11.45 – 12.00 Ara

12.00 – 13.30 Çatışmalı ortamlarda eğitim ve barışın inşası: Uluslararası tecrübeler... [Neşe Yaşın – Kıbrıs Üniversitesi Türkoloji Bölümü]

13.30 – 14.30 Öğle yemeği

14.30 – 16.00 Değerlendirme ve kapanış

EK 3

“Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” Seminer ve Atölye Programı 21 – 23 Aralık 2012, Gönen Otel – Taksim, İstanbul

21 Aralık 2012, Cuma

13.30 – 14.00 Açılış, proje tanıtımı, program hakkında bilgilendirme, tanışma...

14.00 – 15.00 Durum tespiti

Toplumsal çatışmanın sınıf ve okul ortamına yansımaları ve çözüme dair yaklaşımlar üzerine tartışmalar...

15.00 – 15.15 Ara

15.15 – 17.15 Ayrımcılık: Krizler – çözümler [Mutlu Öztürk – Tarih öğretmeni, insan hakları öğretmeni]

17.15 – 18.00 Belgesel film gösterimi (*Öteki Kasaba*) ve sohbet

22 Aralık 2012, Cumartesi

10.00 – 11.45 Bavulumda ne var? Eğitim ortamını zenginleştirecek bir unsur olarak göç [Soner Şimşek ve Welat Ay – Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

11.45 – 12.00 Ara

12.00 – 13.30 “Zor meseleleri” sınıfta konuşmak... [Mutlu Öztürk]

13.30 – 14.30 Öğle yemeği

14.30 – 15.30 Okul ortamında çatışma çözümü [Meral Apak – Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

15.30 – 15.45 Ara

15.45 – 17.30 Okul ortamında çatışma çözümü - devam

17.30 – 18.00 Öğretmen-veli kışkırcısında öğrenci [Abdullah Kıran, Muş Alparslan Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümü]

23 Aralık 2012, Pazar

11.00 – 12.30 Çatışmalı ortamlarda eğitim ve barışın inşası: Uluslararası tecrübeler... [Lucy Nusseibeh – Kudüs Üniversitesi Modern Medya Enstitüsü]

12.30 – 12.45 Ara

12.45 – 14.00 Eğitimde neyi ölçüyoruz, nasıl ölçüyoruz? [Cem Kirazoğlu, Aydın Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü]

14.00 – 15.00 Öğle yemeği

15.00 – 16.30 Değerlendirme ve kapanış

EK 4

“Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” İzleme ve Atölye Programı

30 – 31 Mart 2013, Muş Alparslan Üniversitesi

30 Mart 2013, Cumartesi

- 10.00 – 11.15 Açılış konuşması ve projenin alan araştırmasına dair bulguların aktarılması...
- 11.15 – 11.30 Ara
- 11.30 – 13.00 Bavulumda ne var?: Eğitim ortamını zenginleştirecek bir unsur olarak göç...
[Soner Şimşek, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]
- 13.00 – 14.00 Öğle yemeği
- 14.00 – 15.00 Oyun vakti! Okul ortamında farkındalık etkinlikleri...
- 15.00 – 16.30 Sınıf içi pratikler - grup çalışması; Ayrımcılıkla mücadele, barışın tesisi ya da demokratik bir sınıf idaresini sağlamak için okulda neler yapıyoruz? [Moderasyon: Meral Apak, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]
- 16.30 – 16.45 Ara
- 16.45 – 18.00 Sınıf içi pratikler - grup çalışması - devam

31 Mart 2013, Pazar

- 10.30 – 12.00 Psikolojik, politik, sosyal, pedagojik açıdan çocuk ve çatışma... [Serdar Değirmencioglu, Cumhuriyet Üniversitesi Psikoloji Bölümü]
- 12.00 – 12.15 Ara
- 12.15 – 14.00 Sınıf içi pratikler (Grup sunumları)
- 14.00 – 15.00 Öğle yemeği
- 15.00 – 15.30 Sınıf içi pratikler (Grup sunumları)
- 15.30 – 15.45 Ara
- 15.45 – 16.30 Değerlendirme ve kapanış

EK 5

“Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” İzleme ve Atölye Programı

4 – 5 Mayıs 2013, Elit World Van Otel

4 Mayıs 2013, Cumartesi

10.30 – 11.30 Açılış konuşması ve projenin alan araştırmasına dair bulguların aktarılması...

