

İngilizce Hazırlık Programlarında Epistemik Adaletsizlik

Esra Can Gülsat - Gözde Dinçer¹

İki bölümlük bir yazı dizisinin ilki olan bu çalışma, üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarında yaşanan epistemik adaletsizlik olgusunu teorik düzeyde inceleyen ve bu olgunun programdaki yansımalarına odaklanan ikinci bir yazıya kavramsal zemin hazırlamayı amaçlayan bir analizdir.

Epistemik adaletsizlik, temel olarak bilgi aktarımı ve iletişim süreçlerinde sesleri duyulmayan veya ciddiye alınmayan grupların maruz kaldığı haksızlık olarak tanımlanabilir (Cummings vd., 2023; Kidd vd., 2017). İngilizce Hazırlık programlarında epistemik adaletsizliği doğuran kuramsal dinamikleri kavrayabilmek için eğitim programları literatürünün tarihsel sürecini incelemek önem taşımaktadır. Bugün dil sınıflarında öğrencilerin maruz kaldığı epistemik adaletsizlik tesadüfi değil, teknik-rasyonel program anlayışının günümüze uzanan bir yansımasıdır. Eğitim programları alanının kuramsal ve tarihi köklerini incelemek, hazırlık programlarındaki yapısal adaletsizliği anlayabilmek ve ona karşı özgürleştirici bir pedagojik alan yaratmak için önemlidir. Bu doğrultuda yazı öncelikle epistemik adaletsizlik kavramını mercek altına alacak, ardından eğitim programları literatürüne odaklanacaktır.

Epistemik Adaletsizlik: Kavramsal Temeller

Epistemik adaletsizlik, en basit haliyle bilgi aktarımı ve iletişim süreçlerinde sesleri duyulmayan veya ciddiye alınmayan grupların maruz kaldığı haksızlıkları tanımlar (Cummings vd., 2023; Kidd vd., 2017). Fricker (2007) tarafından ortaya atılan bu kavram bireylerin epistemik birer özne olarak meşruiyetini zedeleyen bir haksızlık biçimidir. Bireysel ve toplumsal düzeydeki adaletsiz ilişkiler, kişileri ve/veya toplulukları bilgi üreten özne olma konumundan mahrum bırakarak onları dezavantajlı duruma düşürmektedir (Mitova, 2020). Farklı disiplinlerin katkısıyla geniş bir literatüre yayılan epistemik adaletsizlik kavramı (Boogaard, 2021; Dotson, 2024; Fricker, 2007), adaletsizlikle mücadele etme ve direnç alanları yaratma arayışıyla akademide giderek daha yoğun şekilde çalışılmaktadır

¹esracangulsat@gmail.com, gdincer@ankara.edu.tr

(Hänel, 2020). Bu yazıda ise, epistemik adaletsizliğin eğitim alanına yansımaları tartışılmaktadır.

Eğitimde eşitsizlik yalnızca kaynaklara ve imkânlara eşit oranda erişilemediğinde değil, bireyler eşit biçimde ‘bilen kişi’ olarak kabul görmediğinde de oluşmaktadır. Bazı öğrencilerin, öğretmenlerin ya da grupların bilgi ve deneyimleri daha güvenilir kabul edilirken, diğerlerinin katkıları yeterince dikkate alınmayabilir. Miranda Fricker’ın (2007) epistemik adaletsizlik kavramı da fark edilmesi zor olan bu dışlanma biçimlerini açıklamaya çalışmaktadır.

Fricker’a (2007) göre bireyler, özellikle bilgi sahibi ve bilgi üreten özneler olarak sahip oldukları kapasiteler bakımından haksızlığa uğrayabilirler. Bu haksızlığın bir türü olarak tanıklık adaletsizliği, benzer şekilde, dinleyen bireyin önyargılarının diğerinin anlaşılma kapasitesine ket vurduğunda ortaya çıkmaktadır (Fricker, 2007). Eğitim ortamlarında ise öğrenciler, sadece fikirleriyle değil, aksanları, özgüvenleri, sosyoekonomik geçmişleri ya da konuşma biçimleriyle de öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar (Kidd vd., 2017).