[Soner Şimşek ve Banu Can, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

11.30 – 11.45 Ara

11.45 – 13.30 Dilsel ve kültürel farklılıklar açısından öğretmen yetiştirme [Şerif Derince, Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Derneği / DİSA]

13.30 – 14.30 Öğle yemeği

14.30 – 16.15 Oyun vakti! Okul ortamında farkındalık etkinlikleri... [Mutlu Öztürk, İnsan hakları eğitmeni]

16.15 – 16.30 Ara

16.30 – 18.00 Sınıf içi pratikler - grup çalışması; Ayrımcılıkla mücadele, barışın tesisi ya da demokratik bir sınıf idaresini sağlamak için okulda neler yapıyoruz? [Moderasyon: Meral Apak, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

5 Mayıs 2013, Pazar

10.30 – 12.30 Sınıf içi pratikler - grup çalışması; Ayrımcılıkla mücadele, barışın tesisi ya da demokratik bir sınıf idaresini sağlamak için okulda neler yapıyoruz? ...devam [Moderasyon: Meral Apak]

12.30 – 12.45 Ara

12.45 – 14.00 Oyun vakti! Okul ortamında farkındalık etkinlikleri... [Meral Apak]

14.00 – 15.00 Öğle yemeği

15.00 – 16.00 Oyun vakti! Okul ortamında farkındalık etkinlikleri... [Mutlu Öztürk]

16.00 – 16.15 Ara

16.15 – 16.45 Değerlendirme ve kapanış

EK 6

“Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” Atölye ve Panel Programı

8 - 9 Haziran 2013, Boğaziçi Üniversitesi Garanti Kültür Merkezi

8 Haziran 2013, Cumartesi

10.15 – 10.30 Açılış

10.30 – 12.00 Sınıfta insan hakları eğitimi pratikleri [Mutlu Öztürk, İnsan hakları eğitmeni]

12.00 – 12.15 Ara

12.15 – 13.30 Sınıfta insan hakları eğitimi pratikleri, devam...

13.30 – 14.30 Öğle yemeği

14.30 – 15.45 Belgesel gösterimi / *Bûka Baranê*

15.45 – 16.00 Ara

16.00 – 18.30 Panel

Zor bölgelerde öğretmenlik: Araştırma raporuna ilişkin bulguların aktarılması - Banu Can ve Soner Şimşek, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Anadilde eğitim, nereden başlamalı?: Dil eğitimi modelleri ve ülke örnekleri - Şerif Derince, Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Derneği

Çatışma sonrası toplumlarda barışın tesisi için öğretmenlerin eğitimi - Doç. Dr.

Kenan Çayır, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi

Moderatör: Fatma Gök, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

9 Haziran 2013, Pazar

10.15 – 11.45 Sınıf içi pratikler - grup çalışması; Ayrımcılıkla mücadele, barışın tesisi ya da demokratik bir sınıf idaresini sağlamak için okulda neler yapıyoruz? [Moderasyon: Meral Apak, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

11.45 – 12.00 Ara

12.00 – 13.30 Oyun vakti! Sınıf içi farkındalık etkinlikleri [Meral Apak, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi]

13.30 – 14.30 Öğle yemeği

14.30 – 16.30 Sınıf içi pratikler / grup çalışmaları sunumları

16.30 – 17.30 Değerlendirme

EK 7

Öğretmen Görüşmeleri için Sorular

Mesleki Özgeçmiş ve Deneyim

- 1) Branşınız?
- 2) Hangi okuldan mezunsunuz?
- 3) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
- 4) Nerelerde öğretmenlik yaptınız?
- 5) Şu an hangi okulda çalışıyorsunuz?
- 6) Kaç yıldır bu okulasınız?
- 7) Sendikal faaliyetleriniz?

Kişisel Özgeçmiş

- 8) Nerelisiniz (aile)?
- 9) Nerede doğup, büyüdünüz?
- 10) Etnik kimlik/aidiyet?
- 11) Anadiliniz?
- 12) Konuştuğunuz diğer diller?

Kürt-Türk çatışması (*Çatışma kavramının sadece fiziksel şiddeti kapsamadığı, anlaşmazlık konusu olan tüm meseleleri içerecek bir anlamda kullanıldığı açıklanır*)

- 13) Türkiye’de Kürt/Türk meselesiyle bağlantılı olarak yaşanan çatışma ortamını nasıl görüyorsunuz?