Konuşmacının güvenilirliğinin dil performansına dayanarak değerlendirilmesiyle ortaya çıkan bu tanıklık adaletsizliği, İngilizce hazırlık programlarında özellikle belirginleşmektedir; çünkü dil performansı sıklıkla entelektüel yeterlilikle karıştırılmaktadır. (Bourdieu, 1991; Fricker, 2007). Kendini İngilizce olarak akıcı bir şekilde ifade etmekte zorlanan öğrenciler, fikirleri olmayan öğrenciler gibi algılanabilirler. Birçok sınıfta, İngilizceyi özgüvenli ve akıcı kullanabilme, zekânın, katılımın ve hatta akademik güvenilirliğin gizil bir işaretçisi olarak konumlandırılabilir. Bunun sonucunda da bazı öğrenciler sınıf içi görünürlüklerini daha kolay artırırken, diğerleri anlamlı bir deneyime, bakış açısına ve hatta eleştirel görüşlere sahip olsalar dahi katkılarının yeterince dikkate alınmaması veya güvenilir bulunmaması nedeniyle epistemik dışlanmaya maruz kalabilmektedirler (Dotson, 2011; Medina, 2013). Zaman içerisinde öğrencilerin maruz kaldığı bu dışlanma biçimleri yalnızca sınıf içi görünürlüklerini değil, aynı zamanda epistemik faaliyetlerini, diğer bir deyişle epistemik failliklerini (epistemic agency) (Fricker, 2007) de etkileyebilmektedir. Öğrenciler kendilerini bilgi üreten, yorumlayan ve tartışmaya katkı sunan özneler olarak görmek yerine, yalnızca doğru cevabı vermeleri beklenen dil kullanıcıları olarak konumlandırmaya başlayabilmektedirler. Böylece hazırlık eğitiminin temel amaçlarından biri olması gereken anlam üretme ve eleştirel katılım süreçleri de zayıflayabilmektedir. Bu süreç bazı öğrenciler açısından epistemik sessizleştirmeye (epistemic silencing) (Dotson, 2011) kadar ilerleyebilmektedir. Öğrenciler fiziksel olarak sınıfta bulunmaya ve ders etkinliklerine katılmaya devam etseler bile, katkılarının yeterince değer görmeyeceği veya ciddiye alınmayacağı korkusu geliştirebilmektedirler. Sonuç olarak sessizlik, bilgi eksikliğinin değil, epistemik olarak tanınmama deneyiminin bir sonucu hâline gelebilmektedir.

Diğer yandan, epistemik adaletsizlik yalnızca bireyler arası etkileşimdeki kimlik önyargılarından kaynaklanmamaktadır. Cummings ve diğerlerinin (2023) vurguladığı gibi, adaletsizliğin yapısal ve sistemik katmanları da mevcuttur. Yapısal adaletsizlik, bireylerin niyetinden bağımsız olarak, kurumların rutin işleyişinde var olmaktadır. Sistemik adaletsizlik ise egemen dilin dayatılması veya bilgi üretiminde sömürgeci anlayışın varlığını ifade etmektedir. Söz konusu sistemik eşitsizlik eğitim alanında program adaletsizliği (*curricula injustice*) olarak karşımıza çıkmaktadır, çünkü eğitim programları farklı bilme biçimlerini ve yaşantılarını dışarıda bırakma potansiyeline sahiptir. Diğer bir deyişle, epistemik adaletsizliğin eğitim programları bağlamında yapısal görünümünü açıklamak için program adaletsizliği kullanılabilir. Bu bağlamda epistemik adaletsizlik ile program adaletsizliği birbirinin yerine geçen kavramlar olarak değil, farklı düzeylerde birbirini besleyen iki çerçeve olarak ele alınabilir. Epistemik adaletsizlik, bireylerin katkı sunan özneler olarak tanınmamalarına odaklanırken, program adaletsizliği bu tanınmama biçimlerinin program aracılığıyla nasıl meşru kılındığını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla program, epistemik adaletsizliğin yalnızca ortaya çıktığı bir bağlam değil, aynı zamanda belirli epistemik hiyerarşilerin yeniden üretilebildiği bir yapı olarak da değerlendirilebilir. Bu açıdan program adaletsizliği, epistemik adaletsizliğin nasıl kurumsallaşabildiğini görünür kılmaktadır. Benzer şekilde, İngilizce hazırlık programlarının da hem kurumsal hem de sistemik adaletsizliği barındırma potansiyeli program adaletsizliği ile görünür kılınabilir. Diğer bir deyişle, İngilizce hazırlık programlarının birbirinden bağımsız olmayan üç düzeyde epistemik adaletsizliği beslediği söylenebilir. İlk düzey, öğrencilerin sınıf içindeki katkılarının nasıl değerlendirildiğine ilişkin etkileşim düzeyidir. Öğrencinin aksanı, dilsel akıcılığı, konuşma biçimi veya kendini ifade etme biçimi, sahip olduğu bilginin ve düşünsel katkısının epistemik güvenilirliğinin değerlendirilmesini etkileyebilir. İkinci düzey, program içerisinde hangi bilgi, deneyim ve bakış açılarının görünür kılındığıyla ilişkilidir. Ders kitapları, konu seçimleri, öğrenme çıktıları ve sınıf içi etkinlikler belirli deneyimleri kapsarken; diğerlerini programın dışında bırakabilir. Üçüncü düzey ise bu tercihleri şekillendiren daha geniş kurumsal ve sistemik yapılara ilişkindir. Standartlaştırılmış dil yeterlikleri, küresel ders materyalleri, baskın dil ideolojileri ve ölçme-değerlendirme sistemleri hangi dilsel performansların kabul edileceğine ilişkin normlar üretebilir.

Yapısal adaletsizlik bağlamında, Fricker (2007) bireylerin kendi deneyimlerini anlamlandırmalarını sağlayacak kavramsal ve yorumlayıcı kaynaklara yeterince sahip olmadıkları durumları açıklamak için hermenötik adaletsizlik kavramını kullanmaktadır. Bu noktada eğitim programı önemli bir role sahiptir çünkü eğitim kurumları hangi tür bilginin kapsama alınacağına, değerli kabul edileceğine ve tekrar üretileceğine karar vermektedir. Öğrenciler de tekrar tekrar belirli kültürleri, yaşam biçimlerini ya da bakış açılarını öncelikli kılan materyallerle karşılaştıklarında kendi deneyimlerinin eğitimsel süreçlerin bir parçası olarak kabul görmediği gerçekliğiyle yüzleşmek durumunda kalmaktadırlar. Bu noktada

ise program dışında kalan gerçeklik akademik olarak daha az görünür hale gelebilmektedir (Fricker, 2007; Pohlhaus, 2012).

Bu süreç aynı zamanda epistemik görmezden gelme (epistemic ignorance) (Fricker, 2007) biçimlerinin yeniden üretilmesine de katkıda bulunabilmektedir. Epistemik görmezden gelme, yalnızca belirli bilgi ve deneyimlerin program dışında bırakılması değil; aynı zamanda bu bilgi biçimlerinin zamanla akademik açıdan önemsiz, güvenilmez ya da dikkate alınmaya değmez olarak algılanmasına yol açan sistematik bir bilgisizlik üretimidir (Pohlhaus, 2012). Programda sistematik olarak görünmez kılınan deneyimler ve bilgi biçimleri zaman içerisinde yalnızca ihmal edilmekle kalmamakta, aynı zamanda eğitimsel açıdan önemsiz veya değersiz olarak algılanmaya başlanabilmektedir. Böylece belirli bilgi türleri görünürlük kazanırken, diğerleri kurumsal olarak tanınmayan bilgi biçimlerine dönüşebilmektedir.