Çatışmanın Hayata ve Eğitim Ortamına Yansımaları ve Çözüm Önerileri

- 14) Sizin hayatınıza bu çatışma yansıyor mu? Nasıl yansıyor?
- 15) Kürt/Türk meselesi ve bununla bağlantılı konular okula, eğitim ortamına nasıl yansıyor? Çalıştığınız okullardaki deneyimleriniz neler?
- 16) Mevcut okul yapısı, çatışma ve çatışmayla bağlantılı sorunlarla nasıl bir etkileşim içinde?
- 17) Müfredat ve ders materyallerini Kürt meselesi bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 18) Öğretmenler çatışma temelli sorunlarla baş edebiliyorlar mı? Nasıl baş ediyorlar? Yaklaşımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz nasıl baş ediyorsunuz? Neler deniyorsunuz? Sizce yapılanlar/yaptıklarınız yeterli mi?
- 19) Çatışma temelli sorunlarla baş ederken kimlerden destek alabiliyorsunuz?
- 20) Çeşitli yaklaşımları denerken engellerle veya dirençlerle karşılaşılıyor musunuz? Açıklar mısınız?
- 21) Çatışma temelli sorunların çözümünde ve barışın inşasında öğretmenlerin önemli bir rolü olabileceğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

- 22) Öğretmenlerin çatışma ortamında öğretmenlik yaparken özel bilgi, beceri ve donanımlara ihtiyacı var mı? Nasıl, açıklar mısınız?
- 23) Öğretmenlik formasyonu sırasında aldığınız eğitim size bu konuda yardımcı oluyor mu? Ne şekilde yardımcı oluyor? Varsa, eksikleri neler? Nasıl güçlendirilebilir?
- 24) Bir eğitimci olarak barış sürecine katkıda bulunmak için daha başka neler yapmak isterdiniz?
- 25) Bunlar (yapmayı istedikleriniz veya sizce yapılması gerekenler) M.E.B.'in yasal çerçevesi ve işleyişi içinde gerçekleştirebilir mi?
- 26) Çatışmaların yaşandığı okullarda öğrencilere ve velilere sorunların yaşanmaması ve çözümü için ne gibi destekler sunulabilir?
- 27) Kürt/Türk meselesinin çözümü için siyasi olarak ne yapılabilir? Sizce bu konuda hangi gruplara ne gibi görevler düşmektedir?

EK 8

Müdür ve Müdür Yardımcıları Görüşmeleri için Sorular

- 1) Branşınız?
- 2) Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
- 3) Nerelerde öğretmenlik yaptınız?
- 4) İdareci olarak pozisyonunuz?
- 5) Kaç yıldır idarecilik yapıyorsunuz?
- 4) Mezun olduğunuz okul?
- 5) Doğduğunuz, büyüdüğünüz yer?
- 6) Anadiliniz? Konuştuğunuz diller? Nasıl öğrendiniz?
- 7) Sendikal faaliyetleriniz?
- 8) Türk-Kürt çatışmasını nasıl tanımlarsınız?
- 9) Şehrinizde/bölgenizde yaşanan çatışma ortamından okul nasıl etkileniyor? Çatışma ve genel olarak Kürt/Türk meselesi okula nasıl yansıyor?
- 10) Okul bu durumla nasıl baş etmeye çalışıyor?
 - a) Dil sorunu ile ilgili yaşananlar?
 - b) Kürt meselesinin okula yansımaları ile ilgili yaşanan problemleri nasıl çözmeye çalışıyorsunuz?
- 11) Velilerin okula yaklaşımları nasıl?
 - a) Velilerle, çatışma ortamıyla bağlantılı sorunlar yaşıyor musunuz? Ne gibi sorunlar yaşıyor?
 - b) Bu sorunlarla ilgili neler yapıyorsunuz?
 - c) Bu konuda destek alabiliyor musunuz? Nasıl ve nereden?
- 12) Sizce çatışma ortamından kaynaklanan ve okula yansıyan sorunların çözümü nasıl olabilir?
 - Okulda: ...
 - M.E.B.: ...
 - Milli Eğitim Müd.: ...
 - Devlet: ...
 - Veliler: ...
 -

EK 9

Veli Görüşmeleri için Sorular

- 1) Okulda kaç çocuğunuz var? Kız, oğlan? Hangi sınıflarda okuyorlar?
- 2) Okulla; öğretmenlerle, idarecilerle iletişiminiz nasıl?
- 3) Toplumdaki çatışma ortamı hakkında ne düşünöyorsunuz?
- 4) Bu durum çocuğunuzun eğitim hayatına yansıyor mu? Okulda çatışma ortamından doğan sorunlar var mı? Neler yaşıyorsunuz?
- Çocuğunuz eve ne tür sorunlarla geliyor?
- 5) Okulla bu konularda iletişim kurabiliyor musunuz?
- 6) Sizce çatışma ortamından doğan sorunları çözmek için neler yapılabilir?