Bu durumun dönüştürülebilmesi ise yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de kendi bilgi çerçevelerinin sınırlarını fark etmelerini gerektirmektedir. Bu noktada epistemik tevazu (epistemic humility) bireyin kendi yorumlama biçimlerinin evrensel olmadığını kabul etmesi ve farklı deneyimlere açıklık geliştirmesi açısından önemli bir epistemik tutum olarak değerlendirilebilir (Medina, 2013). Eleştirel program teorisyenleri, programın nötr olmadığı ve her zaman belirli sosyal, kültürel ve politik öncelikleri yansıttığı konusunda hemfikirlerdir (Apple, 2019; Giroux, 2020). Hangi içeriğin öğretilmesi, kimin bilgisinin kapsama dahil edilmesi gerektiği ve hangi katılım biçimlerinin kaçınılmaz olarak ödüllendirileceğini belirleyen eleştirel kararlar, eğitim ortamlarının epistemik çerçevesini belirlemektedir. Bu açıdan bakıldığında, program yalnızca bilgi aktarım aracı değil, aynı zamanda epistemik geçerliliğin de dağıtım ve yeniden üretim aracına dönüşür. Özetle, eleştirel program teorisyenlerinin vurguladıkları bu süreç, sistemik düzeydeki politik ve kültürel tercihlerin, eğitim programı aracılığıyla nasıl yapısal bir adaletsizlik yarattığını göstermektedir.

Bu dinamiklerin en belirgin hâle geldiği ortamlardan biri olan İngilizce hazırlık programlarında programa ilişkin kararlar büyük oranda standart yeterlik çerçeveleriyle, küresel ders kitaplarıyla ve kurumsal performans beklentileriyle belirlenir. Bu tür bir yapı önemli derecede kurumsal tutarlılık arz etse de, belirli iletişim, katılım ve akademik ifade biçimlerini öncelikli hale getirilmiş olur. Nihayetinde, bu beklentilere daha rahat uyumlanabilen öğrenciler daha rahat epistemik güvenilirlik kazanabilirken, deneyimleri, dil kaynakları veya iletişim biçimleri baskın normlardan farklılık arz eden diğer öğrenciler sınıf içi iletişime anlamlı bir katkı sağlama fırsatına daha az erişebilirler (Biesta, 2017; Gray, 2010; Pennycook, 2017). Bu açıdan bakıldığında, epistemik adaletsizliğin bireysel bir önyargının ya da azaltılmış sınıf içi etkileşimin bir sonucu olmadığı, aynı zamanda kimin bilgisinin geçerli sayıldığı, kimin çok dinlendiği ve hangi deneyimlerin eğitim ortamlarında daha görünür kılındığına ilişkin dinamikleri belirleyen

programın üst bileşenlerinden kaynaklandığı görülebilmektedir (Apple, 2019; Fricker, 2007; Giroux, 2020).

Tarihsel Perspektiften Eğitim Programları Alanı

Eğitim programlarının nesnel, değer yargılarından bağımsız olduğu düşüncesi büyük bir yanılsamadır. Her program, programı hazırlayanların eğitim felsefesini, ideolojisini ve toplumsal meseleleri ele alış biçimini içeren bir üst yönelimi yansıtmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Tarihsel perspektiften baktığımızda, eğitim programı kavramının yapısal ve ideolojik olarak birçok dönüşüm geçirdiğini, bu anlamda eğitim programları alanının felsefi, ontolojik ve epistemolojik bir paradigma değişimine uğradığını söyleyebiliriz.

Endüstri Devrimi ve pozitivist-modernist paradigma etkisinde şekillenen eğitim programlarının bağımsız bir disiplin olarak doğuşu 20. yüzyılın başlarında alanın öncü isimlerinden Franklin Bobbitt'in (1918) yazdığı *Eğitim Programı (The Curriculum)* kitabı ile olmuştur. Eğitim programı kavramı, artık kendi yöntemleri olan bir uzmanlık alanına dönüşmüştür. Bobbitt'e (1918) göre eğitim bireyi yetişkinlik rollerine hazırlayan bir sosyal verimlilik aracıdır. Bu bağlamda, eğitim programcısının hedefi, toplumun ihtiyaç duyduğu insan tipini analiz etmek ve bireyleri bu amaçta yetiştirecek mikro davranışları belirlemektir. Bobbitt'in temellendirdiği pozitivist program perspektifi, Ralph Tyler'in (1949) *Eğitim Programları ve Öğretimin Temel İlkeleri* kitabında da varlığını sürdürmektedir. Tyler, eğitimin amacını önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma süreci olarak tanımlamaktadır. Tyler Rasyoneli olarak adlandırılan model, program amaçlarının belirlenmesi, içeriğin seçimi, organize edilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinden oluşan bir program geliştirme sürecinden bahsetmektedir. Bu anlamda, Tyler'in kurumsal, teknik ve döngüsel bir eğitim programı geliştirme süreci önerdiğini görüyoruz. Tyler'in modelinde bilgi yukarıdan aşağıya, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda aktarılır. Bu modelin öğrenciyi programın aktif planlayıcısı olmaktan çıkarıp ona yalnızca tüketen edilgen alıcı rolü yüklediğini söylemek yanlış olmaz.

20. yüzyılın ikinci yarısına geldiğimizde, eğitim programları alanında hâkim olan teknik-rasyonel paradigmanın doğrusal mantığının postmodernizmin etkisiyle radikal bir sarsıntı geçirdiğini görebiliriz. Postmodernizm, modernizmin dayattığı evrensel ve mutlak bilgiye karşı bir eleştiri getirmektedir. Lyotard (1979), *Postmodern Durum* adlı çalışmasında modernizm tarafından toplumlara dayatılan büyük anlatıların iflas ettiğini belirtir. Postmodern düşünce ile, bilginin mutlak değil, aksine parçalı ve yerel olduğu düşüncesi gündeme gelmiştir. Bu paradigma değişiminin eğitim programlarına yansması ise William Pinar gibi yeniden kavramsallaştırmacılar (Reconceptionalists) öncülüğünde olmuştur. Tyler modeli, nesnel ve evrensel bilginin varlığını savunurken, bu rasyonel program anlayışı yeniden kavramsallaştırmacılar tarafından bireyin özgün deneyimlerine ve hislerine duyarsız olduğu ve eğitimdeki eşitsizlikleri sürekli olarak yeniden

ürettiği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılara göre eğitim programı teknik bir şablon değil, felsefi, tarihsel, ve politik bir metindir (Pinar, 1977). Bu anlamda, eğitim programı alanındaki tartışmalar programın politik, ekonomik, ve yapısal bir baskı mekanizması tarafından nasıl şekillendiği etrafında yoğunlaşır. Yeniden kavramsallaştırmacı bakış açısının önerdiği çoğulcu program anlayışı, eğitim programlarının belirli ideolojiler tarafından sınıf içi pratiklerde nasıl şekillendiğini tartışan eleştirel pedagoji ekolü sayesinde devrimci bir zemine oturmuştur. *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı kitabında, Freire (1970), Bobbitt ve Tyler'ın savunduğu pozitivist program anlayışını eleştirir. Freire, bu tarz bir eğitim programının, öğrencilerin bilgi depolanan birer nesne, öğretmenlerin ise bilgi aktaran konumunda olduğu bir bankacı eğitim modeli olduğunu ifade eder. Bu anlayışın sonucu olarak, okullar eleştirel düşüncenin pratik edildiği mekânlar değil, aksine ezme-ezilme ilişkilerini yeniden üreten kurumlar olarak işlev görür. Apple (2019) ise değerlerden bağımsız bir eğitim programının söz konusu olmadığını, aksine eğitimin politik bir eylem olduğunu savunmaktadır. Hangi bilginin ve kimin bilgisinin programa dahil edileceği konusunda süregelen bir mücadele vardır. Bu anlamda, Apple okulu belirli ideolojilere meşruiyet kazandıran, egemen sınıfların kültürel sermayesini yeniden üreten aktif bir güç olarak görmektedir.