EK 10

Bilgilendirme ve Onay Formu

Sayın katılımcı,

Boğaziçi Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Helsinki Yurttaşlar Derneği ortaklığı ile yürütülmekte olan “Barış Sürecinde Bir Aktör Olarak Öğretmenlerin Desteklenmesi” başlıklı projenin araştırma çalışmasına davet edilmiş bulunmaktasınız.

Bu araştırmaya katılımınız, araştırmacılar ile yapılacak, 60 ila 90 dk. sürmesi beklenen bir görüşmeyi içermektedir. Kişisel bilgileriniz araştırmacılar tarafından gizli tutulacak ve raporlarda yer almayacaktır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler sadece araştırmacılar tarafından dinlenebilecek ve belli bir süre sonunda imha edilecektir.

Görüşme sırasında size sorulacak soruların iyi veya kötü yanıtları yoktur. Katılımcıların güvenli bir ortamda deneyimlerini ve düşüncelerini bir çekince duymadan paylaşabilmeleri amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, görüşme soruları arasında uygun bulmadıklarınız olursa cevaplamamayı seçmekte ya da gerekli görürseniz, hiçbir olumsuz sonuçla karşılaşmadan, herhangi bir aşamada araştırmadan çekilmekte özgürsünüz.

Araştırma ile ilgili sorularınız için araştırmacılar ile xxx numaralı telefondan ya da banu.can@gmail.com , gokf@boun.edu.tr veya sonersimsek@gmail.com adreslerinden iletişime geçebilirsiniz.

Bu bilgiler ve koşullar dâhilinde bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen aşağıdaki bölümü doldurunuz.

Teşekkürler.

Katılımcının imzası:

Tarih:

Yazarların özgeçmişleri

Banu Can, bağımsız araştırmacıdır. İlgilendiği bazı araştırma alanları, sosyal adalet kuramları, sosyal dışlanma, eğitim politikaları ve iş sosyolojisidir. Yüksek öğrenimini Boğaziçi Üniversitesi Felsefe ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde ve Нов български университет Bilişsel Bilimler bölümünde yapmış ve çeşitli okullarda felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri alanında dersler vermiştir.

Fatma Gök, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde profesördür ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü görevini yürütmektedir. Eğitim politikaları, eğitim ve toplumsal cinsiyet, eğitimin sosyal temelleri ve karşılaştırmalı eğitim alanlarında çalışmalar yürüten Fatma Gök, eğitim hakkı, eğitimde ayrımcılıklar, eğitim ve sosyal adalet, eğitim ve neoliberal politikalar üzerine yayınlar yapmıştır. *Sosyalist Feminist Kaktüs* ve *Pazartesi* gibi feminist dergilerin yayın kolektiflerinde yer alan Gök, Türkiye eğitim sistemiyle tarihsel bir hesaplaşmanın yapıldığı *75 Yılda Eğitim* isimli kitabın editörü, okulun eleştirel olarak irdelendiği ve okulda demokratik bir ortam yaratmakta rehber olabilecek bir çalışma olan *İnsan Haklarına Saygılı Bir Eğitim Ortamına Doğru* kitabının Alper Şahin ile birlikte yazarı, Marie Carlson, Annika Rabo ile birlikte 2007 yılında I. B. Tauris & Co Ltd tarafından yayınlanan *Education in 'multicultural' societies: Turkish and Swedish perspectives* isimli yayının editörüdür. Fatma Gök, Karşılaştırmalı Eğitim Derneği Yönetim Kurulu Başkanı ve dünyanın önde gelen eğitim topluluklarından biri olan Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Konseyi Başkan Yardımcısıdır.

Soner Şimşek, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde 2006 yılından bu yana araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve Yetişkin Eğitimi programında doktora çalışmasını sürdürmektedir. Eleştirel pedagoji ve eğitim politikaları çerçevesinde birçok farklı konuyla ilgilenen Soner Şimşek, bilhassa öğretmen yetiştirme, toplumsal çatışma, uzlaşma, yüzleşme ve eğitim, eğitimde yerelleşme ve özerklik, yeni medya ve eğitim, kuir pedagoji konularıyla ilgili çalışmaktadır. Soner Şimşek, eğitim gündeminin tartışıldığı radyo ve televizyon programları hazırlayıp sunmakta ve halen bir televizyon kanalında güncel gelişmelerin ele alındığı bir haber-tartışma programının editörlüğünü ve moderatörlüğünü yürütmektedir. Ayrıca, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kurucu üyesidir.