Özetle, 20. yüzyılın başlarında pozitivist-modernist, rasyonel, ve teknik anlayışla kurumsallaşan eğitim programları alanı, ontolojik ve epistemolojik bir paradigma değişikliğine şahitlik etmiştir. Eğitim programları alanındaki bu dönüşüm, İngilizce hazırlık programlarındaki sistemik uygulamalar ve bu uygulamaların sebep olduğu epistemik adaletsizliği kavrayabilmek için bir temel oluşturmaktadır. Günümüzde, hâlâ birçok eğitim programının geliştirilme sürecinde modernist paradigmanın yaygın olarak benimsendiğini görebiliriz. Özellikle, İngilizce hazırlık programlarının, uzun yıllar pozitivist-modernist anlayışın etkisi altında kaldığı söylenebilir. Tek bir doğru aksan, yaşam tarzı ve standart ve önceden belirlenmiş öğrenme çıktılarına dayatan dil programları; bilgiyi dinamik, öğretmen ve öğrencinin birlikte ürettiği bir süreçten ziyade batı merkezli yayınevleri tarafından hazırlanan standart, yukarıdan aşağıya dayatılan bir nesne olarak önümüze sunar. Dil eğitimi, belirli öğrenme çıktılarına sıkışmış, çoktan seçmeli testlerle ölçülen bir süreç haline gelmiştir. Fakat, biliyoruz ki dil eğitimi değerlerden arınmış nötr bir bilgi aktarım süreci değil, hangi kültürel sermayenin, kimliğin ve kültürün meşru sayılacağını gösteren kurumsal bir güçtür. Bu bağlamda, yukarıdan aşağıya bilgi dayatılması ve bilginin metalaşması eğitim sistemlerinde epistemik adaletsizliğe zemin hazırlayan bir güç olarak işlev görebilir.

İngilizce Hazırlık Programlarına Epistemik Bir Bakış

İngilizce hazırlık programları, öğrencilerin bölümlerine başlamadan önce dil becerilerini geliştirmeleri için tasarlanan nötr eğitim alanları olarak belirtilmektedir. Ancak bu programlar yalnızca dilbilgisi, kelime ve akademik

iletişim becerilerini desteklemekle kalmaz. Aynı zamanda akademik yaşama kimin uyum sağlayabildiğinin, kimin sınıf içinde daha çok dikkate alındığının ve ne tür bilgilerin kurumda değerli kabul edildiğinin de belirleyicisidir (Biesta, 2017).

İngilizcenin sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda akademik beceri ve mesleki geçerlilik aracı olduğu bu yükseköğretim kurumlarında İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabilen öğrenciler genelde daha bilgili, kendinden emin ya da yetkin olarak kabul edilirken, iletişimde çekimser kalan, daha iyi performans için tereddütte kalan öğrenciler adım adım sınıf içi iletişimde görünürlüklerini kaybedebilirler (Phillipson, 1992; Pennycook, 2017). Üstelik zamanla, dildeki akıcılık entelektüelliğin bir ölçütü hâline gelebilir (Fricker, 2007).

Bu dinamikler önemli epistemik sonuçlar doğurabilir. Öğrenciler daha az katılmaya, karmaşık fikirlerini daha az ifade etmeye, anlamlı bir katkı sunabilecekken bile sessiz kalmaya başlayabilirler. Bu gibi durumlarda, sorun sadece kısıtlı dil becerisi değil; sınıfta belirli ifade formlarının ötekini dışlamak pahasına öncelikli kılınmasıdır. Bu nedenle, öğrenciler epistemik güvenilirliğin atfedilmesinde farklı derecelere sahip olurlar (Kidd vd., 2017; Medina, 2013).

Programın kendisi de bu tip sonuçların doğmasına sebep olabilir. Birçok İngilizce hazırlık programı yoğun bir şekilde küresel ders kitaplarına ve kültürel olarak baskın olayların ve iletişim biçimlerinin öncelikli olduğu geleneksel program modellerine dayanmaktadır (Apple, 2019; Gray, 2010). Konular, örnekler ve iletişim biçimlerine ilişkin beklentiler de sıklıkla aşırı genellenmiş ve pazar odaklı küresel öğrenen varsayımlarına dayanarak şekillenmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin yerel gerçeklikleri, sosyal kaygıları, kültürel deneyimleri ve günlük mücadeleleri büyük oranda sınıf içi program kapsamının dışında kalmaktadır.

Program dışında kalan da en az program kapsamındaki kadar önem arz edebilir. Öğrenciler nadiren doğrudan deneyimledikleri eğitim yaşantılarına, sosyal eşitsizliklere, ekonomik kaygılarına ya da kültürel gerilimlerine yönelik konularla temas edebilmektedir. Bu eksiklik ise akademik olarak ilişkili kabul edilen bakış açılarını daraltmakta ve öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinde dili kullanmalarına engel olmaktadır (Giroux, 2020; Pinar, 2012). Bu açıdan, İngilizce hazırlık programları tarafsız bir eğitim ortamı olarak tasarlanmasına rağmen epistemik hiyerarşiyi yeniden üretme riski taşımaktadır. Ek olarak, öğretmenler, programı yetiştirme, standart değerlendirmelere ve yeterlik hedeflerine uyum sağlamanın yanı sıra yoğun bir şekilde planlanmış diğer kurumsal gereklilikleri yerine getirmek gibi zorunluluklarla çalışmaktadırlar. Bu zorunluluklar da sınıf içi etkileşimi sadece konuları yetiştirmeye, performans görevlerine ve ölçülebilir sonuçlara indirgeyebilir (Biesta, 2017). Ancak öğretmenler, öğrencilerin kendi deneyimlerinden bahsedebildiği, baskın toplumsal varsayımları sorgulayabildiği ve öğrenme sürecine daha anlamlı katkılar sağlayabildikleri diyalojik alanları oluşturan en önemli aktörlerdir (Freire, 1970; Giroux, 2020). Bu noktada

öğretmenin rolü, programı bütünüyle yeniden yapılandırmak değil; sınıf içinde epistemik adaletsizliği besleyen dinamikleri fark etmek ve bunlara eleştirel bir biçimde yaklaşmaktır. Bu durum, öğretmenin sınıfta kimin konuştuğunu, kimin sessiz kaldığını, hangi deneyimlerin sürekli görünür kılındığını ve hangilerinin dışarıda bırakıldığını sorgulamasını gerektirmektedir. Sessizlik bu açıdan bireysel bir özellik değil, sınıfın pedagojik ve ilişkisel düzeni içinde üretilen epistemik bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Olğun-Baytaş, 2026). Öğretmen, öğrencilerin katkılarını yalnızca dilsel performansları üzerinden değil, bu katkılarının düşünsel değeri açısından da değerlendirmelidir. Bu doğrultuda ders kitabındaki içerikleri öğrencilerin deneyimleriyle ilişkilendirebilir, farklı katılım biçimlerine alan açabilir ve öğrencilerin kendi bilgi kaynaklarını sınıfa taşımalarını teşvik edebilir. Bu katılım biçimleri yalnızca sözlü tartışmalarla sınırlı kalmamalı; küçük grup çalışmaları, kısa yazılı katkılar veya öğrencilerin düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilecekleri alternatif katılım kanallarını da içermelidir (Olğun-Baytaş, 2026). Böylece sınıfta yalnızca akıcı konuşabilen öğrencilerin değil, farklı biçimlerde düşünen ve katkı sunan öğrencilerin de epistemik görünürlüğü desteklenebilir. Böylece programın sınırları içinde kalsa dahi epistemik olarak daha kapsayıcı ve diyalog temelli öğrenme ortamları oluşturabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca dili öğrenen bireyler olarak değil, aynı zamanda bilgi üreten, yorumlayan ve anlamlandıran epistemik özneler olarak tanınmalarını desteklemektedir. Bu yönüyle de Freire'nin (1970) problem tanımlayıcı eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Bu durum da teknik beklentiler ile dönüşümü hedefleyen eğitim dinamikleri arasında bir gerilim yaratabilmektedir.

Sonuç olarak, İngilizce hazırlık programlarına epistemik bir lensten bakmak dil eğitimi tartışmalarında göz ardı edilme potansiyeli yüksek olan daha büyük soruları sormayı mümkün hale getirir. Kimin bilgisi sınıfta daha görünür kılınır, kimin konuşması daha çok dikkate alınır, kimin deneyimi program dışında kalır ve kurumsal yapılar öğrencilerin güvenilirlik algılarını ve katılım düzeylerini nasıl belirler gibi sorular bu sorgulamanın anahtarlarıdır. Dil öğretiminin ya da akademik standartların önemini reddetmezler. Aksine, hazırlık eğitiminin nasıl daha diyalogik, kapsayıcı ve epistemik olarak daha sorumlu hale getirilebileceğini sorgulamaya davet ederler. Bu açıdan, İngilizce hazırlık programları yalnızca dil öğretimi ortamları değil aynı zamanda öğrencilerin bilgi, katılım ve akademik aidiyet ile olan ilişkilerinin sürekli olarak tartışmaya açık olduğu eğitim ortamları olarak tasarlanmalıdır (Biesta, 2017; Freire, 1970; Fricker, 2007).

Bu yazı, epistemik adaletsizliğin İngilizce hazırlık programlarında nasıl ortaya çıktığını kuramsal olarak tartışmaktadır. Ancak bu süreç çoğu zaman sınıf içinde görünmez biçimde işlemektedir. Yazı dizisinin ikinci bölümünde bu görünmez mekanizmalar sınıf içinden somut örnekler, öğretmen kararları ve öğretim uygulamaları üzerinden ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Kaynakça

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching* Routledge.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Boogaard, B. K. (2021). Epistemic injustice in agricultural development: Critical reflections on a livestock development project in rural mozambique. *Knowledge Management for Development Journal*, 16(2021), 1.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Cummings, S., Dhewa, C., Kemboi, G., & Young, S. (2023). Doing epistemic justice in sustainable development: Applying the philosophical concept of epistemic injustice to the real world. *Sustainable Development*, 31(3), 1965-1977
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing . *Hypatia*, 26(2), 236–257. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01177.x>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Gray, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. Palgrave Macmillan.
- Hänel, H. C. (2020). Hermeneutical injustice,(self-) recognition, and academia. *Hypatia*, 35(2), 336-354. doi:10.1017/hyp.2020.3
- Kidd, I. J., Medina, J., & Pohlhaus, G., Jr. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge.
- Lyotard, J.F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1979). https://monoskop.org/images/e/e0/Lyotard_Jean-Francois_The_Postmodern_Condition_A_Report_on_Knowledge.pdf
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Mitova, V. (2020). Explanatory injustice and epistemic agency. *Ethical Theory and Moral Practice: An International Forum*, 23(5), 707–722.
- Olğun-Baytaş, M. (2026). Eleştirel pedagoji merceğinden mekânsal anlatı: Sınıfın "nerede"liği üzerinden ses, kimlik, katılım ve iktidarın yeniden düşünülmesi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 79, 24–33.

- Ornstein, A. C & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (Global ed.). Pearson Education.
- Pennycook, A. (2017). *The Cultural Politics of English as an International Language* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315225593>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pinar, W. F. (1977). *Notes on the reconceptualization of curriculum studies*. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED141929.pdf>
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Pohlhaus, G., Jr. (2012). Relational knowing and epistemic injustice: Toward a theory of willful hermeneutical ignorance. *Hypatia*, 27(4), 715–735. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01222.x>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.